www.flacsoandes.edu.ec

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

IESALC
Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina

Normas, Políticas y Prácticas

Daniel Mato
Coordinador

Segunda edición ampliada

Caracas
2012

Servicio de Información y Documentación. IESALC-UNESCO. Catalogación en fuente.

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas / coordinado por Daniel Mato. Segunda edición ampliada. Caracas: IESALC-UNESCO, 2012

1. Argentina. 2. Bolivia. 3. Brasil. 4. Chile. 5. Colombia. 6. Ecuador. 7. Guatemala. 8. México. 9. Nicaragua. 10. Perú

I. Mato, Daniel, Coord.

© IESALC-UNESCO, 2012

Los resultados, interpretaciones y conclusiones que se expresan en esta publicación corresponden a los autores y no reflejan los puntos de vista oficiales del IESALC-UNESCO. Los términos empleados, así como la presentación de datos, no implican ninguna toma de decisión del Secretariado de la Organización sobre el estatus jurídico de tal o cual país, territorio, ciudad o región, sobre sus autoridades, ni tampoco en lo referente a la delimitación de las fronteras nacionales.

Este libro está disponible en el sitio del IESALC-UNESCO: www.iesalc.unesco.org.ve, de donde puede ser descargado de manera gratuita en versión idéntica a la impresa.

Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe
Javier Botero, Presidente del Consejo de Administración
Pedro Henríquez Guajardo, Director

Dirección: Edificio Asovincar
Av. Los Chorros c/c Calle Acueducto, Altos de Sebucán
Apartado Postal 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: 58 212 2861020
Fax: 58 212 2860326
Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve
Sitio web: http://www.iesalc.unesco.org.ve
Apoyo Técnico: Minerva D'Elía
Diseño de carátula: Anhelo M. Rodríguez Paredes
Diagramación: Antonio Leiva L., Santiago, Chile

ISBN: 978-980-7175-15-9
Depósito Legal: lf020420123784564
Impreso en Lima, Perú

Nota a la segunda edición ampliada:
Esta segunda edición incluye dos nuevos capítulos, uno sobre Chile y otro sobre Colombia.

Índice

Prólogo - Pedro Henríquez Guajardo, Director Unesco-Iesalc 7

Presentación - Daniel Mato, Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina 11

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales 17
Daniel Mato

Políticas de Educación Superior y Pueblos Originarios y Afrodescendientes en Argentina 103
Mirta Fabiana Millán

Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia 139
María Eugenia Choque Quispe

As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafios 177
Maria das Dores de Oliveira-Pankararu

Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile: Relaciones Pospuestas 211
Maribel Mora Curriao

Políticas y Experiencias de Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia 245
Milena Margoth Mazabel Cuasquer

Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador 283
Luis Fernando Cuji

Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Maya, Garífuna y Xinca) en Guatemala 317
Juan Chojoj Mux

Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México 347
Mindahi Crescencio Bastida Muñoz

Políticas Interculturales en Institutos de Educación Superior en Nicaragua 379
Sandra Davis y Marcos Williamson

Educación Superior en el Perú: Los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes y las Políticas Públicas e Institucionales..... 397
Gavina Córdova Cusihuamán

Sobre las/os Autoras/es..... 433

Prólogo

Desde julio de 2007, el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) ha desarrollado el *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina.* Con este *Proyecto* se ha asumido la necesidad de insistir en el plano de las realizaciones prácticas para profundizar los avances hacia la valoración de la diversidad cultural, el reconocimiento del carácter pluricultural de las sociedades y la relevancia histórica de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región.

El estudio más reciente, ejecutado en el contexto de dicho *Proyecto,* es el que da origen a ***Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas,*** la cuarta publicación del *Proyecto.* En él se incluyen estudios de caso sobre ocho países de la región en materia de políticas públicas de Educación Superior, ciencia y tecnología, y pueblos indígenas y afrodescendientes, todos ellos a cargo de profesionales afrodescendientes e indígenas. La publicación contiene, además, un panorama regional sobre el tema y algunas recomendaciones en la materia.

Durante su desarrollo, el *Proyecto* ha abarcado dos etapas de trabajo y se encuentra culminando la tercera, las que han dado como resultado la publicación de cuatro libros; la realización de un *Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior,* de cuyas Recomendaciones se deriva la creación del Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior[1] (funcionando en el sitio web de UNESCO-IESALC como plataforma de información, intercambio y formación, y promoviendo el establecimiento de redes de trabajo entre personas vinculadas con este campo a través de la habilitación de su Foro de Discusión); el diseño y realización del Curso Virtual de Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendiente; y un concurso de fondos destinado al financiamiento de proyectos de investigación y/o promoción del buen vivir, orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, con la participación de estos.

Asimismo, UNESCO-IESALC ha buscado apoyar el desarrollo de programas de estudio contribuyendo al desarrollo de una Biblioteca Virtual temática del *Proyecto* y un mapeo de instituciones vinculadas con este campo (disponibles en la web del Observatorio), y un relevamiento y compilación sobre indicadores interculturales de evaluación y acreditación en Educación Superior.

La valoración de la diversidad cultural y la promoción del diálogo intercultural atraviesan todos los ámbitos de competencia de la UNESCO. Conscientes del mandato específico dado a la Organización en el seno del sistema de las Naciones Unidas de asegurar la preservación y la promoción de la fecunda diversidad de las culturas, en

(1) www.iesalc.unesco.org.ve/observatorios/diversidadcultural

su 31ª Reunión la Conferencia General aprobó por unanimidad la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural,* que eleva la diversidad cultural a la categoría de «patrimonio común de la humanidad», «tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos», y erige su defensa en imperativo ético indisociable del respeto de la dignidad de la persona(2).

En esa Declaración, cuya aprobación cumplió diez años el pasado 2 de noviembre de 2011, los Estados Miembros recomendaron al Director General que al ejecutar los programas de la UNESCO tomase en consideración los objetivos enunciados en el Plan de Acción propuesto en ella, con miras a reforzar la sinergia de las medidas adoptadas en favor de la diversidad cultural.

Con la presente contribución, UNESCO-IESALC renueva su compromiso con iniciativas que permitan traducir en el plano de las realizaciones prácticas los importantes avances del derecho internacional(3) y de los instrumentos legales de muchos países de América Latina para el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad con equidad para todos. Lo hace en consonancia con la citada Declaración, y de modo particular con las responsabilidades de la UNESCO recogidas en el artículo 12 de la misma, que aluden a «constituir un instrumento de referencia y de concertación entre los Estados, los organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, la sociedad civil y el sector privado para la elaboración conjunta de conceptos, objetivos y políticas a favor de la diversidad cultural». Y, especialmente, con el primer objetivo propuesto en el Plan de Acción de la Declaración de «profundizar el debate internacional sobre los problemas relativos a la diversidad cultural, en particular los que se refieren a sus vínculos con el desarrollo y a su influencia en la formulación de políticas, a escala tanto nacional como internacional»; y «profundizar en particular la reflexión sobre la conveniencia de elaborar un instrumento jurídico internacional sobre la diversidad cultural».

Como se desprende de los estudios realizados en el marco del *Proyecto,* muchos de esos avances frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas, y el caso de la Educación Superior es uno de los campos en los que puede observarse este tipo de inconsistencias. La diversidad cultural propia de América Latina exige que el sistema educativo en general –y la Educación Superior en particular– se comprometa con la construcción de una interculturalidad

(2) Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural. Disponible en http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160m.pdf

(3) Entre ellos el Convenio nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado en 1989 y ratificado por quince países de la región; la Convención Internacional para la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, de 1965; la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966; la Declaración de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, de 1992; la Declaración de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, que extiende la contribución de la anterior; y las Metas del Milenio; las declaraciones y planes de acción de las conferencias de Viena (1993) sobre Derechos Humanos, y de Durban (2001) sobre la No Discriminación por Razones Culturales; así como la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007).

con equidad para todos, orientada a generar y consolidar relaciones de colaboración intercultural basadas en la valoración de las lenguas, saberes, modos de producción de conocimiento y de aprendizaje propios de comunidades afrodescendientes, indígenas, campesinas y otras culturalmente diferenciadas. Esto es con lo que UNESCO-IESALC busca contribuir a través de este *Proyecto.*

A todos(as) los(as) consultores(as) que, con su dedicación, han hecho posibles los resultados que hasta la fecha ha brindado el *Proyecto,* el agradecimiento y reconocimiento de UNESCO-IESALC.

Pedro Henríquez Guajardo
Director
Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe
(UNESCO-IESALC)

PRESENTACIÓN

El presente volumen es un resultado del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Este proyecto de investigación está dedicado a documentar y analizar experiencias de instituciones de Educación Superior (IES) de América Latina orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de Educación Superior de pueblos indígenas y afrodescendientes[1]. Asimismo, procura sentar bases que permitan formular recomendaciones de políticas en la materia, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el desarrollo de este campo, identificar temáticas de interés para nuevas investigaciones sobre el tema, y contribuir a desarrollar mecanismos sostenibles de colaboración entre las instituciones estudiadas y otras con intereses semejantes.

Este *Proyecto* del IESALC inició sus actividades en julio de 2007, y desde entonces ha completado tres etapas de trabajo, durante las cuales ha contado con la valiosa colaboración de sesenta y siete investigadores de once países latinoamericanos y de una especialista en teletrabajo y entornos virtuales de aprendizaje, enriquecida por contribuciones puntuales de numerosas personas e instituciones interesadas en el desarrollo de este campo. Como resultado de sus dos primeras etapas de trabajo se publicaron tres libros y se realizó un taller regional sobre el tema. Este libro es uno de los resultados de la tercera etapa del *Proyecto*, la cual incluyó un conjunto de actividades de apoyo directo al desarrollo y proyección de experiencias en este campo, sobre las cuales se informa brevemente hacia el final de este texto[2].

El presente volumen reúne un conjunto de diez casos de estudio sobre cómo las políticas de Educación Superior de sendos países de la región condicionan, facilitan y/o dificultan el desarrollo de instituciones interculturales de Educación Superior (IIES) y/o de programas interculturales al interior de IES «convencionales»[3]. Estos estudios se enmarcan en el análisis de los respectivos contextos normativos, e incluyen la revisión de experiencias concretas y opiniones de actores significativos respecto de la situación del campo en cada país. Esta colección de casos de estudio es precedida

(1) Por razones operativas y limitaciones presupuestarias, hasta la fecha el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) ha debido limitar sus investigaciones a la experiencia de los países americanos independientes de habla hispana y portuguesa. Por simplicidad expositiva se usa la expresión América Latina para referirse exclusivamente a este conjunto. Asimismo, las expresiones «la región» y «regional» refieren únicamente a este conjunto.

(2) Estos cuatro libros, además de estar disponibles en versión impresa, pueden ser consultados a texto completo en el sitio del IESALC en Internet: www.iesalc.unesco.org.ve

(3) En el marco de este estudio llamamos IES «convencionales» a aquellas cuyos planes de estudio no incluyen los saberes, lenguas, historias y visiones de mundo de pueblos indígenas y afrodescendientes, y llamamos instituciones interculturales de Educación Superior (IIES) a aquellas cuyos planes de estudio los integran junto con los propios de las disciplinas científicas y humanísticas «occidentales».

por un análisis de alcance regional que incluye el examen de algunos instrumentos internacionales significativos, así como los contextos constitucionales y legales y los principales aspectos de las políticas de Educación Superior relevantes para el tema en prácticamente todos los países latinoamericanos. Cada caso de estudio, así como el análisis regional, incluyen recomendaciones de políticas.

Los diez capítulos dedicados al estudio del tema en sendos países han sido especialmente preparados por profesionales indígenas o afrodescendientes de los respectivos países. Si bien, desde la visión que orienta a este *Proyecto*, los asuntos de diversidad cultural e interculturalidad no son exclusivamente de interés de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino que atañen a todos los componentes de las respectivas sociedades nacionales, se optó por encargar estos estudios a un escogido grupo de profesionales indígenas y afrodescendientes, quienes, además de poseer excelentes credenciales académicas, por experiencia personal y profesional están particularmente familiarizados con algunas de las dinámicas de exclusión que resultan de especial interés para esta investigación.

Para ubicar este libro en contexto puede resultar provechoso comentar brevemente las etapas anteriores del *Proyecto.* Como resultado de la primera (2007-2008) se publicó el libro *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Ese libro, publicado en 2008, contiene treinta y seis estudios, casi todos ellos centrados en la descripción y análisis de experiencias de IES particulares en once países latinoamericanos; unos pocos dedicados a grupos de experiencias relacionadas entre sí, y un estudio de alcance regional que describe y analiza aspectos salientes del contexto en que se desarrollan estas experiencias, señala elementos distintivos de los principales tipos de experiencias en esta materia y sistematiza de manera agregada sus principales logros, así como los principales obstáculos y desafíos que enfrentan. Adicionalmente, con base en los estudios realizados para este libro, se formuló un conjunto de recomendaciones que fue presentado ante la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) celebrada en Cartagena de Indias en junio de 2008, el cual se adoptó e incorporó de manera sintética en la Declaración emitida como resultado del encuentro.

La segunda etapa del *Proyecto* (2008-2009) estuvo orientada por dos tipos de objetivos complementarios entre sí, cada uno de los cuales orientó un proyecto de investigación y la publicación del respectivo libro comunicando los resultados obtenidos, así como la creación de un registro de experiencias y la realización de un taller de alcance regional.

Uno de los proyectos de investigación de la segunda etapa respondió al interés en analizar más a fondo algunos asuntos importantes que la primera etapa apenas permitió detectar, como las particularidades, obstáculos y desafíos propios de los procesos de construcción de instituciones interculturales de Educación Superior (IIES), principal foco de atención del segundo volumen del *Proyecto*, publicado en el 2009 y titulado *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Este segundo libro presenta un conjunto de ocho ensayos dedicados a analizar la experiencia de sendas IIES (en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua), precedido por un

estudio introductorio de alcance regional que, además de situar esas experiencias en el marco más amplio de una suerte de panorama latinoamericano en la materia, ofrece algunas elaboraciones sobre las particularidades de este conjunto de experiencias, sus logros, innovaciones y desafíos, y examina cómo su desarrollo y proyección, según los casos, resulta condicionado por las normativas vigentes, así como por elementos de las culturas institucionales, académicas y profesionales prevalecientes. El principal rasgo distintivo común a las ocho experiencias estudiadas en este segundo libro, aquel que las diferencia de la mayoría de los restantes casos estudiados en la primera etapa, es que se trata de instituciones cuya construcción ha estado marcada desde el inicio por su orientación a atender demandas y propuestas de Educación Superior de comunidades de pueblos indígenas de América Latina, aun cuando todas ellas estén abiertas a estudiantes de otros grupos sociales.

El otro proyecto de investigación de esta segunda etapa de trabajo estuvo orientado por un objetivo diferente a los que guiaron los dos proyectos antes descriptos, pero convergente con ellos, y que da lugar al tercer libro del *Proyecto*, también publicado en 2009, al que titulamos *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Esta investigación ha respondido al objetivo de identificar y caracterizar las principales modalidades de colaboración intercultural de diferentes tipos de IES con comunidades y/u organizaciones de pueblos indígenas, mediante las cuales se articulan provechosamente objetivos de mejoramiento de la calidad de vida de estos pueblos con la generación de conocimientos y la formación de profesionales y técnicos que respondan a necesidades y/o propuestas de esas comunidades. Es decir, no se trata de experiencias de extensión en el sentido históricamente más convencional de ese tipo de actividades. Para lograr producir información acerca de ese campo de experiencias, el *Proyecto* difundió proactivamente una convocatoria a registrar experiencias de instituciones de Educación Superior orientadas al estudio y aplicación de conocimientos étnicos o locales, al desarrollo local y/o mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones participantes. Para esto creó y difundió también una Ficha de Registro con una veintena de preguntas orientadas a lograr «mapear» el campo y posteriormente poder caracterizar tipos de experiencias dentro del mismo.

Adicionalmente, durante esta segunda etapa se realizó el Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, en la ciudad de Belo Horizonte (Brasil), los días 6 y 7 de agosto de 2009, cuyos participantes resolvieron crear el Foro para la Promoción de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior en América Latina. En respuesta a esta propuesta, el IESALC creó el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en el Espacio de Encuentro Latinoamericano y Caribeño de Educación Superior (ENLACES), el cual alberga al citado Foro y tiene el propósito de constituirse en una plataforma para la colaboración entre las instituciones interculturales de Educación Superior, y entre esas y las instituciones que apoyan el desarrollo de programas académicos orientados a reconocer y valorizar la diversidad cultural y a promover el desarrollo de IES y sociedades interculturalmente equitativas.

Finalmente, durante su tercera etapa, el *Proyecto* pudo acometer un conjunto más amplio de objetivos, gracias a un apoyo financiero otorgado por la Fundación Ford.

Así, no solo se realizó la investigación que ha dado lugar a la publicación del presente libro, sino que además fue posible efectuar un conjunto de actividades de apoyo directo al desarrollo y proyección de experiencias en este campo.

Una de estas actividades fue la constitución de un grupo de trabajo (GT) dedicado a brindar apoyo a programas de estudio en la temática del *Proyecto*. Entre otras realizaciones, este GT ofreció el Curso Virtual de Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendiente, el cual contó con dos aulas virtuales habilitadas, para un total de cincuenta y nueve participantes de dieciséis países. Asimismo, este GT creó una Biblioteca Virtual temática que logró dotar de un fondo inicial de aproximadamente cien textos –el cual, desde luego, deberá continuar creciendo– y realizó un Foro virtual para analizar el impacto de la formación de maestros y profesores afrodescendientes e indígenas en instituciones interculturales y diversas de Educación Superior en América Latina y el Caribe, con ciento cincuenta y nueve participantes de once países. También elaboró dos documentos «semilla», sobre los cuales está previsto continuar trabajando, uno de ellos es un borrador de directorio de experiencias y organismos interesados en el tema, y el otro una propuesta de indicadores interculturales de evaluación y acreditación en Educación Superior.

Otra actividad encarada durante esta tercera etapa fue el fortalecimiento del Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, a través de la habilitación del Foro de Discusión, el cual constituye una herramienta orientada a la construcción de una red de intercambio y formación que facilite a sus miembros trabajar de manera conjunta, así como difundir y promover ejercicios de investigación que articulen lecturas compartidas alrededor de problemas también compartidos y/o comunes, y la implementación de mecanismos de seguimiento de los procesos de inclusión y vivencia de la interculturalidad con equidad en Educación Superior en América Latina. Este recurso, además, sirvió de marco para un Foro Virtual de Intercambio de Experiencias y el Curso de Formación a Distancia, actividades organizadas por el GT antes mencionado.

Por otra parte, durante esta etapa se llevó a cabo un Concurso de Fondos destinado al financiamiento de proyectos de investigación y/o de promoción del buen vivir, desarrollados por instituciones interculturales de Educación Superior (IIES) y/o por instituciones de Educación Superior (IES) «convencionales» en colaboración con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, que incluyeran la participación y conocimientos de estas comunidades. La convocatoria del concurso tuvo una gran acogida, lo que representa un indicativo de la vitalidad de este campo. Se recibieron doscientos diez valiosos proyectos, presentados por IES, IIES y otros tipos de instituciones vinculadas con el área, de diecisiete países de América Latina. No obstante, tal como preveían las Bases del Concurso, el Jurado, constituido por reconocidos especialistas en el tema, debió limitarse a seleccionar solo diez proyectos, a cada uno de los cuales se otorgó un fondo máximo diez mil dólares estadounidenses.

El desarrollo de esta tercera etapa de trabajo del *Proyecto* fue posible gracias a la valiosa colaboración de un equipo de veinte consultores, constituido por once mujeres y nueve hombres, provenientes de once países de la región; tres de los cuales

se autoidentifican como afrodescendientes, en tanto otros nueve lo hacen como miembros de diversos pueblos indígenas. Todos ellos calificados profesionales, con amplia experiencia en la temática del *Proyecto*, a quienes deseo expresar mi mayor reconocimiento por la calidad y compromiso con que han desarrollado sus labores. Se trata de Mindahi Bastida Muñoz, Juan Chojoj Mux, María Eugenia Choque Quispe, Luis Fernando Cuji, Gavina Córdova Cusihuamán, Sandra Davis, Milena Margoth Mazabel, Mirta Millán, Maribel Mora Curriao, Maria das Dores de Oliveira-Pankararu y Marcos Williamson, autores de los capítulos del libro; así como de Renato Athías, Roxana Camacho Morfín, Fabíola Carvalho, Félix Suárez Reyes, Ernesto Guerra García, Alta Hooker Blandford, Axel Rojas, Lucy Trapnell y Víctor Vacacela, miembros del GT y del Jurado antes mencionados. Este grupo sumó sus esfuerzos a los de Gabriela Amenta e Hiram Carvallo, coordinadora de teletrabajo y asistente de investigación respectivamente, a quienes deseo agradecer por sus excelentes contribuciones. Mención especial merece el apoyo de Jessica Gerdel, valiosa y comprometida colaboradora desde la segunda etapa del *Proyecto*, quien durante esta tercera etapa ha desarrollado importantes labores de asistencia de investigación y coordinación ejecutiva de todas las actividades del *Proyecto*, y además ha estado directamente a cargo de la coordinación del Observatorio.

Para finalizar es necesario poner de relieve que la realización de esta tercera etapa del *Proyecto,* como también la de las anteriores, se ha beneficiado de un marco institucional apropiado. En este sentido debe destacarse que esta investigación ha sido posible gracias al interés institucional del IESALC en este tema y al apoyo de todo su equipo de trabajo, particularmente el de Carlos Bravo, María Fernanda Cabrera, Minerva D'Elía, Zulay Gómez, José Antonio Quinteiro, Ayurami Rodríguez, Yeritza Rodríguez y Yuliana Seijas, quienes desde sus respectivas responsabilidades han apoyado generosa y eficientemente las labores del *Proyecto*, a todos quienes quiero expresar mi sentido agradecimiento. Mención especial merecen la confianza, valoración y respaldo permanentes de Pedro Henríquez Guajardo, Director del IESALC.

Daniel Mato
Coordinador
Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad
en Educación Superior en América Latina
Instituto Internacional de la UNESCO para la
Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO)

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales

Daniel Mato (*)

En las últimas dos décadas, la mayoría de las sociedades latinoamericanas han logrado mejorar la calidad de sus democracias respecto de algunas inequidades que afectan particularmente a pueblos indígenas y afrodescendientes[(1)]. Aunque aún insuficientes, estas mejoras son importantes y su fortalecimiento y profundización debería interesar no solo a esos pueblos, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales. Porque, incluso más allá de cualquier consideración ética y de vigencia efectiva de las respectivas constituciones nacionales, estas sociedades se beneficiarían de la incorporación plena de la multiplicidad de conocimientos y otros recursos propios de la diversidad cultural característica de cada una de ellas. La Educación Superior de la región ha venido jugando un tímido papel en estos procesos; este texto analiza algunas de las causas de ello y formula ciertas recomendaciones que podrían permitir mejorar la situación.

(1) Por razones operativas y limitaciones presupuestarias, hasta la fecha el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), del cual el presente texto es un resultado, ha debido limitar sus investigaciones a la experiencia de los países americanos independientes de habla hispana y portuguesa. Por simplicidad expositiva se usa la expresión América Latina para referirse exclusivamente a este conjunto. Asimismo, las expresiones «la región» y «regional» refieren únicamente a este mismo conjunto.

(*) Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina; Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO); dmato@unesco.org.ve - dmato2007@gmail.com

(-) Mato, Daniel (2012) Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 17-102.

Derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de transformaciones que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse en algunas leyes y políticas públicas (estatales o de otros actores), así como en las prácticas de instituciones y actores sociales. Estas inequidades frecuentemente pasan inadvertidas para un segmento importante de la ciudadanía, son parte del «sentido común» establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes.

Por eso, las mencionadas mejoras recientes en la calidad de las democracias latinoamericanas han debido ser impulsadas principalmente por organizaciones, dirigentes e intelectuales de los pueblos indígenas y afrodescendientes de numerosos países de la región. En la mayoría de estos países, su accionar se ha visto complementado por el de otros sectores sociales de esas mismas sociedades, incluyendo organizaciones civiles de diversos tipos, fundaciones privadas e instituciones de Educación Superior (IES), y también autoridades, estudiantes, docentes, investigadores y egresados de estas. También han recibido significativo apoyo de algunas organizaciones no gubernamentales y fundaciones privadas de otros países, así como de organismos intergubernamentales y agencias de cooperación internacional. En determinados casos, estas iniciativas han contado asimismo con la receptividad y/o adhesión más o menos proactiva de algunos dirigentes políticos, parlamentarios y autoridades ejecutivas de los respectivos países. Estos cambios se han visto favorecidos también por un cierto «clima de época» y horizonte ético-político que encuentra expresión en un relevante conjunto de tratados y convenciones internacionales, a algunos de los cuales se hará referencia en este capítulo.

Las mejoras en cuestión se han expresado en importantes reformas constitucionales, leyes y políticas públicas (incluyendo estatales y de otros actores), así como en cambios favorables en las prácticas concretas de algunos agentes sociales. Aunque valiosos, los avances logrados en constituciones, leyes y políticas resultan aún insuficientes para reparar los efectos de siglos de racismo y desconocimiento de la propia historia. Pero, además, en la práctica, estos avances muchas veces se ven menoscabados debido a la persistencia de diversas formas de racismo (frecuentemente solapado, o inconsciente), la «naturalización» de situaciones inequitativas, o al menos la indiferencia hacia ellas, así como a intereses económicos domésticos e internacionales, y al eurocentrismo e ignorancia respecto de la propia historia de diferentes sectores sociales de estos países. Estos y otros factores hacen que los avances logrados en las constituciones nacionales de varios países se expresen insuficientemente en las leyes vigentes, y/o en sus reglamentaciones y formas concretas de aplicación, y/o en políticas públicas efectivas, su puesta en práctica y asignaciones presupuestarias para las mismas.

El educativo es uno de los campos en los cuales pueden observarse algunos avances significativos, incluso aunque aún sean insuficientes. Estos se registran especialmente respecto de acceso de dichos pueblos a educación básica y en ocasiones media y superior, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. Estas son incluso menos trascendentes en materia de educación intercultural bilingüe.

Como veremos en las próximas páginas, en el caso de la Educación Superior, si bien ha habido avances respecto de acceso, permanencia y graduación de estudiantes de dichos pueblos, estos aún resultan marcadamente insuficientes. Pero los avances han sido incluso menos determinantes si nos planteamos el tema en cuanto a la pertinencia del sistema de Educación Superior de estos países respecto de la diversidad cultural propia de cada uno de ellos; e incluso y de manera más general en lo referente a las necesidades, problemas y propuestas de amplios sectores de población, independientemente de su adscripción étnica. Es decir, si nos planteamos el asunto en términos de «interculturalización» de la Educación Superior, entendida como la inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, formas de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en los planes de estudio de todas las IES, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales.

«Interculturalizar» toda la Educación Superior, entendido esto de la manera antes señalada, forma parte explícitamente de las Recomendaciones de la Conferencia Regional de Educación Superior (acápites C-3 y D-4), celebrada en Cartagena de Indias del 4 al 6 de junio de 2008 (http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletin-nro157/declaracioncres.pdf; fecha de consulta: 21/09/2011). Este encuentro internacional, el más importante de la región en materia de Educación Superior, contó con la participación de más de 3.500 integrantes de la comunidad académica latinoamericana, incluyendo representantes de gobiernos, organismos de promoción de la Educación Superior, ciencia y tecnología, rectores, vicerrectores y funcionarios de numerosas universidades, y representantes de organizaciones estudiantiles y docentes, quienes consensuaron y aprobaron esas Recomendaciones por unanimidad.

«Interculturalizar toda la Educación Superior» es un asunto que debería interesar no solo a los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales. Porque es condición necesaria para mejorar la calidad de la Educación Superior de los diferentes países, y sus posibilidades de aprovechar mejor las potencialidades de la diversidad de sus poblaciones nacionales y de construir *sociedades más equitativas, que sean social y ambientalmente sostenibles* (Mato, 2008a, 2008b).

Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, universidades públicas y privadas y fundaciones privadas han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas y otras formas de apoyo dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de Educación Superior a individuos indígenas y afrodescendientes en IES «convencionales»[(2)]. Pese a los esfuerzos realizados a través de estos programas de «inclusión de individuos», las posibilidades efectivas de personas indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES «convencionales» aún resultan alarmantemente inequitativas.

(2) En el marco de este estudio llamamos IES «convencionales» a aquellas cuyos planes de estudio no incluyen los saberes, lenguas, historias y visiones de mundo de pueblos indígenas y afrodescendientes, y llamamos Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) a aquellas cuyos planes de estudio los integran junto con los propios de las disciplinas científicas y humanísticas «occidentales».

La situación resulta incluso menos favorable si nos preguntamos por la existencia de programas y/o IES pertinentes con la diversidad cultural de estas sociedades, que respondan a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural, al desarrollo de relaciones interculturales de valoración mutua y a la construcción de sociedades interculturalmente más igualitarias y sostenibles.

No obstante, aunque en número aún escaso, con presupuestos limitados y/o precarios, algunos programas especiales desarrollados por IES «convencionales» y algunas instituciones interculturales de Educación Superior (IIES) han ido surgiendo y ganando espacio en las últimas dos décadas. Frecuentemente, estas experiencias resultan aún relativamente poco visibles para el mundo de la Educación Superior de las grandes ciudades capitales, así como también para muchos tomadores de decisiones y diseñadores de políticas en la materia, quienes frecuentemente están asentados en esas mismas ciudades y suelen estar más vinculados a las grandes y más antiguas universidades, que a estos tipos de experiencias innovadoras.

La persistencia de inequidades e ignorancia respecto de la importancia de la diversidad cultural que afectan a la Educación Superior de la región, junto con la capacidad demostrada por los programas especiales e IIES antes mencionados de responder a los retos que plantea la insuficiente inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes, han sido motivos significativos para que el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) pusiera en marcha el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, a mediados de 2007 (en adelante el *Proyecto*, nuestro *Proyecto* o este *Proyecto*)[3].

Además del presente volumen, este *Proyecto* ya ha publicado otros tres libros, cuyo contenido conviene referir someramente para poner en contexto tanto las próximas páginas de este estudio como los ocho capítulos dedicados a sendos países que le acompañan. El primer libro del *Proyecto,* titulado *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Mato, Coord., 2008), ofrece un estudio regional sobre el tema, más de treinta estudios centrados en el análisis de experiencias particulares en once países latinoamericanos, y otros tres capítulos dedicados a grupos de experiencias. El segundo, *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos* (Mato, Coord., 2009a), presenta ocho estudios dedicados a analizar la experiencia de construcción de sendas IIES en siete países latinoamericanos, precedidos por un estudio sobre el tema a escala regional. Finalmente, el tercer volumen, *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina* (Mato, Coord., 2009b), incluye un estudio de alcance regional y ocho capítulos sobre experiencias específicas que ilustran diversas modalidades de colaboración intercultural entre diferentes tipos de IES e

(3) Ver (1).

IIES y comunidades y/u organizaciones de pueblos indígenas en cinco países de la región.

La realización de esas investigaciones anteriores, entre otras cosas, permitió concluir que era necesario analizar los obstáculos y posibilidades que encuentran las IIES y los programas de colaboración intercultural desarrollados por IES «convencionales» para establecerse, funcionar y desarrollarse en los contextos normativos y de políticas públicas de los respectivos países. A este propósito responde el presente libro, que contiene diez capítulos, cada uno de los cuales examina esos aspectos en un país en particular, en tanto el presente artículo procura ofrecer un panorama regional que sirva de contexto general a dichos estudios particulares y los complemente con información básica sobre otros países de la región a los que no fue posible dedicarles estudios específicos.

Tras ofrecer una breve contextualización histórica y sobre cultura institucional de las IES, diversos datos demográficos y de acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior, y un breve análisis de algunos convenios y otros instrumentos internacionales significativos para el tema que nos ocupa, este capítulo ofrece un panorama sintético de los contextos constitucionales y legales y de las políticas de Educación Superior respecto de pueblos indígenas y afrodescendientes actualmente vigentes en América Latina. Adicionalmente, analiza algunas de las principales insuficiencias, divergencias y contradicciones que al interior de cada uno de los países de la región pueden observarse entre dichas constituciones y leyes y las políticas de Educación Superior y prácticas concretas de las IES y diferentes agencias gubernamentales que se supone deberían expresarlas. La cobertura de este panorama es heterogénea, respecto de los diez países sobre los cuales ha sido posible encargar los estudios particulares que se exponen en los próximos capítulos de este libro (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú) es bastante amplia, pues en parte se nutre de ellos; sobre los restantes, se limita mayormente a comentar someramente los respectivos marcos constitucionales y legales, lo que en algunos casos se enriquece con informaciones y análisis basados en publicaciones anteriores de este *Proyecto*[4].

Breve contextualización histórica y sobre cultura institucional de las IES

Para comprender la situación actual de los pueblos indígenas y afrodescendientes en lo referente a la Educación Superior en América Latina, es necesario comenzar por destacar, aunque sea brevemente, ciertos aspectos relevantes de su historia que tienen especial importancia para el tema que nos ocupa.

Como se sabe, la historia de América ha sido fuertemente marcada por la conquista y colonización, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo,

(4) Para la realización de esta investigación he contado con la valiosa asistencia de Hiram Carvalho y Jessica Gerdel, a quienes aprovecho a felicitar por su excelente labor y expresar mi agradecimiento.

así como con la importación masiva de contingentes de personas esclavizadas, provenientes de variados pueblos africanos. Como parte de estos procesos, tanto los pueblos nativos americanos como los contingentes provenientes de pueblos africanos padecieron varios procesos que atentaron contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo, sus religiones se proscribieron y fueron forzados a adoptar el catolicismo, y en general el uso de sus lenguas en espacios públicos también fue prohibido, especialmente en la escuela cuando accedieron a ella, y se les forzó a aprender y manejarse social e institucionalmente en lenguas extranjeras, las de los conquistadores. 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 los propios de otros 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, de la pluralidad de lenguas, saberes, modos de organización social, proyectos de vida y futuro, y otros atributos de esos pueblos.

Como resultado de esos procesos históricos y de que pese a ellos no se completó el exterminio físico de todas las poblaciones afectadas, así como a oleadas migratorias posteriores, en la actualidad todos los países latinoamericanos exhiben una rica diversidad cultural. Sin embargo, contrariamente a lo que sugieren algunas interpretaciones ingenuas de la idea de diversidad cultural, las diferencias étnicas y raciales (según suelen nombrarse las que aluden a pueblos indígenas y afrodescendientes respectivamente) a lo largo de la historia han sido motivo, y recurso de legitimación, de inequidades moral, económica y socialmente insostenibles. Desde los comienzos de la conquista y colonización, los pueblos indígenas ensayaron diversas formas de organización para resistir a la dominación; otro tanto ocurrió poco después con los africanos esclavizados y sus descendientes. Las organizaciones sociales y políticas indígenas y afrodescendientes contemporáneas son muy heterogéneas, como consecuencia tanto de los diversos pueblos de los que emergen como de las diferencias de las historias y contextos nacionales, y de sus relaciones con los respectivos Estados y otros actores sociales, y también de los idearios de sus respectivos liderazgos. Reconocer esta heterogeneidad es fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en Educación Superior que actualmente impulsan organizaciones y sectores particulares de estos movimientos sociales.

No obstante, más allá de esas diferencias, en general puede constatarse que ante la vigencia de «*relaciones interculturales inequitativas de hecho*», las organizaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina impulsan propuestas y políticas de «*interculturalidad con equidad*», a partir de las cuales han luchado por reformas legales, incluso constitucionales, que tiendan a hacer posible la materialización de esa consigna. Para ello han procurado lograr el reconocimiento del carácter pluriétnico de los respectivos Estados nacionales, así como la existencia de formas de ciudadanía culturalmente diferenciadas. Como parte de estos procesos, en lo que hace a la Educación Superior, han realizado propuestas de políticas a los distintos Estados, y además algunas de estas organizaciones han desarrollado sus propias IIES, mientras que otras han construido programas especiales mediante alianzas con algunas IES «convencionales» (para ejemplos ver: Mato, 2008c, 2010; Mato, Coord., 2008, 2009a).

En contraste con esta proactividad de las organizaciones indígenas y afrodescendientes, y la receptividad y protagonismo de unas relativamente pocas IES «convencionales» que se han involucrado en estos procesos, la mayoría de las IES de la región operan como si los pueblos indígenas y afrodescendientes no existieran, o en algunos casos como si ellos fueran los únicos que necesitan formación intercultural, y no así los restantes sectores de estas sociedades. Estos comportamientos están estrechamente ligados a los factores históricos antes mencionados, los cuales, aunque originados en la conquista y colonización, continúan operando en la actualidad bajo otras modalidades y formatos.

En líneas generales, las políticas e IES de América Latina han seguido esquemas heredados de las relaciones coloniales que han dado origen a estas sociedades y que los movimientos independentistas del siglo XIX y las repúblicas desde entonces fundadas escasamente han alterado. Salvo contadas excepciones, las IES de la región se han consagrado acríticamente a reproducir valores, intereses y formas de producción y aplicación de conocimientos eurocéntricos; es decir, que han sido generados fuera de la región y sin atención a sus peculiaridades. Esto, además, frecuentemente las condena a jugar papeles subordinados en los campos de la Educación Superior, la ciencia y la tecnología vistos a escala mundial. Si bien los caminos marcadamente alternos conscientemente trazados han sido pocos, los problemas económicos, sociales y políticos, las demandas y proyectos de diversos sectores sociales, algunas políticas públicas, y la labor visionaria de algunos miembros y colectivos de esas instituciones, han hecho que las IES de la región, por numerosas razones, resulten diferentes a sus congéneres de Estados Unidos y Europa occidental.

No obstante, el credo en el carácter «universal» de una cierta visión de mundo en particular (la llamada «occidental» y/o «moderna»), y con ella en «la ciencia» y su contraposición a otras formas de producción de conocimiento a las que se desprecia por considerar de antemano que solo tendrían –si acaso– valor «local», domina el campo de la Educación Superior, la ciencia y la tecnología en América Latina. *Esta obstinada creencia, que, en tanto tal, es desde luego marcadamente acientífica*, contrasta con la curiosidad, interés y abundantes beneficios obtenidos, por ejemplo, por algunas corporaciones transnacionales, especialmente farmacéuticas y agroindustriales, que se han apropiado de conocimientos de pueblos indígenas de América Latina, y los han reelaborado y patentado en su beneficio. Contrasta también con los aprendizajes obtenidos por investigadores de diversas ramas de las ciencias sociales, de dentro y fuera de la región, respecto de asuntos tales como formas de autogobierno y de toma de decisiones, modalidades de resolución de conflictos, esquemas de organización del trabajo, manejo ambiental y otros aspectos de la vida de comunidades de diversos pueblos indígenas y afrodescendientes (Mato, 2008a; Mato, Coord., 2009b).

Como consecuencia de ese *credo acientífico en la superioridad excluyente de «la ciencia» sobre otras formas de conocimiento*, que cuando no se proclama abiertamente, de todos modos se practica de hecho, las IES de la región tienen escasa experiencia en prácticas de colaboración intercultural, tanto en la producción de conocimientos como en los procesos de aprendizaje y de formación profesional. Asimismo, la arrogancia con la que se ha asumido el credo de «la ciencia» ha hecho que hasta el día

de hoy las prácticas de «extensión» frecuentemente sean exclusivamente eso que su nombre –no accidentalmente– sugiere y opone a la idea de «vinculación social»: llevar los saberes académicos hacia afuera, con escasa capacidad para aprender de los grupos humanos con los que se trabaja. Afortunadamente, en cada uno de estos campos existen numerosas excepciones. No han faltado colegas y grupos de colegas que han trabajado a contracorriente, pero casi siempre ha sido no solo a contracorriente del «credo», sino también y consistentemente de las culturas institucionales, utilizando espacios intersticiales de normativas rígidas y restrictivas y con mayores limitaciones presupuestarias que las que suelen padecer sus colegas que se dedican a la investigación científica (Almeida, 2009; Camacho Morfin y otros, 2009; Castaño Cuéllar, 2009; Castro y Manzo, 2009; Cortez Ruiz, 2009; Hincapié Zapata, 2009; Mato, 2005, 2008a; Mato, Coord., 2008, 2009b; Rodríguez Torres y otros, 2009).

Así, la escasa pertinencia de la mayoría de las IES latinoamericanas respecto de la diversidad social y cultural que caracteriza a la región, no solo ha reforzado formas de discriminación que afectan a individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sino que además ha incidido y lo sigue haciendo en los planes de estudio y la calidad de la formación que proveen esas mismas IES; esto, tanto en términos de contenidos como de modos de aprendizaje y modalidades de relación con diversos sectores sociales. De este modo, esa escasa pertinencia con la diversidad social y cultural de sus contextos de actuación también afecta sus posibilidades de generación de conocimientos, tecnologías e innovaciones sociales y educativas, las cuales podrían resultar beneficiosas no solo para esos grupos de población en particular, sino también para las respectivas sociedades nacionales en su conjunto.

Ya hace tiempo que numerosas IES, sea por iniciativa propia y/o estimuladas por políticas públicas, han intensificado sus relaciones con lo que suele llamarse «el sector productivo». Pero, lamentablemente, la idea de «sector productivo» que manejan frecuentemente se ve reducida a las grandes empresas, sean públicas o privadas. Son relativamente pocas las IES que cuentan con programas institucionales de envergadura semejante a los antes mencionados, que estén orientados a profundizar su vinculación con otros actores del «sector productivo», como por ejemplo diversos tipos de organizaciones productivas de comunidades indígenas y afrodescendientes, campesinas, entre otras (para ejemplos ver: Mato, Coord., 2008, 2009b). Si bien existen excepciones, por lo general las políticas públicas no estimulan estas otras formas de esfuerzos, o al menos no lo hacen destinando a ello la misma cantidad de recursos[(5)]. Los casos estudiados por este *Proyecto* muestran que las iniciativas hacia esos sectores que se impulsan desde las IES generalmente se desarrollan aprovechando intersticios de las

(5) Una interesante excepción es, por ejemplo, el Programa de Voluntariado Universitario de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de Argentina. Este Programa, puesto en marcha en 2006, realiza cada año una convocatoria destinada a seleccionar proyectos de equipos de docentes, investigadores y estudiantes universitarios orientados a trabajar con organizaciones sociales de las comunidades con el propósito de mejorar la calidad de vida de la población mediante la construcción de alternativas de desarrollo local. Estos proyectos deben apuntar tanto a atender necesidades y demandas de las comunidades como a favorecer la formación profesional de los estudiantes y en general la excelencia académica. Desde su creación este Programa ha brindado reconocimiento y apoyo a 2.370 proyectos de equipos de 48 universidades, los cuales han involucrado la participación de casi 50.000 estudiantes, más de 9.600 docentes y más de 4.600 organizaciones sociales.

políticas institucionales, o que en todo caso no suelen ser centrales para ellas (Mato, Coord., 2008, 2009a, 2009b).

Adicionalmente, respecto de las actividades de «extensión» (por usar el término establecido, aunque frecuentemente es, y debe ser, cuestionado) sucede algo muy distinto de lo que ocurre con las actividades de investigación, ya que para estimular estas últimas los organismos nacionales de ciencia, tecnología y/o Educación Superior de varios países de la región y algunas IES han creado programas especiales que suelen traducirse en fondos para investigación y bonificaciones para los investigadores. En contraste, las actividades de «extensión» habitualmente no son ni estimuladas ni reconocidas. Pero frecuentemente tampoco parece serlo la investigación aplicada en ciencias sociales y humanidades, tanto porque raramente conduce a artículos académicos (que es lo que cuenta a la hora de las evaluaciones) como porque no puede (ni debe) dar lugar a patentes, como ocurre con su contraparte en las ingenierías, medicina, bioquímica y otras disciplinas del campo de las llamadas «ciencias duras». Por esto, la escasa atención brindada por las IES a las comunidades indígenas y afrodescendientes no debe verse como un problema aislado dentro del panorama de la Educación Superior en América Latina, sino como una dimensión particular dentro del mismo.

Otro aspecto de importancia para entender la relativamente escasa atención que desde las IES se presta a las comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, es que los mencionados programas de estímulo a la investigación, comúnmente asignan sumas considerablemente mayores para lo que consideran «investigación científica», entendida generalmente de manera muy reductora, como la propia de las ciencias experimentales, que los adjudican a otras modalidades de investigación. Así, por ejemplo, buena parte de los presupuestos se destina a equipar laboratorios y adquirir insumos para experimentos. En tanto los montos asignados a actividades propias de las ciencias sociales y humanidades, y especialmente a investigación de campo, suelen ser considerablemente menores. Con frecuencia, son los investigadores de las ciencias sociales y humanidades quienes más se interesan por trabajar en/con comunidades indígenas y afrodescendientes, por lo que ese tipo de reparto presupuestario también afecta las posibilidades de que las IES se vinculen sistemática e institucionalmente con esos sectores. Aunque no tendría por qué ser necesariamente así, y además hay numerosas excepciones, sucede que, lamentablemente, son relativamente escasos los proyectos de departamentos y/o escuelas de Medicina, Farmacia, Bioquímica, Ingenierías, etc., que acometen proyectos de interés para las comunidades indígenas y afrodescendientes.

Referencias demográficas y de acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior

Una de las formas en las cuales se ha expresado y reproducido la exclusión de pueblos, comunidades e individuos indígenas y afrodescendientes en los procesos de construcción de los Estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la «invisibilización» de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general como en lo referente a variables económicas y sociales significativas. Al no producirse datos al respecto, la ciudadanía

en general y los diseñadores de políticas públicas y los tomadores de decisiones políticas no pueden «verlos».

Parece plausible afirmar que esta ausencia de producción de estadísticas ha obedecido precisamente a la falta de disposición a «verlos» y poder contar con indicadores y estimaciones cuantitativas de sus necesidades. El tema es objeto de posiciones encontradas e incluso de debates que adquieren contornos particulares en los diversos países, y al interior de estos en regiones y ámbitos sociales particulares. No es propósito de este *Proyecto* terciar en esas disputas, lo cual, además, sería imposible hacer aceptablemente a escala regional agregada. La búsqueda de respuestas a los conflictos de valores e intereses que en la actualidad se presentan en las sociedades latinoamericanas para tomar decisiones que suelen presentarse como dilemas entre «invisibilización» de diferencias sentidas y la «racialización» estadística de poblaciones nacionales, solo puede encararse atendiendo a las circunstancias propias de cada país y sus procesos históricos. A esto se agrega que se producen discusiones acerca de las metodologías a emplear para determinar pertenencia o identificación étnica, en las cuales las principales disputas son entre autoadscripción y ser hablante de la lengua del pueblo en cuestión; asuntos sobre los cuales tampoco podríamos extendernos provechosamente en este capítulo, pero que parece conveniente dejar asentados.

Comoquiera que sea, a finales de la década de los ochenta y comienzos de la de los noventa del siglo pasado, el accionar de pueblos y organizaciones indígenas y otros factores concurrentes dieron lugar a cambios institucionales importantes en varios países latinoamericanos. Estos, incluso, se expresaron en reformas constitucionales que reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de varios países de la región, lo cual paulatinamente ha hecho posible y necesaria la producción de estadísticas al respecto.

Las consideraciones anteriores resultan significativas para el presente estudio por varias razones. La primera es la necesidad de destacar la importancia de la elaboración de estadísticas e indicadores para hacer posible la formulación de políticas públicas en la materia. La segunda es que, en lo que hace a poblaciones afrodescendientes, la carencia de estadísticas específicas, inclusive sobre las variables demográficas más elementales, es todavía mayor, como puede observarse en la Tabla 1. Esta importante limitación aún invisibiliza a millones de habitantes de siete países de América Latina (Argentina, Chile, El Salvador, México, Perú, República Dominicana y Venezuela), aunque en dos de ellos (Argentina y Venezuela) el problema está en vías de solución, pues ya se ha incluido la correspondiente pregunta de autoadscripción en los censos más recientes (2010 y 2011, respectivamente), cuyos resultados aún no están disponibles. Además, los censos de Cuba, República Dominicana y Uruguay no registran población indígena, bajo el argumento de que en dichos países en la actualidad no existiría ningún habitante indígena. A estos problemas se añaden diversos reclamos por subregistración de poblaciones indígenas y afrodescendientes en varios países de la región, particularmente en Ecuador y Perú, entre otros.

Más allá de las importantes limitaciones estadísticas antes señaladas, la Tabla 1, basada en todos los casos en estadísticas oficiales de los diferentes países, permite observar que las proporciones de población indígena y afrodescendiente de los respectivos

totales nacionales varía ampliamente entre los países latinoamericanos. A grandes rasgos cabe señalar que mientras en Bolivia la población indígena es aproximadamente el 50% del total nacional y en Guatemala el 39% del mismo, en México, Panamá y Perú representa entre el 11% y el 16%; mientras que en Chile, Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua oscila entre el 4% y el 8%; en Argentina, Costa Rica, Paraguay y Venezuela, entre el 1,4% y el 2,2%; en Brasil, 0,4%, y en El Salvador, menos del 0,2%. De manera análoga puede apuntarse que en Brasil la población afrodescendiente representa, aproximadamente, el 51% del total nacional, y en Cuba, el 35%; mientras que en Bolivia, Colombia, Ecuador, Nicaragua y Uruguay representa entre el 7% y el 11%; en Costa Rica, el 2%; en Honduras, el 0,8%; en Nicaragua, el 0,5%; en Paraguay, el 0,1%, y en Guatemala, el 0,04%.

Tabla 1
Población indígena y afrodescendiente en América Latina[6]

País (año de referencia de los datos)	Población indígena (número de personas)	% de población indígena respecto de población total	Población afrodescendiente (número de personas)	% de población afrodescendiente respecto de población total	Población total (número de personas)
Argentina (2005)	600.329	1,55	N/D	N/D	38.592.150
Bolivia (2001)	4.133.138	49,95	600.329	7,25	8.274.325
Brasil (2010)	817.963	0,40	96.800.000	50,7	190.800.000
Chile (2002)	692.192	4,40	N/D	N/D	15.808.627
Colombia (2005)	1.392.623	3,55	4.273.722	10,91	39.171.892
Costa Rica (2000)	63.876	1,72	72.784	1,96	3.713.004
Cuba (2010)	N/D	N/D	3.905.817	34,74	11.242.628
Ecuador (2010)	1.013.845	7,00	1.042.812	7,20	14.483.499
El Salvador (2007)	13.310	0,23	N/D	N/D	5.744.113
Guatemala (2002)	4.428.178	39,40	5.040	0,04	11.237.196
Honduras (2001)	434.328	5,90	58.818	0,80	7.367.021
México (2006)	10.253.627	10,52	N/D	N/D	97.483.412
Nicaragua (2005)	420.686	8,18	23.161	0,45	5.142.098
Panamá (2010)	417.559	12,26	313.334	9,20	3.405.813
Paraguay (2002)	87.099	1,43	8.013	0,13	6.100.000
Perú (2007)	4.487.101	15,90	N/D	N/D	28.220.764
R. Dominicana (2010)	N/D	N/D	N/D	N/D	9.755.954
Uruguay (2004)	N/D	N/D	324.108	10,00	3.241.003
Venezuela (2001)	511.329	2,22	N/D	N/D	23.054.210
Totales	Al menos 29.767.183(*)	Al menos 5,80(*)	Al menos 107.427.938(*)	Al menos 20,94(*)	522.837.709

(*) Se utiliza la expresión «al menos» debido a que estos totales y porcentajes no incluyen datos de algunos países (los marcados con N/D: *no data*). Adicionalmente, debe señalarse que, debido a que República Dominicana es el único país de la región que no produce datos ni sobre población indígena ni sobre población afrodescendiente, para evitar mayores distorsiones el cálculo de los porcentajes de población indígena y afrodescendiente para toda América Latina se hizo respecto de un total general

(6) Ver (1).

de población de América Latina de 513.081.755 habitantes, el cual resulta de restar los 9.755.954 habitantes de República Dominicana al total general de la región (522.837.709 habitantes). Por estas razones, los totales presentados en esta tabla representan mínimos, y esto cuanto menos por la ausencia de datos discriminados para estas categorías para esos países. A este problema habría que agregar los de subregistro que algunos actores señalan para ciertos países. Adicionalmente, debe señalarse que estos totales y los respectivos porcentajes tienen la debilidad de que pasan por alto que las cifras sumadas corresponden a datos de diferentes años; aunque esta heterogeneidad no conduce a suponer ni sobre ni subestimación.

Fuentes: Elaboración propia a partir de las fuentes identificadas en la nota a pie de página[7].

(7) Listado de Fuentes consultadas para la elaboración de la Tabla 1: **Argentina:** INDEC (2005) Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 - Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas de 2001. INDEC: Buenos Aires. http://www.indec.mecon.ar/nuevaweb/cuadros/2/w000001.xls. **Bolivia:** INE (2001) Censo de Población y Vivienda 2001. Instituto Nacional de Estadística. La Paz: Instituto Nacional de Estadística. http://www.embajadaboliviacolombia.org/Poblacion-indigena; http://www.ine.gob.bo/cgi-bin/Redatam/RG4WebEngine.exe/PortalAction. Choque Quispe, María Eugenia (2012) Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originario, Campesino y Afrodescendientes en Bolivia. En Daniel Mato (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). **Brasil:** Resultados del Censo Demográfico de 2010 citados en Oliveira-Pankararu, Maria das Dores de (2012) As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafíos. En Daniel Mato (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). **Chile:** INE (2002) Estadísticas Sociales Pueblos Indígenas en Chile Censo 2002. INE: Santiago de Chile. http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/estadisticas_sociales_culturales/etnias/pdf/estadisticas_indigenas_2002_11_09_09.pdf. **Colombia:** DANE (2005) La visibilidad estadística de los grupos étnicos. DANE: Bogotá. http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf . DANE (2005) Análisis regional de los principales indicadores Sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo General 2005. Bogotá: DANE. http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/Afro_indicadores_sociodemograficos_censo2005.pdf. **Costa Rica:** INEC (2000) Censo de Población 2000. Características sociales. Cuadro 1. C01.Población total por zona y sexo, según provincia y etnia. San José: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. http://www.inec.go.cr/A/MS/Censos/Censo%20de%20Poblaci%C3%B3n/Caracter%C3%ADsticas%20Sociales/C01.Poblaci%C3%B3n%20total%20por%20zona%20y%20sexo,%20seg%C3%BAn%20provincia%20y%20etnia.xls **Cuba:** ONE (2010) Anuario estadístico de Cuba. Edición 2010. La Habana: Oficina Nacional de Estadística. http://www.one.cu/aec2009/esp/03_tabla_cuadro.htm **Ecuador:** INEC (2010) Censo de Población y Vivienda. INEC: Quito. http://www.inec.gob.ec . Cuji, Luis Fernando (2012) Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador. En Daniel Mato (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). **El Salvador:** DIGESTYC (2007) VI Censo de Población y V de Vivienda. San Salvador: DIGESTYC. http://www.digestyc.gob.sv. **Guatemala:** INE (2002) Principales Etnias Censo 2002. Ciudad de Guatemala: Instituto Nacional de Estadística. http://www.ine.gob.gt/np/poblacion/index.htm. **Honduras:** INE (2001) Censo de Población y Vivienda 2001. Tegucigalpa: Instituto Nacional de Estadística. http://www.ine.gob.hn/drupal/node/77. **México:** Bastida Muñoz, Mindahi (2012) Políticas Públicas de las Instituciones y programas Interculturales de Educación Superior en México. En Daniel Mato (Coord.) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). **Nicaragua:** INIDE (2006) *VIII Censo de Población y IV de Vivienda, año 2005,* Vol. 1. Características generales. Cuadro 10. Población autoidentificada como perteneciente a pueblos indígenas o comunidades étnicas, por área de residencia y sexo. Managua: Instituto Nacional de Información para el Desarrollo. http://www.inide.gob.ni/censos2005/VolPoblacion/Volumen%20Poblacion%201-4/Vol.I%20Poblacion-Caracteristicas%20Generales.pdf . **Panamá:** UNFPA (2010) La población en Panamá al 2010. Fondo de Naciones Unidas para la Población. Sede Panamá: Ciudad de Panamá. http://panama.unfpa.org/poblacion-panama. **Paraguay:** DGEEC (2002) Cap. 1 Características sociodemográficas de la población indígena de Paraguay. II Censo Nacional Indígena de Población y

Los porcentajes de población indígena y afrodescendiente por país antes citados constituyen factores indicativos, aunque insuficientes, de las magnitudes de la población total de los diversos países que cabe suponer podrían tener intereses directos en el desarrollo de iniciativas dirigidas a atender sus necesidades, demandas y/o propuestas de Educación Superior. Importantes procesos sociales en curso en la mayoría de los países latinoamericanos, en los cuales numerosos actores sociales despliegan discursos y agendas que explícitamente reconocen la diversidad cultural y valoran la participación plena de pueblos indígenas y afrodescendientes en la vida social y política, permiten afirmar que otros sectores de las poblaciones nacionales tendrían intereses convergentes respecto de la inclusión de individuos, lenguas y conocimientos de esos pueblos en los sistemas e instituciones de Educación Superior.

Como se ha mencionado anteriormente, las iniciativas para responder a esas necesidades de Educación Superior suelen expresarse, según los casos, como programas de «inclusión de individuos», o como IIES y programas de IES «convencionales» que incorporan lenguas, conocimientos, visiones de mundo y/o procuran responder a las demandas y propuestas de estos grupos de población. El desarrollo de alguno o ambos tipos de iniciativas en esta materia no es función solamente de magnitudes de población, sino también de otros factores, como historia y características de las relaciones interculturales prevalecientes en las sociedades en cuestión, marcos constitucionales y jurídicos, entre otros.

Entre estos otros, uno muy destacado es el nivel de organización, articulación discursiva y capacidad de desarrollo de iniciativas y proyectos de las organizaciones indígenas y/o afrodescendientes de los diferentes países. En ese sentido puede resultar sugerente comparar los casos de Guatemala y Colombia. En Guatemala, la población indígena representa aproximadamente el 39% del total nacional y existen muy escasas iniciativas de Educación Superior dirigidas a atenderla. En cambio, en Colombia, aunque la población indígena se estima en aproximadamente 3,6% del total del país, existen mayor número y diversidad de iniciativas dirigidas a poblaciones indígenas, incluyendo algunas impulsadas por organizaciones indígenas y otras por universidades públicas y privadas confesionales.

Ante la escasez de estadísticas específicas sobre acceso y graduación de individuos indígenas y afrodescendientes en Educación Superior, otras estadísticas pueden resultar útiles como indicadores indirectos de la existencia de situaciones de desventaja para esos componentes de población con respecto a acceso al y egreso exitoso del

Vivienda 2002. Resultados Finales. La Asunción: Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos. http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/censo_indigena/Capitulo%201.pdf . http://www.dgeec.gov.py/Publicaciones/Biblioteca/censo_indigena/censo_indigena.htm. **Perú:** INEI (2007) Perfil sociodemográfico del Perú. Censos nacionales 2007: XI de población y VI de vivienda. Lima: Instituto Nacional de Estadística e Informática. http://censos.inei.gob.pe/Anexos/Libro.pdf . **República Dominicana:** ONE (2010) República Dominicana en Cifras 2010. Oficina Nacional de Estadística http://www.one.gob.do/index.php?module=articles&func=view&ptid=14&catid=143 . **Uruguay:** INE (2004) Censo de Población y Vivienda 2004. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística. http://www.ine.gub.uy/fase1new/TotalPais/divulgacion_TotalPais.asp. **Venezuela:** Regnault, Blas (2005) La población indígena y afrodescendiente en Venezuela. Y el aporte del censo indígena en el estudio de asistencia escolar indígena. IIES – UCAB – Venezuela/CEPAL. http://www.eclac.cl/mujer/noticias/noticias/5/27905/PoblacionIndigenaV.pdf

subsistema de Educación Superior. Por ejemplo, a título indicativo podemos utilizar dos tablas que ya habíamos elaborado para un estudio incluido en una de las publicaciones anteriores del *Proyecto* (Mato, 2008), las cuales presentan comparaciones entre los promedios de años de estudio cursados por la población indígena y no indígena por país (Tabla 2) y el porcentaje de población indígena y no indígena por categoría ocupacional por país (Tabla 3).

Tabla 2
Promedio años de estudio para población adulta indígena y no indígena de algunos países
(mayores de 15 años, ambos sexos)

País	Promedio años de estudio población adulta indígena	Promedio años de estudio población adulta no indígena
Bolivia	6,5	8,8
Brasil	4,4	6,3
Chile	7,9	9,8
Costa Rica	4,8	7,6
Ecuador	4,1	7,8
Guatemala	2,6	5,8
Honduras	3,7	5,3
México	4,5	7,8
Panamá	4,1	8,9
Paraguay	2,1	7,2
Venezuela	4,7	8,6

Fuente: CELADE-CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPI (Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina). Disponible en: http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPI/ [Consultado: 31/07/2007].

Tabla 3
Porcentajes de población por categoría ocupacional, indígenas y no indígenas

País	Trabajador manual indígena	Trabajador manual no indígena	Administrativo indígena	Administrativo no indígena	Profesional y técnico indígena	Profesional y técnico no indígena	Directivo indígena	Directivo no indígena
Bolivia	87,2	74,5	2,3	5,6	9,3	16,6	1,1	3,2
Brasil	82,1	72,9	4,5	8,5	11,3	14,2	2,1	4,5
Chile	77,3	59,7	5,6	8,9	13,3	25,0	3,9	6,4
Costa Rica	88,5	67,4	2,5	7,8	8,3	21,9	0,7	2,9
Ecuador	96,8	81,4	1,2	6,2	1,6	9,7	0,4	2,7
Guatemala	96,0	80,2	1,0	5,8	2,6	11,3	0,4	2,6
Honduras	91,8	79,9	0,9	2,8	5,3	10,7	2,0	6,6
México	91,0	73,2	3,2	11,2	5,4	13,4	0,4	2,2
Panamá	93,8	68,7	2,0	12,8	3,7	14,9	0,6	3,6
Paraguay	97,5	78,9	0,1	5,9	2,2	10,6	0,1	4,6
Venezuela	83,1	61,4	3,5	8,4	5,5	18,0	7,9	12,1

Fuente: CELADE-CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPI. Disponible en: http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPI/ [Consultado: 31/07/2007].

La lectura de estas dos tablas permite apreciar la existencia de significativas disparidades entre población indígena y no indígena de los citados países con referencia a las mencionadas variables. Los valores observables en las tablas 2 y 3 son tan elocuentes que, dado que ese no es el foco principal de este texto, no parece provechoso comentarlos específicamente. Algunos de los estudios sobre la situación al respecto en los ocho países de la región incluidos en este mismo libro exponen información que permite complementar la aquí presentada.

Desde luego, las disparidades observables no obedecen únicamente a diferencias actuales o recientes de oportunidades, sino también a otras históricamente acumuladas, las cuales no responden solo a problemas de acceso a Educación Superior, sino también a educación básica y media, tierra y/u otros recursos económicamente productivos, empleo, salud, vivienda, etc.

Comoquiera que sea y pese a la escasez de datos cuantitativos precisos, diversos estudios consultados permiten concluir que la población indígena que ha completado la educación secundaria y no puede acceder a estudios universitarios resulta significativa en prácticamente todos los países de la región (ver, por ejemplo: Barreno, 2003; Casillas Muñoz, 2004; Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005; Cunningham Kain, 2003, 2004; Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006; Fabián y Urrutia, 2004; García, 2004; Muñoz, 2006; Pancho y otros, 2004; Schmelkes, 2007; Souza, 2003; Weise Vargas, 2004), lo cual es corroborado por los ocho capítulos dedicados a sendos países que aparecen en esta publicación.

Debido precisamente a la significativa ausencia de registros y estadísticas, disponemos de indicadores cuantitativos de estas formas de exclusión solo para los casos de algunos países, los cuales, de todos modos, resultan ilustrativos. Por ejemplo, en el caso de Guatemala, un estudio realizado en 1985 ofrecía una estimación según la cual los estudiantes indígenas representaban solo el 6,2% del total de estudiantes matriculados en Educación Superior (Fabián y Urrutia, 2004: 64), proporción que contrasta notablemente con la de que aproximadamente el 40% de la población de este país es indígena. En el caso de Brasil, el porcentaje del total de población indígena del país que accede a la Educación Superior es de 0,6%, magnitud que difiere de la del porcentaje de más del 10% para la población «blanca» y del 2% para la población «negra y descendientes» (Souza, 2003: 34). En el caso de Colombia, se estima que solo el 0,6% de los estudiantes matriculados en todas las modalidades de Educación Superior de ese país (técnica profesional, tecnológica universitaria) es indígena, lo cual refleja desigualdad, ya que la proporción de población indígena en el total nacional es de aproximadamente 3,5% (Pancho y otros, 2004: 107). En el caso de México, datos referentes al año 2000 señalan que solo el 3,5% de la población indígena de ese país es profesional, mientras que esta proporción es de aproximadamente 10,5% en el caso de la población total (Casillas Muñoz, 2004: 26). Complementariamente puede tomarse en cuenta que, según un estudio publicado en 2003 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México «[s]olo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de Educación Superior, y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y

titulándose la mitad de esos estudiantes» (citado por Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006: 28). En el caso de Ecuador, en 2004 se estimaba que solo el 3% de los jóvenes (ambos sexos) de entre 18 y 24 años autoidentificados como «indígenas» asistían a IES. Esta proporción era del 6% para el caso de quienes se reconocían como «negros» y del 8% para quienes se asumían como «mulatos». Las tasas antes mencionadas contrastan con la del 14% correspondiente al grupo que se autoidentificaba como «mestizo», y la del 19% para el que se proclamaba como «blanco»; así como con la tasa promedio nacional, que para entonces se calculaba en 14% (García, 2004: 19).

Lamentablemente, no contamos con estadísticas semejantes para el caso de afrodescendientes. En todo caso, como ya fue afirmado respecto del tema de las poblaciones indígenas, no puede obviarse que el acceso de individuos afrodescendientes a la Educación Superior, así como su permanencia y exitoso egreso, no pueden entenderse disociados de las condiciones generales de vida de estas poblaciones (ingresos, salud, vivienda, seguridad), especialmente, desde luego, en lo que respecta a educación básica y secundaria.

De todos modos, una conclusión importante que podemos obtener de las páginas anteriores es que para poder mejorar las condiciones de acceso de individuos indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior resulta imperioso contar con más y mejores datos cuantitativos. En ese sentido es necesario que tanto las estadísticas nacionales como las de las IES ofrezcan data sobre el tema. Mientras no se produzcan esas estadísticas, los diseñadores de políticas públicas nacionales en diversas materias relacionadas, los responsables del diseño y aplicación de políticas y presupuestos de Educación Superior y las autoridades de IES y otros organismos con competencias en la materia no lograrán «ver» los problemas en cuestión. Mientras no logren «verlos» es poco probable que hagan algo por atenderlos, incluso cuando estos problemas se presentan en el contexto de convenios internacionales y marcos constitucionales y legales que resultan preceptivos al respecto.

Convenios y otros instrumentos internacionales

Algunos convenios, declaraciones y otros tipos de instrumentos internacionales han constituido marcos normativos y ético-políticos favorables para facilitar que organizaciones indígenas y afrodescendientes, otras organizaciones sociales, partidos políticos, agencias gubernamentales, IES y diversos sectores profesionales e intelectuales, hayan logrado, y se propongan lograr aún más, reformas favorables a la inclusión de personas, lenguas, conocimientos y modos de conocimiento y aprendizaje propios de los pueblos indígenas y afrodescendientes en los sistemas e instituciones de Educación Superior de América Latina.

En este sentido debe destacarse ante todo el papel pionero jugado por el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales. Este Convenio fue aprobado en 1989, y hasta la fecha ha sido ratificado por catorce países latinoamericanos: Argentina (en 2000), Bolivia (en 1991), Brasil (en 2002), Chile (en 2008), Colombia (en 1991), Costa Rica (en 1993),

Ecuador (en 1998), Guatemala (en 1996), Honduras (en 1995), México (en 1990), Nicaragua (en 2010), Paraguay (en 1993), Perú (en 1994) y Venezuela (en 2002). Conviene señalar que tal como lo disponen sus constituciones nacionales, los Estados que lo han ratificado están obligados a acatar sus regulaciones. Como veremos más adelante en este texto, las constituciones nacionales de estos catorce países establecen explícitamente que los tratados internacionales, una vez ratificados, tienen fuerza de ley, y en los casos de algunos de ellos incluso rango constitucional.

El Convenio 169 de la OIT, entre otras cosas, establece la responsabilidad de los Estados de actuar de manera sistemática para poner fin a la discriminación contra los pueblos indígenas y tribales, respetando sus derechos fundamentales y desarrollando las medidas especiales que sean necesarias para lograr esto. Un aspecto crucial de carácter transversal de este Convenio es que consagra el derecho de los pueblos indígenas y tribales a participar, ser consultados y que se solicite su consentimiento respecto de todos los asuntos que de un modo u otro puedan afectar su calidad de vida. No solo sobre cualquier intento de afectar sus territorios, que es el asunto para el cual más frecuentemente se lo invoca, sino también sobre asuntos de derecho, empleo, salud, seguridad social, educación y comunicación, entre otros.

Algunos artículos del Convenio 169 de la OIT resultan de particular interés con relación al tema que nos ocupa. Así, el artículo 22, entre otras cosas, establece:

> Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación.

Y adicionalmente, entre otras cosas, estipula:

> Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden (http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml; consultada: 5/11/2011).

Por otra parte, el artículo 26 dictamina que «deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una *educación a todos los niveles*, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional» (itálicas mías, D.M.). Mientras que el artículo 27 dispone:

> *Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales*, así como que *la autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar;* [finalmente estipula que] *los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones*

> *satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin* (itálicas mías, D.M.) (http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml; consultada: 5/11/2011).

Asimismo, el artículo 31 del Convenio 169 de la OIT dice:

> Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, y especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados (http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml; consultada: 5/11/2011).

Como podrá observarse, las disposiciones del Convenio 169 de la OIT son bastante claras y terminantes en lo referente a algunos aspectos que atañen a los sistemas e instituciones de Educación Superior de los países cuyos Estados lo han ratificado, y que en consecuencia están obligados a cumplir. Sin embargo, no se cumplen a cabalidad, como veremos en las próximas páginas, así como en los ocho capítulos sobre la situación en sendos países de la región que completan este libro. Este convenio, además de establecer, lo que desde luego y sin lugar a dudas constituye un conjunto de derechos, expone un horizonte ético y político, y junto con las constituciones nacionales de buena parte de los países de la región, sirve de base a numerosas leyes, normas y políticas públicas, que en la práctica tampoco se cumplen cabalmente. Estas divergencias y contradicciones entre normas, políticas y prácticas constituyen fallas graves en la calidad de las democracias latinoamericanas que no solo deben preocupar a los pueblos indígenas, sino a todos los sectores democráticos de estas sociedades y especialmente a sus gobiernos. Por lo mismo, resolverlas debería ser también objeto de interés prioritario de las IES de la región, de sus autoridades, docentes, investigadores y estudiantes.

Pero el Convenio 169 de la OIT no es el único instrumento internacional que cuenta respecto del tema que nos ocupa, hay otros de diverso estatus y alcance que establecen regulaciones y propósitos convergentes con los ya mencionados.

Por ejemplo, dos artículos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, aprobada por la Asamblea General de dicho organismo el 13 de septiembre de 2007, explícitamente refuerzan lo ya instituido en los mencionados artículos del Convenio 169 de la OIT. En efecto, el artículo 14 determina lo siguiente:

> 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto

> con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma (http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/drip.html; consultada: 5/11/2011).

Por otra parte, el artículo 15 establece:

> 1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos. 2. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad (http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/es/drip.html; consultada: 5/11/2011).

Si bien, debido a su foco en la situación de los pueblos indígenas, los instrumentos internacionales antes mencionados no establecen derechos para los pueblos afrodecendientes de América Latina, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, sí lo hace.

En efecto, el acápite 4 del artículo 4 de esta Declaración, aprobada por la Asamblea General en su Resolución el 18 de diciembre de 1992, determina que:

> Los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto (http://www2.ohchr.org/spanish/law/minorias.htm; consultada: 5/11/2011).

Por otra parte, varios artículos de la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, que sesionó en Durban (Sudáfrica) del 31 de agosto al 8 de septiembre de 2001, también resultan significativos para nuestro tema y hacen referencia explícita a la situación de los afrodescendientes.

Por ejemplo, el artículo 31 de esta Declaración expresa:

> […] profunda preocupación por los casos en que los indicadores en esferas como la educación […] revelan una situación de desventaja, en particular cuando contribuyen a ello factores como el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia.

Mientras que el artículo 33 es particularmente explícito al sostener:

> Consideramos esencial que todos los países de la región de las Américas y todas las demás zonas de la diáspora africana reconozcan la existencia de su población de origen africano y las contribuciones culturales, económicas, políticas y científicas que

> ha hecho esa población, y que admitan la persistencia del racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia que la afectan de manera específica, y reconocemos que, en muchos países, la desigualdad histórica en lo que respecta, entre otras cosas, al acceso a la educación, la atención de salud y la vivienda ha sido una causa profunda de las disparidades socioeconómicas que la afectan (http://www1.umn.edu/humanrts/instree/Swcardeclaration.html; consultada: 5/11/2011).

Por otra parte, el artículo 34, tras reconocer que «los afrodescendientes han sido durante siglos víctimas del racismo, la discriminación racial y la esclavización, y de la denegación histórica de muchos de sus derechos», entre otras cosas afirma que se les debe asegurar su derecho a «mantener y usar sus propios idiomas; a la protección de sus conocimientos tradicionales y su patrimonio cultural y artístico; al uso, disfrute y conservación de los recursos naturales renovables de su hábitat y a participar activamente en el diseño, la aplicación y el desarrollo de sistemas y programas de educación, incluidos los de carácter específico y propio; y, cuando proceda, a las tierras que han habitado desde tiempos ancestrales» (http://www1.umn.edu/humanrts/instree/Swcardeclaration.html; consultada: 5/11/2011).

Finalmente, el artículo 97 sostiene:

> Hacemos hincapié en los vínculos entre el derecho a la educación y la lucha contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia y en la función esencial de la educación, en particular la educación sobre los derechos humanos y la educación que reconozca y respete la diversidad cultural, especialmente entre los niños y los jóvenes, para prevenir y erradicar todas las formas de intolerancia y discriminación (http://www1.umn.edu/humanrts/instree/Swcardeclaration.html; consultada: 5/11/2011).

En el marco del trabajo de la UNESCO resulta de interés considerar la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, aprobada en 2001, cuyo artículo 5, entre otras cosas, sostiene:

> Toda persona debe tener la posibilidad de expresarse, crear y difundir sus obras en la lengua que desee y en particular en su lengua materna; toda persona tiene derecho a una educación y una formación de calidad que respeten plenamente su identidad cultural.

Mientras que en su Anexo II, al enunciar las medidas que los Estados Miembros se comprometen a tomar para lograr la efectiva aplicación de esta Declaración, presenta la lista de objetivos que deberían orientarlas, entre los cuales identifica cuatro que, aunque no están explícitamente enunciados para la Educación Superior, son plenamente aplicables a este ámbito. Se trata de los objetivos 5 a 8, los cuales indican lo siguiente: 5) Salvaguardar el patrimonio lingüístico de la humanidad y apoyar la expresión, la creación y la difusión en el mayor número posible de lenguas. 6) Fomentar la diversidad lingüística –respetando la lengua materna– en todos los niveles de enseñanza, dondequiera que sea posible, y estimular el aprendizaje de varios idiomas desde la más temprana edad. 7) Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a esos efectos, la formulación de los programas

escolares y la formación de los docentes. 8) Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales, con el fin de preservar y optimizar métodos culturalmente adecuados para la comunicación y la transmisión del saber (http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html; consultada: 5/11/2011).

Con estas tres declaraciones ocurre algo semejante a lo ya señalado respecto del Convenio 169 de la OIT: establecen un horizonte ético y político que, como veremos, se expresa también en las constituciones nacionales de varios países de la región, pero que no necesariamente se expresa en las leyes, y en los casos en que sí lo hace no necesariamente se refleja en políticas públicas específicas, o bien no en todas sus formas de aplicación y prácticas sociales asociadas, o bien estas no se acompañan de las necesarias dotaciones presupuestarias. Como ya lo afirmamos en páginas precedentes, la Educación Superior ha venido jugando un papel bastante tímido respecto de estas divergencias y contradicciones entre horizontes ético-políticos, normas, políticas y prácticas. Afortunadamente, existe creciente conciencia de esta deficiencia, al punto que en los últimos años esta viene constituyendo un asunto de especial interés en importantes foros de Educación Superior.

Así, la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en Cartagena de Indias en junio de 2008, con la participación de más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior), emitió una Declaración Final que incluye algunos valiosos planteamientos sobre el tema.

En su acápite C-3, la Declaración de la CRES sostiene:

> Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf; consultada: 5/11/2011).

Mientras que el acápite D-4 de la Declaración de la CRES agrega:

> La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región (http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf; consultada: 5/11/2011).

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior reunida en la sede de la UNESCO, en París, del 5 al 8 de julio de 2009, se nutrió de las declaraciones y recomendaciones emitidas por las conferencias regionales que le precedieron, entre otras la ya mencionada CRES. Así, en su artículo 2, entre otras cosas, establece:

> La Educación Superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales, entre los que figuran la seguridad alimentaria, el cambio climático, la gestión del agua, *el diálogo intercultural*, las energías renovables y la salud pública (itálicas mías, D.M.) (http://www.unesco.org/es/wche2009/; consultada: 5/11/2011).

Mientras que en su artículo 24 sostiene: «La cooperación internacional en materia de Educación Superior debería basarse en la solidaridad y el respeto mutuos y en la promoción de los valores del humanismo y el *diálogo intercultural*» (itálicas mías, D.M.). En tanto, en su artículo 29 recomienda que «para que la mundialización de la Educación Superior nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la *diversidad cultural* y la soberanía nacional» (itálicas mías, D.M.) (http://www.unesco.org/es/wche2009/; consultada: 5/11/2011).

Y en su artículo 39 afirma:

> Los *sistemas de conocimiento indígenas* pueden ampliar nuestra comprensión de los nuevos problemas; *la Educación Superior debería establecer asociaciones de mutuo beneficio con las comunidades y las sociedades civiles*, con miras a facilitar el intercambio y la transmisión de los conocimientos adecuados (itálicas mías, D.M.) (http://www.unesco.org/es/wche2009/; consultada: 5/11/2011).

Por otra parte, el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores, que sesionó los días 5 y 6 de mayo de 2011 en la ciudad de Buenos Aires, y contó con la participación de representantes de toda la región, emitió una Declaración, en cuyo acápite sexto recomienda:

> Para resaltar la valoración de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad con equidad, se desarrollarán programas de fortalecimiento de la participación de los pueblos originarios y los afrodescendientes en la Educación Superior y se fomentará que la Educación Superior sea más pertinente con la diversidad cultural de las sociedades latinoamericanas (http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=451&Itemid=455&lang=es; consultada: 5/11/2011).

Marcos constitucionales, leyes, políticas y prácticas

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países de la región reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y/u otros relacionados con asuntos de educación y cultura, si bien el alcance de este reconocimiento es variable. Hasta el presente, dicho reconocimiento está consagrado en las constituciones de quince países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. No obstante, dos de estos países (El Salvador y Panamá) no han ratificado el Convenio 169 de la OIT (antes comentado) y, paradójicamente, Chile, que sí lo ha ratificado, no los menciona en su texto constitucional.

A la existencia de estos reconocimientos constitucionales se agrega el hecho de que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes y normativas específicas dirigidas al reconocimiento y protección de los derechos de estos pueblos y/o de individuos indígenas. Más aún: en casi todos ellos estas leyes se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. En pocas palabras, existe si no suficiente, al menos cuantiosa normativa en esta materia. Sin embargo, las respuestas a una encuesta realizada en 2007 para la investigación que dio lugar a la publicación del primer libro del *Proyecto,* la cual fue respondida por setenta y un especialistas en la materia de doce países de la región, así como los más de treinta estudios referidos a experiencias de IIES y programas especiales de IES «convencionales» en once países de la región, publicados en el mismo libro (Mato, Coord., 2008: 25 y 35), han llevado a concluir que en muchos casos falla su aplicación, lo cual, según los casos, ocurre a escalas nacionales, regionales, subnacionales y locales.

Dichos estudios, así como las respuestas a la referida encuesta, también permiten apreciar que los motivos atribuidos para explicar estos problemas de aplicación son diversos, pero relacionados entre sí. Entre los más frecuentemente señalados por las mencionadas fuentes destacan formas de racismo inconscientemente instaladas en los imaginarios de los actores sociales y lo que suele caracterizarse como falta de voluntad política para la aplicación de dichas normativas. Esta falta de voluntad política está asociada no solo al mencionado racismo, sino también a correlaciones de fuerzas en la arena política. Respecto de esto último resulta de interés considerar que la capacidad de presión de las organizaciones indígenas y de otros actores comprometidos con la defensa de los derechos de estos pueblos ha venido creciendo y todo parece indicar que continuará haciéndolo.

En esto cabe esperar que opere una suerte de «círculo virtuoso»: mientras más y mejor Educación Superior reciben estas poblaciones, mejores sus posibilidades de hacer respetar sus derechos, esos que ya están consagrados en constituciones y leyes. Sus mayores niveles de formación escolar hacen además pensar que puedan mejorar sus derechos y/o sus ámbitos de aplicación. En este sentido resulta sugerente la alta demanda que las IES estudiadas en el marco de este *Proyecto* suelen registrar respecto de oportunidades de estudio en el área de derecho, generalmente con menciones del tipo derechos humanos y derechos indígenas.

En cambio, los derechos de los afrodescendientes aún no están plasmados en tantas normativas ni textos constitucionales. Sin embargo, se debe presuponer que la tendencia en el plano normativo comentada respecto de los pueblos indígenas, aunada a la creciente importancia de un cierto «clima de época» favorable a la valoración de la diversidad cultural y por el desarrollo de formas de interculturalidad más equitativas, habrán de favorecer crecientemente la consideración de las demandas de las poblaciones afrodescendientes. Al respecto, asimismo serían deseables efectos positivos de un «círculo virtuoso» semejante al antes mencionado. Aunque, también en este sentido, la situación de las poblaciones afrodescendientes resulta relativamente desventajosa, pues, como los estudios de este *Proyecto* permiten observar, el número y alcance de IES orientadas a atender especialmente las necesidades y demandas de este grupo de población es menor que en el caso de los pueblos indígenas (Mato, Coord., 2008).

En las próximas páginas se ofrece un panorama sintético de los contextos constitucionales, leyes y políticas de Educación Superior referente a pueblos indígenas y afrodescendientes actualmente vigentes en los diversos países latinoamericanos (país por país, en orden alfabético). La cobertura de este panorama es heterogénea. Respecto de los ocho países sobre los cuales ha sido posible encargar los estudios particulares que se exponen en los próximos capítulos de este libro, es más amplia, pues además del esfuerzo propio de este autor, se basa en ellos; se trata de los casos de Argentina, Bolivia, Brasil, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú. Sobre los países restantes se limita mayormente a comentar someramente los diferentes marcos constitucionales y legales, y en algunos casos se apoya también en estudios realizados para las publicaciones anteriores del *Proyecto*. Adicionalmente, para los casos de aquellos países respecto de los cuales se ha logrado obtener suficiente información, se señalan las principales insuficiencias, divergencias y contradicciones que pueden observarse entre dichas constituciones y leyes y las políticas de Educación Superior y prácticas concretas de las IES y algunas agencias gubernamentales que se supone deberían expresarlas.

Argentina

A partir de la reforma de 1994, la Constitución Nacional de la República Argentina reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas argentinos. Más específicamente, el artículo 75 del capítulo cuarto del texto constitucional, entre otras atribuciones del Congreso, en su inciso 17 establece:

> Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible ni susceptible de gravámenes o embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones (www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/cuerpo1.php; consultada: 7/11/2011).

No dice más que esto, que no es mucho. Pero aun así reconoce la preexistencia de los pueblos indígenas, y en lo que hace al tema que nos ocupa encarga al Congreso de «garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural»; aunque al respecto no especifica a cuáles niveles. Sin embargo, el texto constitucional nada dice de los afrodescendientes. Como signo promisorio podría apuntarse que el Censo nacional de 2010, cuyos resultados aún están en procesamiento, incluyó preguntas sobre ascendencia tanto africana como indígena.

En su capítulo en este libro, Mirta Millán señala que la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206, del año 2006), en el artículo 52 del capítulo XI limita los niveles de aplicación de la educación intercultural bilingüe, y lo hace en los siguientes términos:

> La educación intercultural bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75, inciso 17, de la Constitución

> Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la educación intercultural bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias (Millán, 2012).

Por otra parte, el artículo 54 de esta misma ley establece:

> El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad (Millán, 2012).

Volvamos al inciso 17 del artículo 75 del texto constitucional, cuya última oración expresa: «Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones». En este marco, las constituciones y leyes provinciales cobran particular importancia. Son nueve las provincias argentinas en las cuales, a través de sus constituciones y/o leyes de educación, se consagran derechos de educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas. Los cuales, según los casos, dan lugar a la creación de agencias especializadas en instituciones de la administración pública, escuelas y/o programas de formación de maestros. Se trata de las provincias de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Pampa, Neuquén, Río Negro y Salta. Lo notable del caso es que entre estas se cuente la provincia de Buenos Aires, la más poblada del país y foco central del imaginario eurocéntrico argentino (Millán, 2012).

Argentina carece hasta el momento de políticas federales de Educación Superior que respondan de manera específica a necesidades, demandas y/o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. Existen dos programas de becas de carácter nacional, uno manejado por el Instituto de Asuntos Indígenas (INAI), que en 2011 recibió 337 postulaciones de estudiantes indígenas, aunque no tenemos información de cuántas adjudicó. Otro, manejado desde el Ministerio de Educación, que en 2011 recibió 2.300 postulaciones. Hay algunos otros llevados adelante por instancias provinciales e IES (Millán, 2012).

Adicionalmente, en unas pocas IES existen algunas iniciativas que, aunque no conducentes a títulos, apuntan a dar visibilidad a los pueblos indígenas, sus lenguas y culturas, facilitar el diálogo intercultural y el aprendizaje de lenguas indígenas, y/o fortalecer procesos organizativos y productivos (Gualdieri y otras, 2008; Millán, 2012). En contraste, hasta donde nuestro *Proyecto* ha logrado obtener información, actualmente en Argentina hay solamente dos programas de formación conducentes a títulos relacionados con la temática que nos ocupa. Uno de ellos es el del Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen **(**CIFMA). Este centro, creado en 1985 en la provincia de Chaco, está dedicado a la formación de profesores interculturales bilingües; su experiencia ha sido documentada en dos publicaciones anteriores del *Proyecto* (Valenzuela, 2008, 2009). El otro es el de la carrera de Técnico Superior en

Educación Intercultural Bilingüe, con mención en Lengua Quichua, creada en agosto de 2011 en la Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud de la Universidad Nacional de Santiago del Estero (Millán, 2012).

Tomando en consideración lo hasta aquí expuesto y que la Constitución de la República Argentina establece que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación y tienen jerarquía superior a las leyes nacionales (arts. 31 y 75, párrafo 22), debe concluirse que, en lo que respecta a la Educación Superior, Argentina estaría en mora con el cumplimiento de los artículos 22, 26, 27 y 31 del Convenio 169 de la OIT (citados en extenso en páginas anteriores), el cual fue ratificado por este país en el año 2000.

Bolivia

Como se desprende del estudio de María Eugenia Choque Quispe incluido en este volumen, tras siglos de postergaciones, la situación actual de los pueblos indígenas de Bolivia respecto de la Educación Superior es cuanto menos bastante promisoria, aunque lamentablemente no lo es tanto en lo referente a los pueblos afrodescendientes. Este nuevo escenario se abre a partir de la Constitución Nacional aprobada en 2009. No obstante, como veremos en esta sección, no todo comenzó en 2009; ya antes, algunos actores venían avanzando en interesantes experiencias de Educación Superior, algunas de las cuales ahora se ven fortalecidas. Comenzaremos por comentar brevemente algunas de esas iniciativas preexistentes y actualmente vigentes (Choque Quispe, 2012).

Creado en 1985, AGRUCO es un centro de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), en Cochabamba, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo endógeno sostenible a partir de la ecología, la revalorización de los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios (Delgado, 2008: 130).

En octubre de 1994 se creó el Instituto Normal Superior Pluriétnico Tumuchugua, para los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia, el cual desde entonces tiene como objetivo formar y capacitar docentes en educación intercultural bilingüe. Este instituto es una institución pública de Educación Técnica Superior, cuya creación respondió a las políticas educativas impulsadas por la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), integrándose posteriormente a través de sus organizaciones los pueblos Monkóxi-Bésiro (Chiquitanos), Guarayu, Weenhayek y castellanohablantes (Choque Quispe, 2012).

En 1996 se creó el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes). Se trata de un programa subregional andino que fue creado mediante un convenio de colaboración entre la agencia alemana de cooperación para el desarrollo (GTZ) y la República de Bolivia, cuya sede fue establecida en la ya mencionada Universidad Mayor de San Simón, en la ciudad de Cochabamba. A este convenio adhirieron los gobiernos de Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina. Posteriormente, ha recibido apoyo de la Fundación Ford, del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, del Convenio

Andrés Bello, de la Agencia Española de Cooperación Internacional y de la UNESCO. Desde 2007, el PROEIB-Andes ha dejado de contar con el apoyo de la GTZ. Desde entonces depende del presupuesto que le asigna el Departamento de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la UMSS, contando además con diversas modalidades de colaboración de los mencionados gobiernos subregionales, y de una red de diecinueve universidades de los mencionados países. EL PROEIB-Andes está especialmente orientado a mejorar la formación de educadores interculturales bilingües de los países referidos, aunque a lo largo de su existencia ha recibido estudiantes de toda América Latina. En 2007, este programa contaba ya con 132 egresados (Limachi, 2008).

En 1998, como resultado de la colaboración entre organizaciones indígenas, de base y nacionales, de Ecuador, Perú y Bolivia de la Red Intercultural Tinku, se creó la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UNIK). El objetivo central de la UNIK es el fortalecimiento de la organización territorial comunitaria de las naciones originarias para alcanzar el gobierno propio, teniendo el trabajo educativo como instrumento principal. En la visión de esta universidad, no se puede concebir un sistema educativo desagregado del proyecto histórico del movimiento indígena, de reconstitución territorial, política y cultural, el autogobierno. Un segundo objetivo es desarrollar los instrumentos y capacidades prácticas comunitarias para ejercer ese autogobierno (Cerruto, 2009; Saavedra, 2008).

La Universidad Pública de El Alto (UPEA) fue creada en el año 2000, mediante ley de la República, como resultado de una gran movilización en El Alto, una emblemática ciudad mayoritariamente aymara, ubicada en las cercanías de La Paz. Actualmente cuenta con más de 7.400 alumnos de ambos sexos, y ofrece formación en numerosas carreras, entre otras Arquitectura, Ingenierías, Administración, Economía, Turismo y Hotelería, Medio Ambiente, Veterinaria, Medicina, Odontología, Ciencias de la Educación, Derecho y Lingüística. El estudiantado de la UPEA es mayormente aymara. La carrera de Lingüística incluye idiomas nativos y cuenta actualmente con 800 estudiantes (Choque Quispe, 2012).

El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, en la ciudad de La Paz, fue creado en 2001. El programa, de modalidad semipresencial y tres años de duración, otorga título de Técnico Superior. Este programa facilita formación articulada entre la justicia comunitaria y el derecho positivo, para capacitar defensa de derechos humanos y derechos indígenas. Está especialmente orientado a formar autoridades indígenas, líderes de base y dirigentes campesinos (Mallea, 2008).

La Universidad Indígena Intercultural (UII), que comenzó a funcionar en 2005, con sede en Bolivia, es una iniciativa de carácter y alcance latinoamericano. La UII fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. El «Fondo Indígena», como suele llamárselo de manera abreviada, fue creado en 1992 y es el único organismo multilateral de cooperación internacional especializado en la promoción del autodesarrollo y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas. El Fondo Indígena cuenta con 22 países miembros (19 de

América Latina y 3 extrarregionales). La representación es paritaria, es decir incluye igual número de delegados gubernamentales e indígenas de los Estados miembros. La UII fue creada para dar respuesta a las necesidades de los pueblos indígenas de contar con oportunidades de formación académica sustentadas en su propia espiritualidad y cosmovisión, que revaloricen y desarrollen los conocimientos y saberes propios. La UII está conformada por una Red de Centros Asociados, en la cual participan algunas universidades indígenas a las que se hace referencia en este mismo texto, como la Universidad Amawtay Wasi, de Ecuador; la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN), de Colombia, y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). La circulación de sabios y profesionales indígenas entre estas universidades es permanente, lo mismo que la de estudiantes (Choque Quispe, 2012; Mato, 2010; Yapu, 2008).

Pasemos ahora a comentar el nuevo escenario que se abre a partir de la Constitución de 2009. El artículo 91 de este texto normativo establece:

> La Educación Superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual *tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario y campesino* (citado en Choque Quispe, 2012; itálicas mías, D.M.).

Adicionalmente, este artículo también estipula lo siguiente:

> La Educación Superior es *intracultural, intercultural y plurilingüe* y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social (citado en Choque Quispe, 2012; itálicas en el original).

Por otra parte, el inciso 2 del artículo 95 expresa que «las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario y campesino» (citado en Choque Quispe, 2012).

Estas posiciones tan de avanzada respecto del tema que nos ocupa, que contrastan agudamente con la situación anterior a la nueva Constitución, se ven además expresadas en la Ley de Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley Nº 070, del año 2010), cuyo artículo 3 estipula lo siguiente:

> [la Educación Superior es] *descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales;* orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario y campesino, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien (citado en Choque Quispe, 2012; itálicas en el original).

Mientras que el inciso 8 del artículo 3 establece:

> Es *intracultural, intercultural y plurilingüe* en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario y campesino, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas (citado en Choque Quispe, 2012; itálicas en el original).

Por otra parte, en el inciso 10 afirma:

> Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes de la cosmovisión de las culturas indígena originaria y campesina, comunidades interculturales y afrobolivianas en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad (citado en Choque Quispe, 2012).

Como se puede percibir, tanto el texto constitucional como la Ley de Educación Superior incluyen a los pueblos afrodescendientes, pero, como veremos en las próximas páginas, esto aún no ha alcanzado expresión en ninguna política pública concreta. Como ilustra el texto de Choque Quispe (2012), una inconsecuencia semejante puede observarse respecto de la situación de las mujeres. El inciso 6 del artículo 4 de la Ley de Educación Superior indica: «Promover una sociedad despatriarcalizadora, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos». Pero, hasta el momento, esto no se ha reflejado de manera efectiva en políticas públicas y prácticas institucionales que mejoren la situación de las mujeres indígenas y afrobolivianas en el ámbito de la Educación Superior.

En términos de políticas públicas concretas, estas importantes innovaciones constitucionales y legales se expresan principalmente en la creación de tres universidades indígenas interculturales, que llevan los nombres «Tupak Katari», «Casimiro Huanca» y «Apiaguaiki Tumpa». Estos centros fueron establecidos en agosto de 2008, mediante decreto presidencial, cuando aún se estaba procurando el cambio constitucional referido. Desde entonces también se ha venido trabajando en un anteproyecto de ley para ser presentado a la Asamblea Legislativa Plurinacional, el cual permitiría garantizar la estabilidad de estas universidades, por cuanto su creación por decreto las deja en una situación de vulnerabilidad ante un cambio de Gobierno (Choque Quispe, 2012).

Las universidades indígenas interculturales de Bolivia (UNIBOL) tienen como formación final el nivel de Maestría, con otros intermedios de titulación a rango de Técnico Superior y de Licenciatura. Una innovación significativa de estas nuevas universidades respecto de las públicas bolivianas preexistentes, es que su planificación institucional y académica la realizan en conjunto con las organizaciones indígenas, las cuales están representadas en su Consejo Educativo. Uno de los desafíos de estas universidades es cómo incorporar plenamente las lenguas y saberes de los pueblos indígenas en los planes de estudio, terreno en el que aún queda mucho por resolver (Choque Quispe, 2012).

Otra limitación importante de estas universidades respecto del marco constitucional y legal en que han sido creadas es que, a pesar del interés de estas instituciones en la participación de las mujeres, esta continúa siendo restringida. Por otra parte, la participación de los afrobolivianos en las UNIBOL también es muy reducida, sin contar con que el decreto de creación de estas universidades ni los menciona, lo cual es incongruente tanto en lo referente a la Constitución de 2009 como a la ley de Educación Superior de 2010. Finalmente, otras dificultades importantes que aún enfrentan las UNIBOL son su dotación presupuestaria y de infraestructura (Choque Quispe, 2012).

Brasil

Como expone Oliveira-Pankararu en su capítulo en este libro, la Constitución de 1988 plasmó las conquistas del movimiento indígena brasilero y sus aliados, estableciendo el reconocimiento de la existencia de los pueblos originarios, sus formas de organización social, costumbres, lenguas, creencias, tradiciones y sus derechos sobre las tierras que tradicionalmente ocupan, asignando al Estado el compromiso de demarcarlas y protegerlas. Con base en esto, paulatinamente fue generándose un nuevo escenario legal, como parte del cual en 1996 fue promulgada la Ley 9.394/96, de Directrices y Base de la Educación Nacional (LDBEN), la cual asegura a las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas en los procesos propios de aprendizaje. La LDBEN establece que el Estado tiene el deber de ofrecer educación escolar indígena intercultural y bilingüe, así como el de facilitar a los pueblos indígenas el acceso a los conocimientos técnicos y científicos de la sociedad nacional y de otras sociedades (Oliveira-Pankararu, 2012).

En el marco de esta nueva legislación, las primeras iniciativas para el ingreso de personas indígenas a la Educación Superior estuvieron orientadas a la formación de docentes indígenas. Como consecuencia de esto, actualmente veinte universidades públicas ofrecen cursos dedicados a la formación de docentes indígenas, los que en este país reciben el nombre de Licenciatura Intercultural, estas son: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Amazonas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal de Roraima, Universidade do Estado de Alagoas, Instituto Federal da Bahia (Campus Porto Seguro), Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade do Estado do Ceará, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Pernambuco (Campus de Caruaru), Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade do Estado do Mato Grosso (Oliveira-Pankararu, 2012). Sobre las experiencias de estas licenciaturas en tres de estas universidades se han incluido estudios en publicaciones anteriores de este *Proyecto*, son las de la Universidad Estadual de Mato Grosso (Januário y Selleri Silva, 2008), la de la Universidad Federal de Roraima (Carvalho y Carvalho, 2008) y la de Universidad Federal de Minas Gerais (Almeida, 2009). En total, en estos cursos hasta el momento se han formado 524 profesores indígenas, y hay actualmente otros 2.953 en proceso de formación (Oliveira-Pankararu, 2012).

Lamentablemente, tan auspicioso comienzo no cuenta con apoyo suficiente y sostenido por parte del Estado brasilero, el cual hasta el momento se ha limitado a crear el llamado Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND), en el marco de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI) del Ministerio de Educación y Cultura. El problema es que el PROLIND no ofrece financiamiento permanente a las licenciaturas interculturales, sino que opera mediante convocatorias. Además, en opinión de Oliveira-Pankararu (2012), Souza Lima (2008) y otros especialistas en el tema, a esta dificultad se agregan trabas burocráticas, insuficiencia de personal y escasa voluntad política. Esto ha dificultado tanto la puesta en marcha de nuevas iniciativas como la continuidad de varias de las existentes, generando desánimo entre las universidades interesadas y los profesores y comunidades indígenas. Aparentemente se trataría de una política pública errante e insuficiente. Diversas instancias del movimiento indígena, IES y especialistas en el tema vienen demandando que PROLIND se convierta en una política permanente, sostenida, que no funcione meramente mediante convocatorias puntuales, a través de las cuales acceder a apoyos de duración limitada.

En tanto, desde el movimiento indígena también se ha desarrollado una iniciativa de Educación Superior, aun cuando esta todavía no cuenta con reconocimiento del Ministerio de Educación y Cultura. Se trata del Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), que fue creado en 2006 por la Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), la mayor organización indígena de Brasil, amparándose en los derechos consagrados por el Convenio 169 de la OIT (Flores, 2009).

Además de esta iniciativa del movimiento indígena y de las mencionadas licenciaturas indígenas, desde la década de 1990 existen en Brasil algunos otros programas para la incorporación de estudiantes indígenas en las universidades, aunque aún resulten insuficientes. Se trata de mecanismos de «inclusión de individuos» en universidades «convencionales», a través de lo que ha venido denominándose «acciones afirmativas».

Uno de ellos es el programa de becas que otorga la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), la que actualmente apoya un contingente de 3.858 estudiantes indígenas en todo Brasil. Este auxilio financiero ha facilitado la formación superior de un cierto número de indígenas, pero esto no ha estado exento de dificultades, ya que se presentan situaciones de atraso en las becas y generalmente los estudiantes indígenas no cuentan con redes de apoyo en las ciudades a las que deben trasladarse para cursar estudios en universidades «convencionales».

Otra iniciativa de acción afirmativa es el Programa Trilhas de Conhecimentos, el cual fue creado en 2004 por el Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), del Departamento de Antropología del Museo Nacional, dependiente de la Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ). Este programa ha sido financiado por la Fundación Ford, a través de su Programa Pathways to Higher Education (PHE), la cual, como veremos en las próximas páginas, ha venido sosteniendo iniciativas semejantes en Chile, México y Perú, así como otra más en Brasil, dirigida a afrodescendientes (Souza Lima, 2008). Ajustado a la orientación general

del trabajo del PHE, este programa no otorga becas, sino que desarrolla actividades de apoyo académico y psicosocial, así como otros tipos de acciones orientadas a asegurar el acceso efectivo, la permanencia provechosa y la graduación con éxito de estudiantes indígenas en Educación Superior.

El Programa Pindorama, creado en 2001 por la Pontifícia Universidade Católica (PUC) del Estado de São Paulo, reserva cupos para indígenas en varias carreras. Hasta la fecha, este programa ha hecho posible que se graduaran más de cien estudiantes indígenas y actualmente hay otros treinta y cuatro matriculados. Otras centros de Educación Superior que sostienen políticas de cupos especiales para estudiantes indígenas son la Universidad Federal de São Carlos y la Universidad Federal de Minas Gerais (Oliveira-Pankararu, 2012).

Los programas especiales para afrodescendientes parecen ser más escasos que los orientados a indígenas, máxime si se considera la importancia cuantitativa de este componente de la población brasilera. El Programa Políticas da Cor (PPCor) es una iniciativa del Laboratório de Políticas Públicas (LPP), de la Universidad Estadual de Río de Janeiro (UERJ). Comenzó a trabajar en 2001, y como el ya mencionado Trilhas de Conhecimento ha contado con el apoyo de la Fundación Ford. Desde entonces ha desarrollado una importante contribución para la visibilización de los mecanismos de exclusión de los afrodescendientes en la Educación Superior brasilera, así como para el fomento de políticas de acción afirmativa a favor de este grupo de población en varias universidades brasileras. Su labor se concentró principalmente en apoyar casi treinta proyectos orientados a hacer viables políticas de acción afirmativa en instituciones de Educación Superior. Estas políticas han estado especialmente orientadas a mejorar las posibilidades de acceso, permanencia provechosa y graduación exitosa de estudiantes afrodescendientes. Además, ha organizado numerosos seminarios y apoyado la construcción de redes de colaboración orientadas a estos fines, así como publicado una importante cantidad de libros con estudios sobre el tema, creado bases de datos y en general recursos necesarios para avanzar en esta materia (Ferreira, 2008).

La Fundación Ford también ha apoyado la formación de posgrado de estudiantes indígenas y afrodescendientes en Brasil (asimismo en México y Ecuador, como veremos en las próximas páginas) a través de su Programa Internacional de Becas de Posgrado, conocido en inglés como International Fellowships Program (IFP), el cual en Brasil ha estado coordinado por la Fundación Carlos Chagas. Este programa comenzó actividades en Brasil en 2002 y desde entonces ha contribuido a la formación de magísteres y doctores afrodescendientes e indígenas, así como de otros profesionales provenientes de sectores de población económicamente desfavorecidos. Según Rosemberg, citado por Oliveira-Pankararu (2012), hasta 2010 este programa ya había concedido en Brasil 250 becas de posgrado, el 85,6% de los becarios se declaran afrodescendientes, el 10,4% indígenas, en tanto el 4% restante no se autoidentifica respecto de ninguno de estos dos grupos de población. Como señala Oliveira-Pankararu, la importancia de este programa no radica meramente en las oportunidades de estudios para estos becarios, sino en que esto ha permitido que algunos de ellos se integren al cuerpo docente de algunas universidades, lo cual contribuye poco a poco a cambiar la Educación Superior (Oliveira-Pankararu, 2012).

Varias universidades que han puesto en marcha acciones afirmativas para indígenas, también lo han hecho para afrodescendientes, como por ejemplo la Universidad Federal de São Carlos. Desde 2008 y hasta 2010 esta universidad ha reservado el 20% de los cupos de cada curso de grado para estudiantes egresados de escuelas públicas, el 35% de las cuales han sido asignadas a estudiantes afrodescendientes *negros* (*pretos e pardos,* según las categorías usadas en Brasil). Actualmente esa participación alcanza al 40%. La Universidad Federal de Minas Gerais también tiene un programa de cupos para afrodescendientes (Oliveira-Pankararu, 2012).

Tras examinar varios de estos programas, Oliveira-Pankararu (2012) concluye que existe un gran esfuerzo de adopción de políticas de acción afirmativa para indígenas y afrodescendientes en las universidades brasileras, pero desgraciadamente buena parte de estas instituciones todavía no están preparadas para recibir a esos estudiantes. Es decir, no están abiertas al diálogo intercultural, a reconocer la riqueza de los otros saberes.

Tomando en consideración lo hasta aquí expuesto y que el artículo 5 de la Constitución de Brasil establece que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación y tienen jerarquía superior a las leyes nacionales, parece plausible concluir que, en lo que respecta a la Educación Superior, Brasil estaría en mora con el cumplimiento de los artículos 22, 26, 27 y 31 del Convenio 169 de la OIT (citados en extenso en páginas anteriores), el cual fue ratificado por este país en el año 2002.

Chile

La Constitución Política del Estado de Chile no dice nada acerca de la existencia y/o de los derechos de indígenas o afrodescendientes. Sin embargo, Chile ratificó en 2008 el Convenio 169 de la OIT, y el inciso 2 del artículo 5 de la Constitución reconoce rango constitucional a las normas internacionales de derechos humanos que el país ha ratificado. En virtud de esta disposición, el Convenio 169 tiene rango constitucional, y los artículos 22, 26, 27 y 31 de este instrumento estipulan una serie de derechos, relevantes para el tema que nos ocupa, que no se ven suficientemente recogidos en la Ley General de Educación del año 2009.

La Ley General de Educación del año 2009, que aplica a todos los niveles de educación (parvularia, básica, media y superior), establece un conjunto de principios y orientaciones que viene al caso comentar. Por ejemplo, el artículo 3 de esta ley establece:

> *El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile* y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza. Se inspira, además, en los siguientes principios […] (itálicas mías, D.M.) (http://ww2.ingresa.cl/documentos/2008/11/ley-20370-ley-general-de-educacion.pdf; consultada: 6/11/2011).

Al listar dichos principios, en el literal e) expresa: «Diversidad. *El sistema debe promover y respetar* la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales,

así como *la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones* que son atendidas por él». Mientras que en el literal i) sostiene: «*Interculturalidad. El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia*». En tanto, en el párrafo 2º agrega: «*Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas,* de género o territoriales, entre otras» (itálicas mías, D.M.) (http://ww2.ingresa.cl/documentos/2008/11/ley-20370-ley-general-de-educacion.pdf; consultada: 6/11/2011).

Adicionalmente, el artículo 23 de la mencionada ley establece:

> *«La educación intercultural bilingüe* se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual *se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen,* estableciendo un diálogo armónico en la sociedad». Finalmente, el artículo 30 específica que en los establecimientos educacionales de educación media «con alto porcentaje de alumnos indígenas se considerará, además, como objetivo general, *que los alumnos y alumnas desarrollen los aprendizajes que les permitan mantener su dominio de la lengua indígena y el conocimiento de la historia y la cultura de su pueblo*» (itálicas mías, D.M.) (http://ww2.ingresa.cl/documentos/2008/11/ley-20370-ley-general-de-educacion.pdf; consultada: 6/11/2011).

Pese a todo lo establecido en la Ley General de Educación, nos encontramos con que el Decreto Ley 3541, de 1981, sobre normas de las universidades, no menciona nada sobre educación intercultural ni sobre derechos de los indígenas a una educación intercultural. En este marco no resulta sorprendente encontrarse con que existen en Chile muy pocas oportunidades de formación para los educadores que habrán de ocuparse de la educación intercultural bilingüe. Los casos de la Universidad Católica de Temuco, la Universidad de Valparaíso, la Universidad Arturo Prat, la Universidad de Los Lagos y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación se cuentan entre las pocas IES que brindan alternativas de formación en este campo respecto de las cuales nuestro *Proyecto* ha podido recabar información hasta el momento, aunque desde luego es posible que existan otras más (Durán y otros, 2008; Castro y Manzo, 2009; Mora Curriao, 2012).

Por otro lado, nos encontramos con que la Ley 19253, de 1993, que crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), incluye varios artículos cuya puesta efectiva en práctica demanda la formación de profesionales para cuya preparación no parecen existir suficientes oportunidades regulares dentro del sistema chileno de Educación Superior, sino solo algunas de duración limitada por la disponibilidad de fondos que se obtienen por convocatorias específicas (Vergara y Godoy, 2008). Por ejemplo, el artículo 28 de esta ley establece el «reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas», lo cual, entre otras cosas, debe contemplar el «uso y conservación de los idiomas indígenas», el «establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente», y la «promoción y el establecimiento de cátedras de

historia, cultura e idiomas indígenas en la Enseñanza Superior» (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/Chil-Ley-19253-93-LeyIndigena.doc; consultada: 6/11/2011).

Desafortunadamente, no se logró obtener información actualizada sobre el Programa de Becas Indígenas, el cual es manejado por la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). La más reciente de la que disponemos corresponde al año 2005, y no es de ejecución efectiva, sino de planificación presupuestaria asociada al Decreto 126, de ese mismo año. En todo caso, según este, ese año se proyectaba otorgar un total de 33.645 becas a estudiantes indígenas, 4.525 de ellas a estudiantes de Educación Superior, 11.133 a estudiantes de Educación Media y 18.258 a estudiantes de Educación Básica. Sin duda, la existencia de un programa de becas es conveniente, nos faltan elementos para evaluar su eficacia, tanto en términos de alcance respecto de la demanda de las mismas como de la capacidad de la asignación recibida por los becarios para cubrir sus gastos necesarios (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/Chil-Decreto-126-05-BecasIndigenas.doc; consultada: 6/11/2011).

Como argumenta Mora Curriao en su capítulo en este libro, pese a las posibilidades que abren las leyes, en Chile la Educación Superior Intercultural aún no se ha hecho efectiva, las experiencias existentes resultan marcadamente insuficientes y en todo caso se limitan a ofertas dirigidas a los pueblos indígenas, dejando de lado a las comunidades afrodescendientes, y de ningún modo se dirigen a la población en general (Mora Curriao, 2012).

Tomando en consideración lo hasta aquí expuesto y que el artículo 5 de la Constitución de Chile establece que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación, debe concluirse que, en lo que respecta a la Educación Superior, sería plausible afirmar que Chile estaría en mora con el cumplimiento de los artículos 22, 26, 27 y 31 del Convenio 169 de la OIT (citados en extenso en páginas anteriores), el cual fue ratificado por este país en el año 2008.

Colombia

La Constitución Nacional de la República de Colombia, del año 1991, incluye varios artículos significativos para el tema que nos ocupa. El artículo 7 establece que «el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana». El artículo 10 sostiene que «el castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe». El artículo 68, entre cosas, instituye que «los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural».

Además, Colombia ratificó el Convenio 169 de la OIT en 1991, y los artículos 53 y 93 del texto constitucional dictan que los tratados internacionales ratificados tienen fuerza de ley y los convenios sobre derechos humanos tienen la misma jerarquía que la Constitución, por lo cual todo lo estipulado en dicho instrumento tiene plena vigencia

en Colombia, y en lo que hace a nuestro tema la tienen sus artículos 22, 26, 27 y 31, citados en extenso anteriormente en este mismo capítulo (http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf; consultada: 7/11/2011).

La Ley de Educación Superior (Ley 30, de 1994) solo consagra algunos principios generales sobre el tema a los que no da forma concreta. El Ministerio de Educación Nacional, mediante Resolución 9549, del año 1986, creó un sistema especial de profesionalización para maestros que trabajaban con poblaciones indígenas, apoyándose en las escuelas normales y las facultades de Educación. En este contexto, las organizaciones indígenas y algunas universidades desarrollaron diversos tipos de alianzas y modalidades de colaboración que dieron lugar a la creación de programas universitarios de Licenciatura en Etnoeducación. En este marco, a partir de 1992 fueron instituidos programas de este tipo en la Universidad de la Amazonía, la Universidad del Cauca, la Universidad de la Guajira, la Universidad Tecnológica de Pereira, la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) en convenio con el Instituto Misionero Antropológico, la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, y la Universidad Mariana (Rojas, 2008). Otras opciones de formación en Educación Superior han sido posibles gracias a alianzas y mecanismos de colaboración entre organizaciones indígenas y universidades, como por ejemplo entre la Organización Indígena de Antioquia, la Universidad de Antioquia y la Universidad Pontificia Bolivariana (Caisamo Isarama y García Castro, 2008; Sierra, 2004).

La Constitución de 1991 también ha hecho posible el surgimiento de experiencias de Educación Superior impulsadas directamente desde el movimiento indígena. Así, en 2003, el Consejo Regional Indígena del Cauca creó la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, la cual aún no cuenta con el reconocimiento del Ministerio de Educación Nacional (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009). Adicionalmente, cabe señalar que la Universidad Nacional de Colombia y algunas otras IES cuentan con programas de cupos especiales para estudiantes indígenas. Pese a la existencia de todas estas modalidades, parece posible afirmar que aún queda mucho por hacer para lograr que los derechos consagrados en la Constitución Nacional y mediante el Convenio 169 de la OIT, ratificado por Colombia, se hagan realidad.

Por otra parte, en lo referente a las comunidades y pueblos afrocolombianos, cabe considerar el Decreto 804, del año 1995, por medio del cual se reglamenta la atención educativa para grupos étnicos especificada en la Ley 115, General de Educación, de 1994, cuyo artículo 1 establece que «la educación para grupos étnicos hace parte del servicio público educativo y se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos». En tanto, en el artículo 2 indica los que considera principios básicos de la etnoeducación, entre los cuales, mediante el literal b), incluye la «diversidad lingüística, entendida como las formas de ver, concebir y construir el mundo que tienen los grupos étnicos, expresadas a través de las lenguas que hacen parte de la realidad nacional en igualdad de condiciones», y en literal e) la interculturalidad, «entendida como la capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera

dinámica y recíproca, contribuyendo a plasmar en la realidad social una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo». Pero interesa especialmente destacar el artículo 3, porque este indica explícitamente que esta norma aplica no solo a «comunidades indígenas», sino también «negras y/o raizales» (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/CO-Decreto-804-95.doc; consultada: 7/11/2011).

Este reconocimiento de derechos educativos especiales a las comunidades afrocolombianas remite a la Ley 70, promulgada en 1993, la cual, según indica su artículo 1:

> [T]iene por objeto reconocer a las comunidades negras que han venido ocupando tierras baldías en las zonas rurales ribereñas de los ríos de la cuenca del Pacífico, de acuerdo con sus prácticas tradicionales de producción, el derecho a la propiedad colectiva, de conformidad con lo dispuesto en los artículos siguientes. Asimismo tiene como propósito establecer mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia como grupo étnico, y el fomento de su desarrollo económico y social, con el fin de garantizar que estas comunidades obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana (http://www.mij.gov.co/econtent/library/documents/DocNewsNo1779DocumentNo2137.PDF; consultada: 7/11/2011).

De esta ley interesa especialmente destacar, entre otros, el artículo 32, el cual establece que el «Estado colombiano reconoce y garantiza a las comunidades negras el derecho a un proceso educativo acorde con sus necesidades y aspiraciones etnoculturales»; y que se adoptarán las medidas necesarias para que en cada uno de los niveles educativos, los currículos se adapten a esta disposición. Además, es importante considerar el artículo 34, el cual, entre otras cosas, expresa que «los programas curriculares asegurarán y reflejarán el respeto y el fomento de su patrimonio económico, natural, cultural y social, sus valores artísticos, sus medios de expresión y sus creencias religiosas».

El artículo 35 también resulta significativo para nuestro análisis, por cuanto establece que «los programas y los servicios de educación destinados por el Estado a las comunidades negras deben desarrollarse y aplicarse en cooperación con ellas», y que «el Estado debe reconocer y garantizar el derecho de las comunidades negras a crear sus propias instituciones de educación y comunicación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas establecidas por la autoridad competente» (http://www.mij.gov.co/econtent/library/documents/DocNewsNo1779DocumentNo2137.PDF; consultada: 7/11/2011).

El artículo 39 es de interés por su convergencia con la propuesta de «interculturalizar toda la Educación Superior», mencionada anteriormente en este mismo capítulo, toda vez que indica:

> El Estado velará para que en el sistema nacional educativo se conozca y se difunda el conocimiento de las prácticas culturales propias de las comunidades negras y sus aportes a la historia y a la cultura colombiana, a fin de que ofrezcan una información equitativa y formativa de las sociedades y culturas de estas comunidades. En las áreas sociales de los diferentes niveles educativos se incluirá la cátedra de estudios

> afrocolombianos, conforme con los currículos correspondientes (http://www.mij.gov.co/econtent/library/documents/DocNewsNo1779DocumentNo2137.PDF; consultada: 7/11/2011).

Finalmente, hay que destacar el artículo 40, el cual, entre otras cosas, establece que el «Gobierno destinará las partidas presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la Educación Superior a los miembros de las comunidades negras» (http://www.mij.gov.co/econtent/library/documents/DocNewsNo1779DocumentNo2137.PDF; consultada: 7/11/2011).

La Ley 70 establece no solo esos derechos y orientaciones, sino muchos otros que por limitaciones de extensión no es posible comentar acá. El caso es que en conjunto instituye condiciones para los afrocolombianos que no dudamos en calificar de sumamente positivas y promisorias, y que distingue favorablemente a Colombia de la mayoría de los países de la región. Resta ver en qué medida los afrocolombianos logran ejercer los derechos así establecidos.

En su capítulo en este mismo libro, Mazabel Cuasquer (2012) sostiene que si bien Colombia cuenta con un corpus normativo que debería expresarse en la interculturalizacion de la Educación Superior, esto no sucede. Argumenta que aunque si bien el Estado ha incluido el tema en documentos de planeación, planes de desarrollo, documentos de política económica y social y otras políticas, esto ha resultado insuficiente. Según expone, esto se debe, entre otras cosas, a que estas políticas no prevén la posibilidad de seguimiento y evaluación por parte de los estudiantes y que además no alcanzan a suplir los costos de sostenimiento, así como que las oportunidades de estudio ofertadas a través de programas de desconcentración académica no son pertinentes a la población indígena y afrodescendiente. Por otra parte, señala que los avances en la materia por parte de las universidades convencionales han sido muy pocos, debido a las dificultades en transformar las lógicas prevalecientes en estas.

Los estudios sobre experiencias particulares de IES y alianzas entre IES y organizaciones afrocolombianas incluidos en publicaciones anteriores de nuestro *Proyecto*, nos llevan a concluir que hay una muy importante distancia entre ese tan avanzado marco normativo y las escasas dotaciones presupuestarias, deficientes prácticas institucionales y el racismo establecido, que impiden hacerlo realidad, cuanto menos en el ámbito de la Educación Superior (Suárez Reyes y Lozano Lerma, 2008; Hernández Cassiani, 2008). A esto se agrega que otros estudios, muy bien documentados, con amplia investigación en campo y cobertura nacional, muestran cómo en otros ámbitos de la vida social, económica y política de Colombia también se registran grandes diferencias y deficiencias entre lo que pauta un marco legal y normativo tan avanzado y su expresión en políticas públicas eficaces y presupuestariamente bien dotadas; todo esto agravado asimismo por el racismo establecido (Mosquera Rosero-Labbé y León Díaz, 2009). Lo importante de esto para nuestro campo de análisis es que estas deficiencias en estos otros campos demandan que el esfuerzo del Estado en resolver las carencias respecto del subsistema de Educación Superior antes señaladas deba ser aún mayor.

Costa Rica

La única referencia a pueblos indígenas y afrodescendientes que hace la Constitución Nacional de Costa Rica se encuentra en el artículo 76, el cual establece que el español es el idioma oficial de la Nación, y que, no obstante, «el Estado velará por el mantenimiento y cultivo de las lenguas indígenas nacionales».

Sin embargo, Costa Rica ratificó el Convenio 169 de la OIT en 1993, y el artículo 7 de la Constitución estipula que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación y su jerarquía es superior a las leyes nacionales. Por tanto, en lo que hace al tema que nos ocupa, los artículos 22, 26, 27 y 31 de dicho Convenio, cuyos términos hemos comentado anteriormente en este capítulo, tienen plena vigencia en Costa Rica. No obstante, su contenido no se ve explícitamente reflejado en las leyes, normas o políticas de Educación Superior.

Adicionalmente cabe apuntar que el Decreto 22072-MEP, del año 1993, de creación del Subsistema de Educación Indígena, en sus considerandos destaca la existencia de «veintidós Reservas Indígenas oficialmente reconocidas» en el territorio nacional, y adicionalmente señala que en dieciséis de ellas se mantiene el uso de sus idiomas maternos. Luego de lo cual establece que el objetivo general de este subsistema es «desarrollar progresivamente la educación bilingüe y bicultural en las Reservas Indígenas oficialmente reconocidas». Por otra parte, el artículo 9 de este decreto establece que «los educadores de las Reservas Indígenas deberán pertenecer a la etnia local y ser, preferiblemente, nativos de la respectiva Reserva Indígena. El Ministerio de Educación Pública acordará con los Consejos Directivos planes de promoción de estudios pedagógicos para jóvenes de las reservas que muestren interés». Posteriormente, en el transitorio II, este decreto determina que «*el Ministerio de Educación Pública suscribirá los convenios necesarios con las universidades, con el propósito de formar el personal docente que requieran las Reservas Indígenas* a la luz de lo preceptuado por este Decreto» (itálicas mías, D.M.) (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/C-R-Decreto-22072-93-SubsistemaEducacionIndigena.doc; consultada: 8/11/2011).

Además, en 2005, mediante el Decreto 32338-MEP, se creó la Comisión Nacional de Estudios Afrocostarricenses, cuyas funciones, establecidas en el artículo 1 de dicha norma, incluyen, entre otras, la de «promover, mediante la implementación curricular, los valores interculturales y multiétnicos de la sociedad costarricense», y la de «integrar en el proceso educativo nacional la cosmovisión, filosofía, pensamientos y relaciones que establecen con sus ambientes naturales, el grupo cultural afrocostarricense». Aunque este decreto nada menciona al respecto, cabe suponer que para lograr tales fines sería necesario, o cuando menos conveniente, el concurso de las IES (http://www.glin.gov/view.action?glinID=155287; consultada: 8/11/2011).

Lamentablemente, no fue posible encargar un estudio sobre el caso de Costa Rica para la presente etapa de nuestro *Proyecto,* por lo que carecemos de información fáctica en cuanto a la suscripción y real ejecución de los convenios mencionados en el Decreto 22072, y por tanto también de los avances en la formación del personal docente

necesario para el efectivo cumplimiento de lo previsto al crear el Subsistema de Educación Indígena. Por la misma razón, tampoco estamos en condiciones de informar de la efectiva realización de lo previsto en el Decreto 32338-MEP, de creación de la Comisión Nacional de Estudios Afrocostarricenses. Sin embargo, cabe apuntar que en 2007 nuestro *Proyecto* realizó una encuesta regional dirigida a especialistas en la materia, y en 2008 creó un registro de experiencias, y ninguno de esos instrumentos condujo a que recibiéramos información respecto de experiencias de Educación Superior tendientes a responder a las necesidades de formación derivadas de los dos decretos antes mencionados, lo cual, desde luego, de ninguna manera permite concluir que no existan.

Cuba

La Constitución de la República de Cuba hace mención a los pueblos indígenas y afrodescendientes solo en su Preámbulo, y en los siguientes términos: «Por los aborígenes que prefirieron muchas veces el exterminio a la sumisión», y «por los esclavos que se rebelaron contra sus amos».

No obstante, no hay referencia especial a ninguno de estos dos componentes de la población en cualquier otro apartado del texto. Adicionalmente cabe apuntar que Cuba no ha ratificado el Convenio 169 de la OIT. En las leyes y otras normas sobre educación tampoco hemos logrado identificar ninguna referencia especial a los casos de estos componentes de población.

Lamentablemente, no fue posible encargar un estudio sobre el caso de Cuba para la presente etapa de nuestro *Proyecto,* por lo que no poseemos información fáctica al respecto. Sin embargo, cabe apuntar que en 2007 nuestro *Proyecto* realizó una encuesta regional dirigida a especialistas en la materia, y en 2008 creó un registro de experiencias, y ninguno de esos instrumentos condujo a que recibiéramos información en cuanto a experiencias de Educación Superior en el campo objeto de este estudio, lo cual, desde luego, de ninguna manera permite concluir que no existan.

Ecuador

La Constitución Nacional de la República del Ecuador, aprobada en 2008, constituye un marco jurídico novedoso y avanzado en términos de reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes de dicho país y establecimiento de derechos para estos colectivos nacionales. No obstante, su expresión en leyes concretas en el ámbito de Educación Superior, así como las modalidades de aplicación de las mismas y las prácticas de las instituciones del Estado al respecto, continúan siendo motivos de insatisfacciones y reclamos por parte de las organizaciones sociales de esos pueblos, así como de IIES y programas de IES «convencionales» creadas con anterioridad a este nuevo marco normativo, como ilustran, entre otros, el capítulo dedicado a Ecuador en este libro (Cuji, 2012), y otro incluido en un libro anterior de este *Proyecto* (Sarango, 2009).

Ecuador ratificó el Convenio 169 de la OIT en 1998, en un escenario en el cual el movimiento indígena ya tenía años haciendo sentir fuertemente sus reclamos y

propuestas de organización del Estado para todos los ecuatorianos. Entre esos antecedentes, la capacidad organizativa y propositiva de ese movimiento, la importancia de sus luchas y las de otros movimientos sociales orientados a la profundización de la democracia, y el nuevo escenario político en el cual se convocó y deliberó la Asamblea Constituyente, no resulta sorprendente que el nuevo texto constitucional consagre derechos y otras normas en la materia de carácter muy avanzado.

Para comenzar conviene puntualizar que, según el artículo 424 de la Constitución, «los tratados internacionales de derechos humanos ratificados por el Estado que reconozcan derechos más favorables a los contenidos en la Constitución, prevalecerán sobre cualquier otra norma jurídica o acto del poder público», y, según el artículo 425, «el orden jerárquico de aplicación de las normas será el siguiente: la Constitución; los tratados y convenios internacionales; las leyes orgánicas; las leyes ordinarias; las normas regionales y las ordenanzas distritales; los decretos y reglamentos; las ordenanzas; los acuerdos y las resoluciones; y los demás actos y decisiones de los poderes públicos». En vista de estos artículos constitucionales, la vigencia en Ecuador de lo estipulado en el Convenio 169, de ningún modo está en discusión, y en lo que hace a nuestro tema en particular, así lo estaría todo lo establecido en los artículos 22, 26, 27 y 31 de dicho Convenio. **(**http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf; consultada: 9/11/2011).

Antes de entrar a analizar el nuevo marco normativo es preciso comentar brevemente acerca de algunas de esas experiencias en el campo de Educación Superior, cuya existencia precede al mismo y que en la mayoría de los casos continúan activas.

Fundada en 1867, la Universidad de Cuenca (UC), una institución pública, ha jugado un papel pionero en la formación de profesionales indígenas en Ecuador. Entre 1991 y 2007, esta universidad ha ofrecido diversos programas de formación especialmente diseñados para satisfacer propuestas de organizaciones indígenas. Entre otros programas de formación, ha ofrecido seis Licenciaturas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), tres Licenciaturas en Desarrollo Amazónico, tres Programas de Tecnología en Desarrollo Integral Comunitario, una Maestría en Educación Superior con mención en Interculturalidad y Gestión, y un Programa de Formación de Investigadores de las Culturas Amazónicas. En el año 2008, la UC tenía previsto comenzar a ofrecer Licenciaturas en Ciencias de la Educación con mención en EIB, Gestión de Recursos Naturales para el Desarrollo Sustentable, y Gestión Pública y Liderazgo, pero carecemos de información actualizada al respecto. Todos los programas antes mencionados no son permanentes, sino de duración limitada. Hasta 2007, de los programas apuntados ya habían egresado aproximadamente 650 profesionales indígenas de diversas regiones del país (Mendoza Orellana, 2008).

Creada en 1994, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) también ha jugado un papel pionero en la formación de profesionales indígenas en Ecuador, recibiendo estudiantes de estos pueblos en todas sus carreras desde el comienzo de sus actividades. Pero además, en particular, en 1995 puso en marcha el Programa Académico Cotopaxi (PAC), en el marco de su Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. El PAC fue concebido como un programa especial mediante el cual la UPS se acercó

directamente a las comunidades de residencia de los potenciales interesados, y así ha desarrollado actividades en cinco localidades del centro norte andino ecuatoriano y sur amazónico. El PAC ofrece una Licenciatura en Ciencias de la Educación, con menciones en Docencia Parvularia Intercultural Bilingüe, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media Intercultural Bilingüe, mención en Ciencias Sociales, y Docencia y Desarrollo Comunitario Intercultural Bilingüe. La modalidad de estudios es semipresencial. Las lenguas de instrucción son castellano, kichwa y achuar. Hasta 2007 se habían matriculado en el PAC casi mil estudiantes y egresado doscientos, 47% de ellos mujeres, 53% hombres, 90% de todos ellos indígenas; mientras que el 40% de los docentes eran mujeres, 60% hombres y 29% del total indígenas (Farfán, 2008: 295).

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) es un organismo internacional, creado mediante un acuerdo firmado en 1957 en Río de Janeiro, el cual cuenta con la adhesión de diecisiete países de la región; desde 1979, la sede de la Secretaría General de este organismo está en Costa Rica. Actualmente, FLACSO tiene programas y recintos académicos en trece de los países signatarios del mencionado acuerdo. La sede en Ecuador fue establecida en 1974, mediante un acuerdo entre el Estado ecuatoriano y el sistema internacional de FLACSO, y desde el año 2000 forma parte del sistema universitario ecuatoriano. FLACSO-Ecuador desarrolla investigación y solo ofrece formación de posgrado (http://www.flacso.org.ec/portal/paginas/lasede-ecuador-de-flacso.2; consultada: 9/11/2011). Hace ya mucho tiempo que FLACSO-Ecuador es reconocida por su papel en la formación de profesionales indígenas. A modo de indicador cabe mencionar que hacia 2007, el 5% de los 484 estudiantes matriculados eran indígenas y el 1% afrodescendientes. Entre 1999 y 2005, con apoyo de Bélgica y del Fondo Indígena (ver sección Bolivia para más información), FLACSO-Ecuador ofreció una Maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos. El programa comenzó como Especialización y luego se convirtió en Maestría, tuvo tres promociones, de las cuales egresaron en total cuarenta y siete profesionales, todos ellos indígenas, veintinueve de nacionalidad ecuatoriana y los restantes de otros ocho países latinoamericanos (García Serrano, 2008: 297-304). Actualmente ofrece un Diplomado en Derecho Indígena y Pluralismo Jurídico. Los asuntos de etnicidad, interculturalidad y racismo han sido focos de interés de sus diferentes programas (Cuji, 2012).

La sede Ecuador de la Universidad Andina Simón Bolívar (UASB-Ecuador) fue establecida en 1992, y forma parte del sistema universitario creado por el Parlamento Andino, instalado en Sucre (Bolivia). La UASB-Ecuador ofrece exclusivamente formación de posgrado y cursos de capacitación. Dentro de su variada oferta académica incluye varios programas y seminarios enfocados en pueblos indígenas y afrodescendientes. Desde su creación ha brindado cursos de capacitación que hasta la fecha han contado con la participación de casi un centenar de dirigentes de pueblos indígenas de la cuenca amazónica (http://www.uasb.edu.ec/contenido.php?cd=3&pagpath=1&swpath=infb; consultada: 9/11/2011).

Adicionalmente, en 2002, mediante un convenio con la organización Proceso de Comunidades Negras, creó el Fondo Documental Afro-Andino, orientado a preservar

una extensa colección de imágenes, cintas magnetofónicas y otros documentos de la tradición oral. Estas actividades de preservación han sido complementadas con un programa de eventos, publicaciones y mecanismos de vinculación con comunidades interesadas (http://www.uasb.edu.ec/contenido_proyecto.php?cd_programa=161&pagpath=; consultada: 9/11/2011).

La Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (UINPI) Amawtay Wasi fue creada en 2004, y desde 2005 forma parte del Sistema Nacional de Educación Superior. La UINPI es una propuesta de Educación Superior cuya creación fue patrocinada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y el Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI). La CONAIE se constituyó en 1986 y nuclea a organizaciones de todos los pueblos indígenas del Ecuador. La UINPI ofrece formación en varios campos, entre otros en Derechos Humanos y Pueblos Indígenas, Agroecología, Ciencias de la Educación y Arquitectura. Las autoridades de la UINPI rinden cuentas tanto al Consejo Nacional de Educación Superior como a la CONAIE, y sus actividades son evaluadas y deben ser aprobadas por ambos organismos. La universidad se denomina «intercultural» porque su oferta académica y sus propuestas de formación no están dirigidas exclusivamente a los pueblos indígenas, sino que desde la visión indígena construye un espacio académico abierto a todas las sociedades y pueblos que conforman Ecuador (UIAW, 2004; Sarango, 2008, 2009). La UINPI forma parte de la Red de Universidades del Fondo Indígena, ya mencionada en la sección dedicada a Bolivia.

Pasemos ahora a comentar el nuevo marco normativo. El artículo 1 de la Constitución aprobada en 2008, entre otras cosas establece que «el Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, *intercultural, plurinacional* y laico». En tanto, el artículo 2 instituye que «el castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, *el kichwa y el shuar* son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso» (itálicas mías, D.M.). Adicionalmente el numeral 2 del artículo 11 establece: *«El Estado adoptará medidas de acción afirmativa que promuevan la igualdad real en favor de los titulares de derechos que se encuentren en situación de desigualdad*»; mientras que el numeral 3 del mismo artículo estipula que «los derechos y garantías establecidos en la Constitución y en los instrumentos internacionales de derechos humanos serán de directa e inmediata aplicación por y ante cualquier servidora o servidor público, administrativo o judicial, de oficio o a petición de parte» (itálicas mías, D.M.) (http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf; consultada: 9/11/2011).

En lo referente a educación, el artículo 27 de la Constitución, entre otras cosas, dictamina que «será participativa, obligatoria, *intercultural*, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez». Adicionalmente, el artículo 29 estipula que el «Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la Educación Superior, y *el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural*. Pero el artículo 57 resulta de especial importancia, porque expresa que «*se reconoce y garantizará a las comunas, comunidades, pueblos y nacionalidades indígenas, de conformidad*

con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos, los siguientes derechos colectivos», luego de lo cual enuncia varios numerales de interés. El numeral 14 detalla los siguientes derechos: «*Desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe*, *con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje*». En tanto el numeral 21 establece estos otros: «*Que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública y en los medios de comunicación*; la creación de sus propios medios de comunicación social en sus idiomas y el acceso a los demás sin discriminación alguna» (itálicas mías, D.M.) (http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf; consultada: 9/11/2011).

Sin embargo, el efectivo ejercicio de estos derechos solo es posible si se cuenta con instituciones de Educación Superior que aseguren la formación adecuada estrictamente en los términos allí indicados, y algunos de los problemas señalados por el movimiento indígena, y de manera menos visible por las organizaciones afroecuatorianas, se refieren precisamente a esto (Cuji, 2012; Sarango, 2009).

Los derechos que respecto de educación reclaman las organizaciones afroecuatorianas encuentran asidero explícito en el artículo 58 de la Constitución, el cual establece que «para fortalecer su identidad, cultura, tradiciones y derechos, *se reconocen al pueblo afroecuatoriano los derechos colectivos establecidos en la Constitución, la ley y los pactos, convenios, declaraciones y demás instrumentos internacionales de derechos humanos*» (itálicas mías, D.M.). Este artículo remite de manera directa al acápite 4 del artículo 4 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, aprobado por la Asamblea General el 18 de diciembre de 1992, el cual establece que «los Estados deberán adoptar, cuando sea apropiado, medidas en la esfera de la educación, a fin de promover el conocimiento de la historia, las tradiciones, el idioma y la cultura de las minorías que existen en su territorio. Las personas pertenecientes a minorías deberán tener oportunidades adecuadas de adquirir conocimientos sobre la sociedad en su conjunto» (http://www2.ohchr.org/spanish/law/minorias.htm; consultada: 9/11/2011).

Adicionalmente, el artículo 58 de la Constitución también permite invocar la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (Durban, Sudáfrica, 2001). El artículo 34 de esta Declaración estipula que a los afrodescendientes, entre otros derechos, se les deben asegurar el derecho a «mantener y usar sus propios idiomas», así como «la protección de sus conocimientos tradicionales y su patrimonio cultural y artístico, y su participación activa en el diseño, la aplicación y el desarrollo de sistemas y programas de educación, incluidos los de carácter específico y propio» (http://www1.umn.edu/humanrts/instree/Swcardeclaration.html, consultada: 9-11-2011).

Así, del mismo modo que en el caso de los pueblos indígenas, nos encontramos con que el efectivo ejercicio de los derechos antes enunciados demanda oportunidades de formación en Educación Superior que hoy aparentemente no solo no están al

alcance de la inmensa mayoría de los afroecuatorianos, sino que no educan apropiada y efectivamente a otros sectores de la sociedad para terminar con el racismo y la discriminación.

La propia Constitución expresa algunas previsiones al respecto; así, por ejemplo, el artículo 343, entre otras cosas, manifiesta que «el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades». Por otra parte, el artículo 344 establece que «el sistema nacional de educación comprenderá las instituciones, programas, políticas, recursos y actores del proceso educativo, así como acciones en los niveles de educación inicial, básica y bachillerato, y estará articulado con el sistema de Educación Superior». Adicionalmente, el artículo 347, al enumerar algunas responsabilidades del Estado, indica la de «garantizar el sistema de educación intercultural bilingüe, en el cual se utilizará como lengua principal de educación la de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural, bajo la rectoría de las políticas públicas del Estado y con total respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades». Además, este mismo artículo atribuye al Estado el deber de asegurar «que se incluya en los currículos de estudio, de manera progresiva, la enseñanza de al menos una lengua ancestral» (http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf; consultado: 9/11/2011).

Todos los derechos de los ciudadanos y deberes del Estado antes mencionados generan efectos sobre el sistema de Educación Superior. Pero, además, el artículo 350 se refiere directamente a la Educación Superior y establece que:

> [La Educación Superior] *tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión* científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; *la innovación, promoción, desarrollo y difusión de los saberes y las culturas*; la construcción de soluciones para los problemas del país, en relación con los objetivos del régimen de desarrollo (itálicas mías, D.M.) (http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf; consultada: 9/11/2011).

Por otra parte, el artículo 351 lista los principios que deben regir a la Educación Superior, e instituye que estos deben darse «*en el marco del diálogo de saberes*, pensamiento universal y producción científica tecnológica global» (itálicas mías, D.M.) (http://www.asambleanacional.gov.ec/documentos/constitucion_de_bolsillo.pdf; consultada: 9/11/2011).

El caso es que en la aplicación de esta Constitución tan avanzada, que recoge y genera tantas expectativas y demandas respecto de la Educación Superior, nos encontramos con situaciones de hecho que no acaban de satisfacer a las organizaciones indígenas y afroecuatorianas, ni a otros sectores sociales y académicos que les acompañan en sus propuestas. Porque, por un lado, la mayoría de las IES «convencionales» no se han transformado, ni dan señales de estar transformándose para responder a todo lo estipulado por la Constitución, y por otro, estas organizaciones consideran que el Estado pone obstáculos ilegítimos a sus intentos de continuar avanzando en la construcción de sus

propias instituciones de Educación Superior, y/o a la continuidad y profundización de los programas especiales que algunas IES «convencionales» han venido desarrollando desde hace años (Cuji, 2012; Sarango, 2009). A este contradictorio panorama se agrega que, como señala Cuji, en el accionar del Estado ecuatoriano en este campo se pueden observar disputas, por el control, financiamiento y legitimación, entre instituciones estatales y con IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes (Cuji, 2012).

El Salvador

La única referencia a los pueblos indígenas y afrodescendientes que encontramos en la Constitución Nacional de la República de El Salvador (del año 1983) es apenas indirecta y está en el artículo 62, el cual expresa: «El idioma oficial de El Salvador es el castellano. El Gobierno está obligado a velar por su conservación y enseñanza. Las lenguas autóctonas que se hablan en el territorio nacional forman parte del patrimonio cultural y serán objeto de preservación, difusión y respeto» (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/ES-Constitucion-1983-Document1.doc; consultada: 10/11/2011). Adicionalmente, cabe señalar que El Salvador no ha ratificado el Convenio 169 de la OIT.

En consonancia con el texto constitucional, los artículos 86 y 102 de la Ley de Protección Integral de la Niñez y la Adolescencia (Decreto Legislativo 839, de 26 de marzo de 2009) también hacen referencias apenas implícitas a esos pueblos. Así, el artículo 86, al enumerar las responsabilidades del Estado para hacer efectivo el derecho a la educación, en su literal g) sostiene que deberá «fomentar el conocimiento y respeto del idioma castellano, la identidad cultural y de otras manifestaciones culturales». Posteriormente, el artículo 102, al enumerar los deberes de niñas, niños y adolescentes, el literal f) establece que deberán «respetar los símbolos patrios y la diversidad cultural» (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/ES-Decreto-Leg--839-09-Proteccion-Integral-Ninez-y-Adolescencia-Document1.doc; consultada: 10/11/2011).

La Ley Especial de Protección al Patrimonio Cultural (Ley 513, de 1993) es un poco más explícita que las anteriores. El artículo 3 de esta ley lista los bienes que conforman el patrimonio cultural de El Salvador, y entre ellos incluye «la lengua nahuat [sic] y las demás autóctonas, así como las tradiciones y costumbres». Después, su artículo 44 afirma: «Siendo el idioma oficial de El Salvador el Castellano [sic], y sin perjuicio de la justificación debida a la lengua nahuat [sic] y demás lenguas autóctonas, es obligación del Estado velar por la conservación y enseñanza de aquél. Para tal fin se sujetará a lo establecido en las Leyes y Reglamentos respectivos» (http://www.csj.gob.sv/leyes.nsf/ed400a03431a688906256a84005aec75/c0f7d5b4f0df971406256d02005a3c2d?OpenDocument; consultada: 10/11/2011).

Como puede observarse, si bien ni esta ley ni la Constitución reconocen explícitamente la existencia de pueblos o comunidades indígenas, sí se reconoce la vigencia de la lengua nahuat en su territorio, aunque lo hace sin mencionar quiénes serían sus hablantes.

Lamentablemente, no fue posible encargar un estudio sobre el caso de la República de El Salvador para la presente etapa de nuestro *Proyecto,* por lo que carecemos de información fáctica al respecto. Sin embargo, cabe apuntar que en 2007 nuestro *Proyecto* realizó una encuesta regional dirigida a especialistas en la materia, y en 2008 creó un registro de experiencias, y ninguno de esos instrumentos condujo a que recibiéramos información en cuanto a experiencias de Educación Superior tendientes a responder a las necesidades de formación derivadas de las leyes antes mencionadas; lo cual, desde luego, de ninguna manera permite concluir que no existan.

Guatemala

El artículo 66 de la Constitución, reformada en 1998, expresa: «El Estado reconoce, respeta y protege a la identidad de los pueblos Maya, Garífuna y Xinca, sus formas de vida, organización social, costumbres y tradiciones; el uso del traje indígena en hombres y mujeres y sus distintas formas de espiritualidad, idiomas y dialectos y el derecho de transmitirlos a sus descendientes» (citado en Chojoj, 2012)[8].

En lo que hace a educación, el artículo 76 de la Constitución instituye que «en las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe» (citado en Chojoj, 2012). Debe puntualizarse que en Guatemala el Estado solo regula y garantiza la educación preprimaria, primaria, básica y diversificada, y que la Educación Superior a cargo del Estado es competencia exclusiva de la Universidad de San Carlos (USAC), tal como lo estipula el artículo 82: *la USAC* es una «institución autónoma con personalidad jurídica *y en su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la Educación Superior del Estado* y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales» (itálicas mías, D.M.) (citado Chojoj, 2012).

Esta exclusividad de la USAC ha sido señalada en muchas ocasiones como el principal obstáculo para la creación de la Universidad Maya, establecida en los Acuerdos de Paz de 1996. Adicionalmente, también se ha argumentado que la creación de la Universidad Maya es un derecho que deriva de los artículos 22, 26, 27 y 31 del Convenio 169 de la OIT, el cual fue ratificado por Guatemala en 1996, tomando en consideración que el artículo 46 de la Constitución estipula que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación y que los convenios sobre derechos humanos tienen preeminencia sobre el derecho interno.

Por otra parte, el artículo 11 de la Ley de Desarrollo Social establece que «el desarrollo social, económico y cultural de la Nación se llevará a cabo tomando en cuenta

(8) Si bien la Constitución y leyes de Guatemala reconocen al pueblo Garífuna como un pueblo indígena, en general dirigentes y organizaciones sociales garífunas de Guatemala, Honduras, Belice, Nicaragua, México y Estados Unidos, afirman su condición de descendientes de africanos mestizados con pueblos indígenas americanos. Los estudiosos del tema han demostrado que su lengua pertenece a la familia arawak (http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00011&RL=00001; consultada 20-11-2011).

las tendencias y características de la población. Se fomentará la participación de la sociedad civil en su conjunto para el logro de sus objetivos» (citado en Chojoj, 2012). Adicionalmente estipula que las políticas públicas tendientes a promover el desarrollo social deben garantizar el respeto a los aspectos históricos, culturales, comunitarios y otros elementos de la cosmovisión de los pueblos indígenas. Además, mediante la Ley de Idiomas Nacionales (del año 2003) se reconoce al idioma español como el oficial de Guatemala, y los veintidós idiomas mayas, el xinca y el garífuna son elevados a la categoría de idiomas nacionales, y establece su utilización en las esferas públicas y privadas orientadas a la unidad nacional en la diversidad (Chojoj, 2012).

En el año 2003 se creó el Vice Ministerio de Educación Bilingüe Intercultural, al que se le asignó la responsabilidad de establecer directrices y bases para organizar «los servicios educativos con pertinencia cultural y lingüística en Guatemala», junto con la de «promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo integral de los pueblos indígenas, con base en sus idiomas y culturas, así como velar por la aplicación adecuada de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas» (Chojoj, 2012).

Este contexto normativo demanda la creación de oportunidades de formación en Educación Superior para los pueblos indígenas de Guatemala y de inclusión de sus lenguas, conocimientos e historias en el sistema de Educación Superior que, como veremos en las próximas páginas y con más detalle en el capítulo dedicado a este país en este mismo libro (Chojoj, 2012), están lejos de ser satisfechos. Siguiendo el estudio de Chojoj comentaremos sintéticamente las principales iniciativas orientadas a la inclusión de individuos, lenguas y conocimientos indígenas y afrodescendientes en la Educación Superior en Guatemala.

En 2006, la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo (CODISRA) realizó un diagnóstico sobre la discriminación racial en el país. Una de las conclusiones más importantes del estudio fue que el racismo y la discriminación son un problema nacional, y, entre otras cosas, impulsó algunos programas de capacitación, cuya acreditación en la USAC se ha señalado que tropezó con dificultades derivadas del racismo de funcionarios de la misma (Chojoj, 2012).

Desde luego, esto de ningún modo significa que la USAC sería una institución homogénea en la que domina el racismo. Por el contrario, hay evidencias de que existen personas y grupos a su interior que avanzan iniciativas interesadas en la inclusión de individuos, lenguas y conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Por ejemplo, en 1976 se creó el Centro de Aprendizaje de Lenguas, en el que se contemplaba la enseñanza de lenguas mayas. No obstante, se ha reportado que el interés por aprender uno de estos idiomas por parte de la población estudiantil es bajo en comparación con el inglés. Por otro lado, la USAC, a través de proyectos con la Fundación Rigoberta Menchú y el Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA), una organización fundada por los hermanos de La Salle, ha avalado y acreditado programas de formación de Profesores de Enseñanza Media incluyendo temas de interculturalidad. Adicionalmente, con el apoyo del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín, en esta universidad se oficializaron las carreras de Educación Bilingüe. Además, la USAC cuenta con el Instituto de

Estudios Interétnicos, formado por seis investigadores, el cual ya ha producido decenas de volúmenes sobre relaciones interétnicas en campos como salud, educación, derecho e historia, aunque aparentemente estos estudios son poco utilizados dentro de la USAC, debido a que el tema étnico y la interculturalidad no se abordan muy frecuentemente en la institución. Las iniciativas orientadas por enfoques interculturales son recientes en la USAC y generalmente responden más a requerimientos de organizaciones indígenas que a políticas universitarias. No obstante, desde 1997 se han creado una Maestría, cuatro institutos y/o grandes proyectos de investigación, dos Licenciaturas y un Diplomado en este campo. Adicionalmente se creó también un programa de apoyo académico a estudiantes indígenas financiado por la Fundación Ford (Chojoj, 2012).

La escasa atención prestada por la USAC a las demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes ha reforzado el interés de diversos sectores en la creación de la Universidad Maya, cuya pertinencia se deriva no solo de lo estipulado en el Convenio 169 de la OIT (sintetizado al comienzo de este capítulo), sino además y muy especialmente en que la creación de esta institución fue uno de los compromisos asumidos por el Estado guatemalteco mediante el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas firmado en 1995 (como parte del proceso de los Acuerdos de Paz firmados en 1996). En efecto, el capítulo III, literal G, inciso 3, de este Acuerdo expresa: «Asimismo, se promoverá la creación de una Universidad Maya o entidades de estudio superior indígena y el funcionamiento del Consejo Nacional de Educación Maya» (Azmitia, 2008).

En vista de este compromiso, del derecho que genera la ratificación del Convenio 169 de la OIT y la escasa atención prestada por la USAC al tema, diversos actores crecientemente insisten en que la única alternativa es la creación de la Universidad Maya. Las bases de esta universidad ya han sido cuidadosamente elaboradas y planificadas, como lo ilustra una versión sintética de las mismas publicada en uno de los libros anteriores de este *Proyecto* (Azmitia, 2008).

Entre los actores que actualmente impulsan la creación de Universidad Maya se cuentan el Proyecto Nimajay, sostenido por varias organizaciones indígenas; la Coordinadora Nacional de Educación Maya (CNEM), surgida en 1993 para promover la educación maya y que, por un acuerdo ministerial de 1997, tiene carácter de ente asesor del Sistema Educativo Nacional; la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios (AMEU), creada en 1990 por iniciativa de un grupo de estudiantes de la USAC; el Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA), fundado en 1989 por los hermanos de La Salle, y varias otras organizaciones sociales guatemaltecas (Azmitia, 2008; Chojoj, 2012).

Entretanto, cabe destacar que diversas IES privadas han venido comprometiéndose con el tema desde hace varios años. Por ejemplo, en 1986 la Universidad Rafael Landívar (URL), dirigida por sacerdotes jesuitas, fundó su Instituto de Lingüística e Interculturalidad. Este instituto fue creado para trabajar aspectos lingüísticos y culturales de la población indígena de Guatemala. El Programa de Desarrollo Integral para la Población Maya (PRODIPMA), financiado por la Agencia Estadounidense para el Desarrollo Internacional (USAID), apoyó investigaciones que sirvieron de base para

el desarrollo de materiales didácticos, y además otorgó becas a numerosos estudiantes indígenas y afrodescendientes. También con apoyo de USAID, entre 1997 y 2008 la URL sostuvo el Programa para la Educación Maya (EDUMAYA), un programa de becas y apoyo académico que permitió aumentar el número de estudiantes y graduados indígenas. EDUMAYA permitió la incorporación de dos mil estudiantes indígenas y la apertura de un curso de interculturalidad en todas las carreras (Giracca, 2008).

La Universidad Mariano Gálvez (UMG) cuenta con una Escuela de Lingüística que brinda formación a estudiantes de varias carreras en lenguas y culturas indígenas (Chojoj, 2012). Creada en 1988, la Escuela Superior de Educación Integral Rural *Mayab' Saqarib'al* (ESEDIR) está dedicada a brindar formación a los maestros egresados del Instituto Indígena Santiago, para que al regresar a sus comunidades cuenten con los recursos necesarios para realizar trabajo comunitario. Varias de las carreras que ofrece esta IES han sido reconocidas y acreditadas por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y más recientemente por la USAC. El antes mencionado Proyecto de Desarrollo Santiago, entre otras actividades ofrece un Diplomado en Liderazgo para una Participación Ciudadana Transformadora y Derechos Humanos y Derechos de los Pueblos Indígenas (Chojoj, 2012).

Por otra parte, desde el Estado, el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), que es el ente rector de la formación y capacitación del servidor público, creó el Programa Atención a la Diversidad y la Inclusión en la Administración Pública, así como el Diplomado Derechos de los Pueblos Indígenas y la Aplicación del Convenio 169. Este programa ha permitido ampliar el espacio para despertar el interés de instituciones gubernamentales y no gubernamentales en conocer los derechos indígenas. No obstante, se han reportado problemas en el desarrollo de estas actividades debido tanto a que los presupuestos asignados son insuficientes como al rechazo al tema manifestado por funcionarios y directivos de la administración pública (Chojoj, 2012).

Otra iniciativa apoyada por el Estado guatemalteco es la Academia de Lenguas Mayas, creada en 1990 por el Congreso de la República, «con la finalidad de promover el conocimiento y difusión de las lenguas mayas e investigar, planificar, programar y ejecutar proyectos lingüísticos, literarios, educativos, culturales y dar orientación y servicios sobre la materia» (Chojoj, 2012).

En vista de todo lo anterior, parece plausible afirmar que en Guatemala la legislación vigente no parece suficiente para asegurar los derechos explícitamente establecidos en la Constitución, ni los derivados de la ratificación del Convenio 169 de la OIT, así como que, además, la aplicación de la misma no parece estar expresada en políticas públicas apropiadas y dotadas de presupuestos suficientes, a lo que se agregaría que aparentemente existirían problemas de racismo que acaban menoscabando seriamente los esfuerzos realizados por entes del Estado y otros agentes sociales.

Honduras

En la Constitución Nacional de Honduras, del año 2004, encontramos una única referencia a los pueblos indígenas y afrodescendientes, es la que se hace en el artículo

173, el cual expresa: «El Estado preservará y estimulará las culturas nativas, así como las genuinas expresiones del folclore nacional, el arte popular y las artesanías».

No obstante, Honduras ratificó el Convenio 169 de la OIT en 1995, y los artículos 16 y 18 de su Constitución establecen que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de la ratificación, jerarquía superior a las leyes nacionales (http://www.tsc.gob.hn/Portal_de_Transparencia/Constitucion_de_la_republica.pdf; consultada: 12/11/2011). Como consecuencia de esto, lo estipulado en dicho Convenio tiene plena vigencia en Honduras. Sin embargo, tal vez por ser precedentes a la ratificación de dicho Convenio y no haber sido actualizadas, ni su Ley Orgánica de Educación (del año 1966) ni su Ley de Educación Superior (del año 1989) hacen ninguna mención particular a individuos, lenguas y conocimientos de pueblos indígenas y afrodecendientes.

En contraste con estas ausencias nos encontramos con tres instrumentos normativos que explícitamente reconocen la existencia y valoran los derechos, lenguas y conocimientos de estos pueblos, en términos avanzados y muy promisorios, uno de los cuales es del año 1994; es decir, que incluso es anterior a la ratificación del Convenio 169, los otros son de 1997 y 2002 respectivamente. Viene al caso comentar su contenido, aun cuando debamos hacerlo brevemente.

Mediante el Acuerdo Presidencial 0719-EP 94, de agosto de 1994, el Presidente Constitucional de la República establece las Políticas de Educación Bilingüe Intercultural. Resulta interesante destacar algunos fragmentos de este Acuerdo organizado en dos artículos.

El primero de estos artículos está dedicado a establecer un conjunto de «Políticas de Educación Bilingüe Intercultural orientadas a las etnias de Honduras, en el marco del mejoramiento de la calidad de la educación y de la promoción del desarrollo pluralista de la cultura nacional», las cuales lista en diez literales. Viene al caso destacar los siguientes:

> a) El Estado hondureño reconoce el carácter pluricultural y plurilingüístico de la sociedad hondureña y asume dicha diversidad como recurso para el desarrollo interno; [...] c) La Educación Bilingüe Intercultural propiciará el rescate, potenciación y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas; [...] f) El reconocimiento de la pluralidad cultural se constituirá como uno de los ejes en torno al cual se propiciará la transformación y reforma educativa nacional. Este punto de partida garantizará la construcción y la reafirmación de la unidad e identidad nacional; [...] i) Para las etnias indígenas, afroantillanas y criollo-anglohablantes, que conservan como lengua principal una lengua vernácula distinta al español, así como sus propias especificaciones culturales, la educación será bilingüe e intercultural (http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/honduras-accord_pres1994.htm; consultada: 12/11/2011).

Finalmente, a modo de «último» y sin literal que le distinga, afirma:

> Esta modalidad de Educación Bilingüe Intercultural de mantenimiento se establecerá para garantizar el uso fluido de la lengua vernácula y la oficial, en las formas oral

> y escrita; excluyéndose, por tanto, el uso de la lengua vernácula en forma auxiliar y como mero puente para la castellanización (http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/honduras-accord_pres1994.htm; consultada: 12/11/2011).

El artículo segundo consta de cinco literales y está dedicado a «institucionalizar la educación bilingüe intercultural mediante la creación de Programa Nacional Educación para las Etnias Autóctonas de Honduras (PRONEEAH) en sus modalidades bilingüe e intercultural, que dependerá de la Secretaría de Educación Pública» (http://www.tlfq.ulaval.ca/axl/amsudant/honduras-accord_pres1994.htm; consultada: 12/11/2011).

Se trata, en síntesis, de la instauración de una política de Estado y de la creación de Programa Nacional de Educación Bilingüe e Intercultural muy promisorio, cuya puesta en práctica efectiva demandaría la formación profesional adecuada de un buen un número de educadores, máxime si se piensa que la población indígena y afrodescendiente de este país ronda el 7% de la población total.

Pero, además, esta presunta demanda de formación profesional que debería incluir individuos, conocimientos y lenguas indígenas, resultaría aún mayor si se toman en cuenta los lineamientos establecidos en la Ley para la Protección del Patrimonio Cultural de la Nación (Decreto 220, del año 1997), la cual, en el numeral 9 de su artículo 2, establece que forman parte del patrimonio cultural «las Manifestaciones Culturales de los pueblos indígenas vivos, sus lenguas, sus tradiciones históricas, sus conocimientos y técnicas, sus formas de Organización, sus sistemas de valores, sus prácticas religiosas y los lugares asociados a ellas».

Posteriormente, en el artículo 54 dictamina que «el Instituto Hondureño de Antropología e Historia coadyuvará con las entidades estatales responsables del sistema cultural educativo en la *formulación y desarrollo de planes de estudio* que propendan a la conformación de una conciencia ciudadana acerca de la necesidad de preservar el Patrimonio Cultural de la Nación. Asimismo, supervisará la *elaboración de los textos educativos relacionados*» (itálicas mías, D.M.) (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/HON-Decreto220-97-PatrimonioCulturalt.doc; consultada: 12/11/2011)

A las iniciativas anteriores debe agregarse otra, también muy interesante y promisoria, se trata de la Ley Orgánica del Centro de Cultura Garinagu de Honduras (Decreto 269, del año 2002), cuyo artículo 6 establece las atribuciones de esta institución, entre las cuales viene al caso destacar las de «estudiar los medios y medidas más eficaces para el cuidado y custodia de los valores que requiere la defensa, exploración, restauración, conservación, recuperación y la custodia de los valores culturales del pueblo garífuna de Honduras», así como «emprender trabajos de obras de investigación y restauración que constituya [sic] a la interpretación y comprensión del pasado etnohistórico del pueblo garífuna de Honduras en función de afrontar los retos del presente y futuro (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/HON-Decreto-269-02-Centro-Cultura-Garinagu.htm; consultada: 12/11/2011). Nuevamente cabe apuntar que estas atribuciones incrementan la demanda de formación superior ya señalada respecto de las dos normas antes mencionadas.

Un detalle importante es que, según el Convenio 169 de la OIT, las iniciativas establecidas mediante las tres normas antes citadas deberían involucrar la formación de profesionales provenientes de los respectivos pueblos indígenas y afrodescendientes.

Lamentablemente, no fue posible encargar un estudio sobre el caso de Honduras para la presente etapa de nuestro *Proyecto,* por lo que carecemos de información fáctica al respecto. Sin embargo, cabe apuntar que en 2007 nuestro *Proyecto* realizó una encuesta regional dirigida a especialistas en la materia, y en 2008 creó un registro de experiencias, y ninguno de esos instrumentos condujo a que recibiéramos información en cuanto experiencias de Educación Superior tendientes a responder a las necesidades de formación derivadas de las normas y leyes antes mencionadas; lo cual, desde luego, de ninguna manera permite concluir que no existan.

México

Como consecuencia de las reformas de 1992 y 1994, el artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos actualmente vigente expresa que «la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas» (Bastida Muñoz, 2012). Este reconocimiento, que se extiende en la legislación de las entidades federativas, no incluye a los afromexicanos. Por esto, el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación *(*CONAPRED*)* ha enfatizado la necesidad de reformar el artículo 2 de la Constitución para garantizar que las comunidades afrodescendientes gocen de los mismos derechos que los pueblos y comunidades indígenas (Bastida Muñoz, 2012).

Adicionalmente cabe notar que México ratificó el ya mencionado Convenio 169 de la OIT en 1990, y el artículo 133 de la Constitución establece que serán Ley Suprema de toda la Unión los tratados y convenciones internacionales que estén de acuerdo con la misma, por lo que sus disposiciones tienen plena vigencia en este país.

Interesa destacar que la fracción 5ª del artículo 3 constitucional establece que, además de la educación básica, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la Educación Superior con enfoque intercultural. Sin embargo, en consonancia con la no inclusión del reconocimiento a los pueblos afrodescendientes en la Constitución Nacional, las leyes mexicanas que regulan la educación solo han avanzado respecto de los pueblos originarios. La fracción 4ª del artículo 7 establece que «a través de la enseñanza se promoverá el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas». De manera convergente, el artículo 11 de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (aprobada en 2003) garantiza «que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural […] y en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos» (Bastida Muñoz, 2012).

En este marco, durante el sexenio del Presidente Fox (2000-2006) se crearon el Instituto Nacional de Lenguas (INALI) y la Coordinación General de Educación

Intercultural Bilingüe (CGEIB), la cual depende directamente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Bastida Muñoz, 2012). La CGEIB fue creada en 2001, asignándosele dos objetivos. Uno fue el de ofrecer educación cultural y lingüísticamente pertinente a los indígenas a todos los niveles educativos, y el otro el de ofrecer educación intercultural para toda la población, también a todos los niveles educativos. Así, como una manera de trabajar hacia esos objetivos, la CGEIB promovió la creación de las universidades interculturales (UI's); adicionalmente, otra modalidad de acción fue la promoción del ingreso y permanencia de los indígenas en universidades convencionales (Schmelkes, 2008).

En 2003, la CGEIB creó en el Estado de México la primera de las universidades interculturales. Desde entonces, la red de UI's continuó creciendo, tanto a través de la creación de nuevas instituciones como mediante la asimilación de algunas preexistentes, como la Universidad Indígena Autónoma de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. Actualmente, el sistema de UI's cuenta con diez instituciones: Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural de Guerrero y Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Publicaciones anteriores de este *Proyecto* han presentado estudios sobre cuatro de ellas (Dietz, 2008; Fábregas Puig, 2009; Guerra García y Meza Hernández, 2009; Silva Carrillo, 2009).

Hay otras universidades interculturales que no pertenecen a la red creada por la CGEIB, como la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, en Oaxaca, creada por el sistema de la Universidad Iberoamericana, de los jesuitas, sobre la cual también se incluyó un estudio en una de las publicaciones anteriores de este *Proyecto* (Estrada, 2008), y la Universidad del Sur, en Guerrero, que ha estado en conversaciones con instancias estatales y federales con la finalidad de ser reconocida de manera oficial (Bastida Muñoz, 2012).

Como explica Bastida Muñoz (2012), las universidades interculturales buscan «formar profesionales que impulsen procesos de desarrollo económicamente viables, socialmente justos, culturalmente apropiados y ambientalmente responsables», todo lo cual habrían de lograrlo a partir de «una comprensión profunda de la cosmovisión de los pueblos originarios, así como mediante la sistematización, el análisis y la síntesis de sus conocimientos, práctica y pensamientos simbólicos. Tales procesos propician la revitalización y el enriquecimiento dinámico de las lenguas y de las culturas originarias». Según nos alerta este mismo autor, recientemente las UI's han sido adscriptas a la Dirección de Universidades Tecnológicas, «pero el concepto y la estructura del diseño curricular es tan distinta, que en la práctica le es imposible a dicha dirección abordar cualquier asunto concerniente con las mismas». A este problema se agrega que, según señala Bastida Muñoz (2012), varias de las UI's confrontan serios problemas presupuestarios y sus puestos clave se han convertido en «botín político» de los gobiernos estatales.

Creada en 1978, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) ha desarrollado desde 1992 su propia modalidad para la educación intercultural bilingüe, y la ha puesto en práctica mediante programas de formación ofrecidos a través de sus setenta y cuatro sedes en todo el país, como la Licenciatura en Educación Indígena, la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar para el Medio Indígena, además del Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe y el de Procesos Comunicativos en Contextos Multiculturales: lengua materna y segunda lengua, entre otros (Nivón Bolán, 2010). La UPN también ha desarrollado posgrados regionales con enfoque intercultural, como la Maestría en Educación, con campo de formación intercultural docente, y el Doctorado en Educación en la Línea de Formación Docente y Procesos Interculturales (Bastida Muñoz, 2012). Por otra parte, las escuelas normales superiores rurales cuentan con dieciséis sedes en diferentes partes del país, en las cuales se imparten Licenciaturas para la Formación de Profesores en el Medio Indígena.

Desde otra vertiente, destaca la labor del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Ciencias Sociales (CIESAS). Ofrece la Maestría en Lingüística Indoamericana, orientada a formar «especialistas capaces de ejercer la docencia, investigación e intervenir en la política pública dirigida al conocimiento y desarrollo de las lenguas en sociedades multilingües». En tanto, la Universidad Veracruzana ofrece el programa de Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales (Bastida Muñoz, 2012).

Adicionalmente a lo anterior, en algunas IES «convencionales» se imparten algunos cursos «sueltos» sobre temas de interés para pueblos y comunidades indígenas. Entre este tipo de ofertas destaca especialmente el Programa México Nación Multicultural de la UNAM, en el cual estudiantes de todas las licenciaturas y público en general pueden tomar clases; adicionalmente, el programa imparte el Diplomado en Pluralidad y Justicia (Bastida Muñoz, 2012).

En los últimos años, varias universidades públicas «convencionales» han creado unidades en regiones urbanas o en proceso de urbanización. Estudiantes de pueblos originarios realizan estudios en algunas de estas sedes, en carreras tradicionales, como Derecho, Medicina, Ingeniería, Contaduría y Agronomía, entre otras. En algunas regiones de pueblos originarios se encuentran también diversas universidades tecnológicas e institutos superiores tecnológicos, a los cuales concurren estudiantes indígenas, pero en general no hay una relación directa entre estas instituciones y las comunidades originarias (Bastida Muñoz, 2012).

Algunas IES cuentan con programas de becas a estudiantes de pueblos originarios y no originarios, pero además se han establecido programas nacionales de becas y otras modalidades de apoyo a estudiantes originarios. Un ejemplo de este tipo de iniciativas es la sostenida por el ya mencionado Programa México Nación Multicultural de la UNAM. Otra es el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas de la Fundación Ford-CIESAS. Entre 2001 y 2010, este programa otorgó 226 becas a hombres y mujeres de 39 grupos étnicos, distribuidos en 20 estados del país, interesados en realizar estudios de Maestría o Doctorado en México o en el extranjero (http://ford.ciesas.edu.mx/Programa.htm; consultada: 13/11/2011).

El Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES), creado en el año 2001 por el Gobierno federal para apoyar a jóvenes con limitaciones económicas a realizar estudios de Educación Superior, ha facilitado esta posibilidad a jóvenes de pueblos originarios. Por otra parte, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), institución no gubernamental que agrupa a 159 universidades e instituciones de Educación Superior, públicas y privadas, de todo el país, con apoyo de la Fundación Ford, creó el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Este programa procura impulsar el acceso y exitosa graduación de jóvenes provenientes de pueblos originarios a la Educación Superior y opera dieciséis IES del país, en las cuales canaliza recursos para fortalecer infraestructuras, brinda apoyo académico a los estudiantes que están en el programa, impulsa el respeto de la diversidad cultural y favorece el vínculo de los estudiantes con sus comunidades de origen.

Tomando en consideración lo hasta aquí expuesto y que el artículo 133 de la Constitución de México establece que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación, debe concluirse que, en lo que respecta a la Educación Superior, este país estaría en mora con el cumplimiento de los artículos 22, 26, 27 y 31 del Convenio 169 de la OIT (citados en extenso en páginas anteriores), el cual fue ratificado por este país en el año 1990.

Nicaragua

La Constitución de la República de Nicaragua vigente (se trata de la Constitución de 1987 con reformas introducidas en los años 1995, 2002 y 2005) incluye varios artículos de reconocimiento de la existencia y derechos de los pueblos indígenas y de las comunidades de la Costa Atlántica. En este sentido, el artículo 5 establece:

> El Estado reconoce la existencia de los pueblos indígenas, que gozan de los derechos, deberes y garantías consignados en la Constitución, y en especial los de mantener y desarrollar su identidad y cultura, tener sus propias formas de organización social y administrar sus asuntos locales; así como mantener las formas comunales de propiedad de sus tierras y el goce, uso y disfrute de las mismas, todo de conformidad con la ley. Para las comunidades de la Costa Atlántica se establece el régimen de autonomía en la presente Constitución (http://www.bcn.gob.ni/banco/legislacion/constitucion.pdf; consultada: 14/11/2011).

Por otra parte, el artículo 11 de la Constitución expresa: «El español es el idioma oficial del Estado. Las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua también tendrán uso oficial en los casos que establezca la ley». En tanto, el artículo 90 dictamina: «Las comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a la libre expresión y preservación de sus lenguas, arte y cultura. El desarrollo de su cultura y sus valores enriquece la cultura nacional. El Estado creará programas especiales para el ejercicio de estos derechos». Finalmente, el artículo 121, entre otras cosas, establece: «Los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica tienen derecho en su región a la educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo con la ley» (http://www.bcn.gob.ni/banco/legislacion/constitucion.pdf; consultada: 14/11/2011).

A estos reconocimientos explícitos en la Constitución Nacional se agrega todo el contenido del Convenio 169 de la OIT, el cual fue ratificado por Nicaragua en el año 2010.

Adicionalmente, el literal J del artículo 4 de la Ley General de Educación, del año 2006, establece que «la Educación en las Regiones Autónomas a todos niveles y modalidades es intercultural-bilingüe». A esto se agrega que el artículo 38 expresa: «Las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe Nicaragüense cuentan con un Subsistema Educativo Autónomo Regional orientado a la formación integral de las mujeres y hombres de los pueblos indígenas afrodescendientes y comunidades étnicas, basado en los principios de autonomía, interculturalidad, solidaridad, pertinencia […]» (http://www.mined.gob.ni/PDF07/Ley%20General%20de%20Educacion%20%28No.%20582%29.pdf; consultada: 14/11/2011).

Además, el artículo 39 de esa misma ley añade: «La educación en las Regiones Autónomas es un derecho fundamental de los pueblos indígenas afrodescendientes y comunidades étnicas de la Costa Caribe reconocido en la Constitución Política del país, y como servicio público indeclinable a cargo del Estado, es indisoluble de la Autonomía Regional» (http://www.mined.gob.ni/PDF07/Ley%20General%20de%20Educacion%20%28No.%20582%29.pdf; consultada: 14/11/2011).

Todo lo anterior se concreta especialmente en los artículos 41 y 48. En efecto, el artículo 41 establece: «El Subsistema Educativo Autonómico Regional (SEAR) es el modelo de educación para las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Es un modelo educativo participativo, el cual se gestiona de manera descentralizada y autónoma y que responde a las realidades, necesidades, anhelo y prioridades educativas de su población multiétnica, multilingüe y pluricultural. Este subsistema, como parte integral de la misión y visión educativa nacional, se orienta hacia la formación integral de niños y niñas, jóvenes y adultos, hombres y mujeres de la Costa del Caribe *en todos los niveles del sistema educativo* […]. Y el artículo 49 expresa: «Las Universidades Comunitarias de la Costa de Nicaragua Bluefields Indian & Caribbean University (BICU) y la Universidad de la Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) son de interés público regional y se financian con las partidas del Presupuesto General de la República destinadas a la Educación Superior» (itálicas mías, D.M.) (http://www.mined.gob.ni/PDF07/Ley%20General%20de%20Educacion%20%28No.%20582%29.pdf; consultada: 14/11/2011).

Toda la normativa constitucional y legal antes mencionada es lo que permite que Sandra Davis y Marcos Williamson, en su capítulo en este mismo libro, afirmen de manera terminante que «el contexto jurídico político e institucional descrito anteriormente, parece ser de un tenor idóneo para el ejercicio, desarrollo y disfrute de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y afrodescendientes que la habitan [las Regiones Autónomas de la Costa Caribe], en particular de los derechos educativos, lingüísticos y culturales consagrados en la legislación nacional e internacional» (Davis y Williamson, 2012).

Tan provechoso marco jurídico ha permitido hasta el presente el desarrollo en Nicaragua de dos universidades interculturales. Se trata de la Bluefields Indian &

Caribbean University (BICU) y de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). La BICU comenzó actividades en 1991 y la URACCAN en 1995, desde entonces ambas universidades han logrado innovaciones cualitativas y logros cuantitativos poco comunes en América Latina, los cuales han sido expuestos en publicaciones anteriores de nuestro *Proyecto* (Chavarría Lezama, 2008; Hooker, 2008, 2009). Entre las dos universidades actualmente ofrecen 16 cursos de maestría, 37 carreras de grado (entre licenciaturas e ingenierías), 12 cursos de técnico superior, 15 diplomados y 51 cursos de educación continua. Entre las dos instituciones atienden actualmente a 14.228 estudiantes, en todas las modalidades, 57% de los cuales son mujeres (Davis y Williamson, 2012).

No obstante, BICU y URACCAN tropiezan con obstáculos de diversos tipos, así como con fuertes limitaciones presupuestarias. Las limitaciones presupuestarias son muy significativas porque, como señalan Davis y Williamson (2012), estas dos universidades, que atienden al 15% del estudiantado del país, solo reciben el 6% del presupuesto asignado por el Estado a todas las universidades. Esta limitación e inequidad se ve acentuada por el hecho de que se trata de universidades de más reciente creación que requieren mayor esfuerzo en la consolidación de su institucionalidad, además de que por su localización y las características de la población que atienden tienen mayores costos de transportes y becas que otras universidades del país.

Dejando de lado el papel jugado por BICU y URACCAN, la mayoría de las restantes universidades públicas aún no parecen estar contribuyendo a satisfacer las expectativas que el tan promisorio marco constitucional y legal nicaragüense consagra. La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León (UNAN-León) y la Universidad Nacional Agraria (UNA) apenas habrían comenzado a contribuir a atender estos asuntos este año, y aparentemente lo estarían haciendo solo a través de acciones muy puntuales. Algo análogo estarían haciendo también dos universidades privadas: la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI) y la Universidad Centroamericana (UCA).

Sin embargo, aparentemente hay buenas perspectivas de que la situación mejore. Porque el Plan Estratégico de Educación Superior 2011-2021, elaborado a comienzos de 2011 por el Consejo Nacional de Universidades (CNU), incluye la idea de «interculturalidad» como uno de sus ejes articuladores. Lo hace en términos de reconocer «la interculturalidad como un proceso de relación, respeto, diálogo, interacción cultural entre personas y colectividades», asociado a ideas de «diálogo de saberes». Adicionalmente, este plan toma en cuenta la «diversidad étnica, lingüística, cultural, técnica, científica y humanista» y reconoce la existencia de «diferentes sistemas educativos y enfoques que se implementan en la creación y recreación de conocimientos, saberes y prácticas de los pueblos» (Davis y Williamson, 2012).

Tomando en consideración lo hasta aquí expuesto y que la Constitución de Nicaragua establece que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación, debe concluirse que, en lo que respecta a la Educación Superior, este país estaría en mora con el cumplimiento de los artículos 22, 26, 27 y 31 del Convenio 169 de la OIT (citados en extenso en páginas anteriores), el cual fue ratificado por este país en el año 2010.

Panamá

La Constitución Nacional de la República de Panamá (del año 1984) reconoce la existencia y derechos de los pueblos indígenas que habitan en su territorio, pero no hace ninguna referencia a los afrodescendientes. Así, el artículo 84 de la misma establece que «las lenguas aborígenes serán objeto de especial estudio, conservación y divulgación y el Estado promoverá programas de alfabetización bilingüe en las comunidades indígenas». A lo cual el artículo 86 agrega: «El Estado reconoce y respeta la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales, realizará programas tendientes a desarrollar los valores materiales, sociales y espirituales propios de cada una de las culturas, y creará una institución para el estudio, conservación, divulgación de las mismas y de sus lenguas […]». Mientras que el artículo 104 abunda en el tema al afirmar: «El Estado desarrollará programas de educación y promoción para los grupos indígenas, ya que poseen patrones culturales propios, a fin de lograr su participación activa en la función ciudadana».

No obstante estos reconocimientos en el texto constitucional y el hecho de que la población indígena alcanza al 12% del total del país, hasta la fecha Panamá no ha ratificado el Convenio 169 de la OIT (http://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Panama/panama1994.html; consultada: 15/11/2011).

Esos reconocimientos constitucionales encuentran expresión en la Ley Orgánica de Educación (Ley 47, de 1995). Así, el artículo 4 de esta ley, entre otras cosas, establece que «la educación para las comunidades indígenas se fundamenta en el derecho de estas a preservar, desarrollar y respetar su identidad y patrimonio cultural», y que «la educación de las comunidades indígenas se enmarca dentro de los principios y objetivos generales de la educación nacional y se desarrolla conforme a las características, objetivos y metodología de la educación bilingüe intercultural». En tanto que el artículo 247 dictamina que «*los programas de estudio, en todos los niveles y modalidades*, preservarán y fortalecerán en sus contenidos los valores culturales de los grupos humanos básicos que conforman la identidad nacional y los de otras minorías étnicas que contribuyen a su enriquecimiento» (itálicas mías, D.M.). Esta indicación de «en todos los niveles» se repite en el artículo 249, el cual expresa: «*La aplicación del currículo en las comunidades indígenas, para todos los niveles y modalidades,* tomará en cuenta las particularidades y necesidades de cada grupo y será planificado por especialistas del Ministerio de Educación, en consulta con educadores indígenas que recomienden las respectivas asociaciones o gremios». Adicionalmente, el artículo 251 especifica claramente que «*el Estado garantizará la ejecución de programas especiales con metodología bilingüe intercultural para la educación del adulto indígena*, con el objeto de que este logre la reafirmación de su identidad étnica y cultural y mejore su condición y nivel de vida (itálicas mías, D.M.) (http://www.oei.es/quipu/panama/Ley_Educ_34_95.pdf; consultada: 15/11/2011).

En síntesis, el marco constitucional y legal de Panamá prevé derechos de educación «para todos los niveles», para los pueblos indígenas que habitan su territorio, e incluye explícitamente la adopción de un enfoque «bilingüe intercultural». La efectiva puesta en práctica de estas prescripciones demandaría la formación profesional

adecuada para un buen un número de educadores y otros especialistas, máxime si se piensa que la población indígena del país ronda el 12% de la población total.

Lamentablemente, no fue posible encargar un estudio sobre el caso de Panamá para la presente etapa de nuestro *Proyecto,* por lo que carecemos de información fáctica al respecto. Sin embargo, cabe apuntar que en 2007 nuestro *Proyecto* realizó una encuesta regional dirigida a especialistas en la materia, y en 2008 creó un registro de experiencias, y ninguno de esos instrumentos condujo a que recibiéramos información en cuanto a experiencias de Educación Superior tendientes a responder a las necesidades de formación derivadas de las normas y leyes antes mencionadas. Esto, desde luego, de ninguna manera permite concluir que no existan.

Paraguay

La Constitución de la República del Paraguay (del año 1992) reconoce explícitamente la existencia de los pueblos indígenas y consagra para ellos algunos derechos. Por ejemplo, el artículo 62 expresa: «Esta Constitución reconoce la existencia de los pueblos indígenas, definidos como grupos de cultura anteriores a la formación y organización del Estado paraguayo». En tanto el artículo 63, entre otras cosas, afirma: «Queda reconocido y garantizado el derecho de los pueblos indígenas a preservar y a desarrollar su identidad étnica en el respectivo hábitat […]».

Por otra parte, el artículo 66 establece: «El Estado respetará las peculiaridades culturales de los pueblos indígenas especialmente en lo relativo a la educación formal […].» Finalmente, el artículo 140 sostiene: «El Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. La ley establecerá las modalidades de utilización de uno y otro. Las lenguas indígenas, así como las de otras minorías, forman parte del patrimonio cultural de la Nación».

A estos derechos hay que agregar los consagrados en el Convenio 169 de la OIT, ratificado por Paraguay en 1993, ya que, de acuerdo con los artículos 137 y 141 de la Constitución, los tratados internacionales tienen fuerza de ley y jerarquía superior a las leyes nacionales. De hecho, como veremos de inmediato, algunos de ellos han sido expresamente incluidos en algunas leyes nacionales (http://www.constitution.org/cons/paraguay.htm; consultada: 16/11/2011).

El artículo 2 de la Ley General de Educación (Ley 1264, de 1998) expresa: «El sistema educativo nacional está formulado para beneficiar a todos los habitantes de la República. Los pueblos indígenas gozan al respecto de los derechos que les son reconocidos por la Constitución Nacional y esta ley». Al enumerar los fines del sistema educativo nacional, el artículo 9, entre otros, enuncia los dos siguientes: «c) La formación en el dominio de las dos lenguas oficiales», y «d) El conocimiento, la preservación y el fomento de la herencia cultural, lingüística y espiritual de la comunidad nacional» (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/Para-Para-Ley-1264-98-Educacion-.pdf; consultada: 16/11/2011).

Tal vez, la más relevante para el tema que nos ocupa sea la Ley 3231, de 2007, mediante la cual se crea la Dirección General de Educación Escolar Indígena, cuyo artículo 1 establece: «Todos los miembros de los pueblos y las comunidades indígenas tienen garantizada una *educación inicial, escolar básica y media* acorde a sus derechos, costumbres y tradiciones, con la finalidad de fortalecer su cultura y posibilitar su participación activa en la sociedad» (itálicas mías, D.M.) (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/Para-Para-ley-3231-07-Educacion-Indigena-.doc; consultada: 16/11/2011).

Pero los artículos 6 y 8 de esta misma ley son especialmente significativos para nuestro análisis por cuanto ambos aluden explícitamente y con énfasis (mediante el uso de letras mayúsculas) al Convenio 169 de la OIT, cuyo artículo 26 dictamina que «deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una *educación a todos los niveles*, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional» (itálicas mías, D.M.).

Al enumerar las labores que desarrollará el sistema de educación escolar indígena con la colaboración del órgano indigenista oficial, el artículo 6 de esta ley sostiene:

> d) centros para la formación, especialización y capacitación de docentes indígenas que funcionen especialmente en zonas geográficas y culturales indígenas, tal como lo establecen los Artículos 21 y 22 del «CONVENIO Nº 169 SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES EN PAÍSES INDEPENDIENTES, ADOPTADO DURANTE LA 76ª CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, CELEBRADA EN GINEBRA EL 7 DE JUNIO DE 1989», aprobado por la Ley N° 234/93» (mayúsculas y comillas en el original) (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/Para-Para-ley-3231-07-Educacion-Indigena-.doc; consultada: 16/11/2011).

Adicionalmente, el artículo 8 de esta misma ley estipula:

> Se crearán centros de formación, especialización y capacitación de docentes indígenas, tal como lo establecen los Artículos 21 y 22 del «CONVENIO Nº 169 SOBRE PUEBLOS INDÍGENAS Y TRIBALES EN PAÍSES INDEPENDIENTES, ADOPTADO DURANTE LA 76ª CONFERENCIA INTERNACIONAL DEL TRABAJO, CELEBRADA EN GINEBRA EL 7 DE JUNIO DE 1989», aprobado por Ley Nº 234/93, especialmente en zonas geográficas específicas y culturales indígenas. Se realizarán cursos, reuniones y encuentros de capacitación de maestros indígenas para evaluar los trabajos escolares y compartir experiencias (mayúsculas y comillas en el original) (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/Para-Para-ley-3231-07-Educacion-Indigena-.doc ; consultada: 16/11/2011).

Sin embargo, pese a la reiterada y enfatizada invocación al Convenio 169, así como a que cabe estimar que todas las disposiciones anteriores crean una demanda de formación en Educación Superior específica, la Ley de Educación Superior (de 1981) no dice nada respecto de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

No obstante, sí lo hace, aunque solo muy parcial y sesgadamente, y sin mencionar la formación de educadores, el artículo 32 de la Ley 904 (de 1981), de Estatuto de

las Comunidades Indígenas, el cual, al enumerar las funciones del Instituto Paraguayo del Indígena (INDI), en el literal j) indica: «Promover la formación técnico-profesional del indígena, especialmente para la formación agropecuaria, forestal y artesanal y capacitarlo para la organización y administración de las comunidades» (http://www.iadb.org/Research/legislacionindigena/leyn/docs/Para-Para-Ley-904%282%29-81-Estatuto-Indigena.doc; consultada: 16/11/2011).

Lamentablemente, no fue posible encargar un estudio sobre el caso de Paraguay para la presente etapa de nuestro *Proyecto,* por lo que carecemos de información fáctica al respecto. Sin embargo, cabe apuntar que en 2007 nuestro *Proyecto* realizó una encuesta regional dirigida a especialistas en la materia, y en 2008 creó un registro de experiencias, y ninguno de esos instrumentos condujo a que recibiéramos información en cuanto a experiencias de Educación Superior tendientes a responder a las necesidades de formación derivadas de las normas y leyes antes mencionadas. Esto, desde luego, de ninguna manera permite concluir que no existan.

Perú

El artículo 2 de la Constitución Política del Perú, al enumerar los derechos de las personas, entre otros indica que toda persona tiene derecho «a su identidad étnica y cultural. El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete» (http://www.tc.gob.pe/legconperu/constitucion.html; consultada: 16/11/2011).

Por otra parte, en el artículo 17, dedicado a la educación inicial, primaria y secundaria, expresa: «El Estado promueve la creación de centros de educación donde la población los requiera»; y agrega que el Estado «fomenta la educación bilingüe e intercultural, según las características de cada zona. Preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país […]». Además, mediante el artículo 48 establece: «Son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aymara y las demás lenguas aborígenes, según la ley (http://www.tc.gob.pe/legconperu/constitucion.html; consultada: 16/11/2011).

No obstante, la Constitución, en sus disposiciones respecto de Educación Superior, no incluye ninguna referencia a educación bilingüe e intercultural, ni a pueblos indígenas o afrodescendientes.

Sin embargo, Perú ratificó el Convenio 169 de la OIT en 1994, y el artículo 55 de la Constitución establece que los tratados celebrados por el Estado y en vigor forman parte del derecho nacional (http://www.tc.gob.pe/legconperu/constitucion.html; consultada: 16/11/2011). En consecuencia, todas las disposiciones del citado Convenio tienen plena vigencia en Perú, entre ellas los artículos 22, 26, 27 y 31, ya citados anteriormente en este mismo capítulo.

Por otra parte, el artículo 7 de la Ley General de Educación (Ley 28044, del año 2003) establece que la formulación del Proyecto Educativo Nacional responde a la diversidad del país. En tanto, entre los principios de la educación, el artículo 8 incluye

los de equidad, inclusión e interculturalidad. Por otra parte, entre los fines de la educación peruana, el artículo 9 incluye el de «formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la *identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística*» (itálicas mías, D.M.).

Adicionalmente, el artículo 10 de esta misma ley establece la adopción de «un enfoque intercultural». El artículo 19 agrega que «el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para lo cual establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente». Finalmente, el artículo 20 expresa que la «Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo». Al respecto, entre otras especificaciones, indica que esta promueve «el diálogo intercultural […] incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas, […] determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano […] asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación [y] preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica» (Córdova Cusihuamán, 2012).

En su estudio en este mismo libro, Gavina Córdova Cusihuamán destaca que pese a que la mencionada ley afirma que la educación bilingüe intercultural (EBI) se da en todo el sistema educativo, no hace ninguna mención a ella en el artículo 49, donde se define a la Educación Superior, lo cual denota inconsistencia. Y añade que, pese a haber un marco normativo general, «parece no existir una política estatal clara, orientada a incentivar específicamente la incorporación de la población indígena y sus saberes a la Educación Superior». Argumenta que la intención de promoverla se centra en la educación básica, o más precisamente en «la educación primaria rural», ya que en la práctica la EBI no tiene continuidad en la educación secundaria (Córdova Cusihuamán, 2012).

La formación de docentes en EBI en los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP's) es la única política de formación en Educación Superior orientada a indígenas que el Estado peruano ha impulsado con el propósito de formar docentes que permitan aumentar la cobertura de la EBI en el nivel primario. Sin embargo, existe un importante déficit de docentes con esta especialidad, debido tanto a la limitada oferta estatal para su formación como a la implantación reciente de mecanismos que excluyen las posibilidades reales de que estudiantes indígenas accedan a ella. Hacia el año 2008 había catorce ISP's que ofrecían la especialidad EBI, un número insuficiente para las necesidades del país. En el año 2007 se agregó un significativo problema a esta limitación en la oferta de formación de docentes especializados en EBI. Esta es que el Ministerio de Educación estableció un sistema de admisión a los ISP's mediante una prueba única, elaborada y aplicada por funcionarios de su sede central, que, so pretexto de mejorar el nivel de estos institutos, acabó por limitar al extremo el ingreso de estudiantes para la especialidad de EBI, lo que condujo a que en varios ISP's se cancelara la especialidad. Córdova Cusihuamán (2012) y Trapnell (2008), entre muchos otros especialistas, han

señalado lo errado de esta prueba de admisión única y diseñada por funcionarios distantes de las experiencias de los ISP's, y han propuesto otros mecanismos para mejorar la calidad de la formación en los ISP's. En los procesos de admisión de los años 2010 y 2011 se han ensayado algunas alternativas cuyos resultados sería prematuro evaluar (Córdova Cusihuamán, 2012).

Entre las experiencias de los ISP's cabe destacar la del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), creado como producto de un convenio entre la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) y el ISP Loreto, y cogestionado por ambas instituciones. Sus características y alcance fueron analizados en un estudio incluido en el primer libro de este *Proyecto* (Trapnell, 2008).

Desde 1982, los Institutos Superiores Tecnológicos (IST's) también han constituido una opción para estudiantes indígenas. Estos institutos se extendieron rápidamente como opción educativa para sectores de población con ingresos bajos y medios. Algunos IST's han desarrollado programas de inclusión para estudiantes indígenas (Córdova Cusihuamán, 2012). Una iniciativa muy interesante en este sentido también ha sido impulsada por la ya mencionada Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP). En este caso se trata de una experiencia de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica, desarrollada en colaboración con el Instituto Superior Tecnológico de Atalaya (ISTA), sobre la cual también se ha incluido un estudio en un libro anterior de este *Proyecto* (Rodríguez y otros, 2009).

A propósito de los IST's debe señalarse la existencia de un programa del Estado que si bien no está especialmente orientado a la población indígena, incide en el acceso de esta a la Educación Superior tecnológica. Se trata del Programa de Becas para el Valle del Río Apurimac y Ene en Educación Técnico Productiva que sostiene el Ministerio de Educación. Desde 2010, este programa, que está dirigido a la población joven en situación de pobreza y extrema pobreza, ha otorgado por concurso alrededor de 620 becas anuales, muchas de las cuales han sido otorgadas en algunos IST's que cuentan con un porcentaje significativo de estudiantes indígenas (Córdova Cusihuamán, 2012).

Córdova Cusihuamán señala que en las últimas décadas, algunas universidades han establecido programas de cupos especiales y becas orientados a mejorar las posibilidades de acceso de jóvenes indígenas y afrodescendientes. No obstante, estas políticas, bastante diversas entre sí, se observan en solo nueve universidades públicas y una privada (sobre un total de 37 públicas y 48 privadas), y en casi todos los casos están dirigidas a pueblos indígenas, pues casi no existen políticas de acceso para afrodescendientes. En su capítulo en este mismo libro, esta autora ofrece un breve análisis sobre dos de estas experiencias. Una de ellas es la Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía (MIAA), que desde 1998 sostiene la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la más antigua del país, mediante la cual ofrece ingreso directo a indígenas de la Amazonía hasta cubrir un porcentaje no mayor al 2% de las vacantes de cada una de sus escuelas. La otra experiencia comentada por Córdova Cusihuamán es la del Programa de Inclusión de Afrodescendientes, que desde 2006 desarrolla la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta).

Adicionalmente, esta autora reseña la experiencia del Programa Hatun Ñan, un programa de acción afirmativa promovido y financiado por la Fundación Ford, como parte de su programa Pathways to Higher Education. Como otros ya comentados en este mismo capítulo que esta fundación ha impulsado en Brasil, Chile y México, este programa no ofrece cupos ni becas, sino que desarrolla diversos tipos de acciones concretas de apoyo académico. Este programa apoya a aproximadamente 800 estudiantes indígenas en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y la Universidad San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), ambas ubicadas en la zona andina peruana (Córdova Cusihuamán, 2012).

Finalmente, cabe señalar que en el año 2000, como resultado de luchas y negociaciones exigiendo el cumplimiento del Convenio 169, organizaciones indígenas de la Amazonía peruana lograron la creación de la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA). No obstante, la UNIA comenzó actividades apenas en 2005. Sin embargo, la breve historia de esta universidad ha estado marcada por diversos tipos de problemas. En 2008, la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) denunció que la Comisión Organizadora estaba asumiendo «posturas autoritarias, discriminatorias, excluyentes y arbitrarias hacia los pueblos indígenas y sus organizaciones representativas», a lo que se sumaban deficiencias en el diseño curricular. En 2010, como consecuencia de protestas estudiantiles, un Grupo de Trabajo del Congreso de la República realizó una investigación de la que resultó un informe en el que se concluye que la UNIA ha incumplido con los objetivos para los que fue creada. Entre otros problemas, este informe señala que 160 de sus 182 docentes son mestizos y no son bilingües, que solo hay dos profesores nativos y bilingües, y que el 70% de los estudiantes son mestizos y solo el 30 % indígenas (Córdova Cusihuamán, 2012).

Tomando en consideración lo hasta aquí expuesto y que la Constitución del Perú establece que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación, debe concluirse que, en lo que respecta a la Educación Superior, este país estaría en mora con el cumplimiento de los artículos 22, 26, 27 y 31 del Convenio 169 de la OIT (citados en extenso en páginas anteriores), el cual fue ratificado por este país en el año 1994.

República Dominicana

La Constitución de la República Dominicana no menciona a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Adicionalmente cabe apuntar que la República Dominicana no ha ratificado el Convenio 169 de la OIT. En las leyes y otras normas sobre educación tampoco hemos logrado identificar ninguna referencia especial a los casos de estos componentes de población.

Lamentablemente, no fue posible encargar un estudio sobre el caso de República Dominicana para la presente etapa de nuestro *Proyecto,* por lo que carecemos de información fáctica al respecto. Sin embargo, cabe apuntar que en 2007 nuestro *Proyecto* realizó una encuesta regional dirigida a especialistas en la materia, y en 2008 creó un registro de experiencias, y ninguno de esos instrumentos condujo a que recibiéramos información respecto de experiencias de Educación Superior en el campo objeto de este estudio. Esto, desde luego, de ninguna manera permite concluir que no existan.

Uruguay

La Constitución Nacional de la República Oriental del Uruguay no hace ninguna referencia a individuos o pueblos indígenas o afrodescendientes. En cambio, el artículo 13 de la Ley 18.437, General de Educación (del año 2008), al enumerar los fines que orientarán a la política educativa nacional, en el literal D incluye el siguiente reconocimiento: «Propender al desarrollo de la identidad nacional desde una perspectiva democrática, sobre la base del reconocimiento de la diversidad de aportes que han contribuido a su desarrollo, a partir de la presencia indígena y criolla, la inmigración europea y afrodescendiente, así como la pluralidad de expresiones culturales que enriquecen su permanente evolución». (http://www.cfe.edu.uy/index.php?option=com_content&view=article&id=228%3Aley-no-18437-ley-general-de-educacion&catid=38&Itemid=63; consultada: 17/11/2011)

No existen datos oficiales sobre población indígena en Uruguay, la pregunta censal al respecto ha sido incluida por primera vez en el Censo de 2011, cuyos resultados aún no se conocen. Aunque el imaginario nacional predominante suele negar la existencia de población indígena, algunos especialistas y organizaciones sociales afirman lo contrario.

En cambio, según el Censo de 2004, el país cuenta con más de trescientas veinte mil personas afrodescendientes, aproximadamente el 10% de la población total (http://www.ine.gub.uy/fase1new/TotalPais/divulgacion_TotalPais.asp; consultada: 17/11/2011).

Lamentablemente, no fue posible encargar un estudio sobre el caso de Uruguay para la presente etapa de nuestro *Proyecto*. Por esta razón carecemos de información fáctica respecto de presencia de individuos, conocimientos y/o lenguas de pueblos indígenas o afrodescendientes en Educación Superior en este país. Sin embargo, cabe apuntar que en 2007 nuestro *Proyecto* realizó una encuesta regional dirigida a especialistas en la materia, y en 2008 creó un registro de experiencias, y ninguno de esos instrumentos condujo a que recibiéramos información al respecto. Esto, desde luego, de ninguna manera permite concluir que no existan.

Venezuela

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, vigente desde 1999, reconoce importantes derechos a los pueblos indígenas que habitan en su territorio, aunque no a los afrodescendientes. Así, el artículo 9 establece: «El idioma oficial es el castellano. *Los idiomas indígenas también son de uso oficial para los pueblos indígenas y deben ser respetados en todo el territorio de la República*, por constituir patrimonio cultural de la Nación y de la humanidad. Adicionalmente, el artículo 119 expresa: «*El Estado reconocerá la existencia de los pueblos y comunidades indígenas*, su organización social, política y económica, sus culturas, usos y costumbres, idiomas y religiones, así como su hábitat y derechos originarios sobre las tierras que ancestral y tradicionalmente ocupan y que son necesarias para desarrollar y garantizar sus

formas de vida […]» (itálicas mías, D.M.) (http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm; consultada: 18/11/2011).

Además, el artículo 121 establece:

> Los pueblos indígenas tienen derecho a mantener y desarrollar su identidad étnica y cultural, cosmovisión, valores, espiritualidad y sus lugares sagrados y de culto. *El Estado fomentará la valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas, los cuales tienen derecho a una educación propia y a un régimen educativo de carácter intercultural y bilingüe, atendiendo a sus particularidades socioculturales, valores y tradiciones* (itálicas mías, D.M.) (http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm; consultada: 18/11/2011).

El artículo 123 agrega: «[…] *Los pueblos indígenas tienen derecho a servicios de formación profesional y a participar en la elaboración, ejecución y gestión de programas específicos de capacitación* […]. Finalmente, el artículo 124, entre otras cosas, sostiene: «Se garantiza y protege la propiedad intelectual colectiva de los conocimientos, tecnologías e innovaciones de los pueblos indígenas» (itálicas mías, D.M.) (http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm; consultada: 18/11/2011).

Venezuela ratificó el Convenio 169 de la OIT en 2002, y los artículos 22 y 23 de la Constitución establecen que los tratados internacionales tienen fuerza de ley a partir de su ratificación y que los convenios sobre derechos humanos tienen la misma jerarquía que la Constitución. De modo que todo el articulado de este Convenio tiene plena vigencia en Venezuela, y en lo que hace al tema que nos ocupa la tienen los artículos 22, 26, 27 y 31, cuyo contenido fue referido anteriormente en este mismo texto (http://www.tsj.gov.ve/legislacion/constitucion1999.htm; consultada: 18/11/2011).

La Ley Orgánica de Pueblos y Comunidades Indígenas, aprobada en 2005, contiene varios artículos significativos respecto de los derechos de los pueblos indígenas, incluidos los educativos, pero resultaría muy extenso comentar todos ellos acá. Nos limitaremos entonces a citar un fragmento del artículo 76 que resulta de particular interés para este texto: «La *educación intercultural bilingüe es un régimen educativo específico que se implantará en todos los niveles y modalidades del sistema educativo para los pueblos indígenas, y estará orientado a favorecer la interculturalidad* y a satisfacer las necesidades individuales y colectivas de los pueblos y comunidades indígenas (itálicas mías, D.M.) (http://www.mppeu.gob.ve/web/uploads/documentos/marcolegal/lopci.pdf; consultada: 18/11/2011).

Por otra parte, la Ley Orgánica de Educación, del año 2009, presenta un articulado cónsono con la Constitución. Así, en su artículo 3, al enumerar los «valores fundamentales» que la orientan, incluye, entre otros, «el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos», y «establece que *la educación es* […] *pluricultural, multiétnica, intercultural y plurilingüe*». Posteriormente, en el artículo 6 expone que el Estado, entre otras cosas, garantiza «el uso del idioma castellano en todas las instituciones y centros educativos, *salvo en la modalidad de la educación intercultural bilingüe indígena, la cual deberá garantizar el uso oficial y paritario de*

los idiomas indígenas y del castellano» (itálicas mías, D.M.) (http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela_Ley_Organica_Educacion.pdf; consultada: 18/11/2011).

El artículo 14 hace referencia a una visión no solo indígena, sino también afrodescendiente, al sostener:

> La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral […] promueve la construcción social del conocimiento, […] la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social, *consustanciada con los valores de la identidad nacional, con una visión latinoamericana, caribeña, indígena, afrodescendiente y universal* (itálicas mías, D.M.) (http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela_Ley_Organica_Educacion.pdf; consultada: 18/11/2011).

El artículo 15 enuncia los fines de la educación «conforme a los principios y valores de la Constitución de la República y de la presente Ley», entre los cuales vuelve a hacer mención a una visión indígena y afrodescendiente (itálicas mías, D.M.) (http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela_Ley_Organica_Educacion.pdf; consultada: 18/11/2011).

El artículo 27 especifica los alcances de la educación intercultural y vuelve a hacer referencia a los pueblos afrodescendientes. Así, establece:

> *La educación intercultural transversaliza al Sistema Educativo* y crea condiciones para su libre acceso a través de *programas basados en los principios y fundamentos de las culturas originarias de los pueblos y de comunidades indígenas y afrodescendientes*, valorando su idioma, cosmovisión, valores, saberes, conocimientos y mitologías, entre otros, así como también su organización social, económica, política y jurídica, todo lo cual constituye patrimonio de la Nación. El acervo autóctono es complementado sistemáticamente con los aportes culturales, científicos, tecnológicos y humanísticos de la Nación venezolana y el patrimonio cultural de la humanidad. La educación intercultural bilingüe es obligatoria e irrenunciable en todos los planteles y centros educativos ubicados en regiones con población indígena, *hasta el subsistema de educación básica* (itálicas mías, D.M.) (http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela_Ley_Organica_Educacion.pdf; consultada: 18/11/2011).

Cerramos los comentarios sobre la Ley Orgánica de Educación con una referencia al artículo 26, que menciona explícitamente a la educación universitaria. Este artículo expresa:

«Las modalidades del Sistema Educativo son variantes educativas para la atención de las personas que por sus características y condiciones específicas de su desarrollo integral, cultural, étnico, lingüístico y otras, requieren adaptaciones curriculares de forma permanente o temporal con el fin de responder a las exigencias de los diferentes niveles educativos»; luego de lo cual lista las *diversas modalidades*, entre las cuales incluye «*la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe* (itálicas mías,

D.M.) (http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela_Ley_Organica_Educacion.pdf; consultada: 18/11/2011).

El caso es que, de manera especialmente interesante para el campo de nuestro estudio, este artículo finaliza diciendo: «La duración, requisitos, certificados y títulos de las modalidades del Sistema Educativo estarán definidos en la ley especial de educación básica y de *educación universitaria*» (itálicas mías, D.M.) (http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela_Ley_Organica_Educacion.pdf; consultada: 18/11/2011).

Sin embargo, en Venezuela continúa vigente la Ley de Universidades del año 1970, la cual no hace referencia ni a individuos, ni pueblos, lenguas y conocimientos indígenas o afrodescendientes, ni tampoco a una educación universitaria intercultural (http://www.oei.es/quipu/venezuela/Ley_de_universidades.pdf; consultada: 18/11/2011).

Estos conceptos sí forman parte de la Ley de Educación Universitaria aprobada por la Asamblea Nacional el 22/12/2010, pero que tras los reclamos de diversos sectores universitarios respecto de elementos de esa ley que no hacen al tema que acá nos ocupa, fue sometida a veto por el Presidente de la República. En todo caso, el artículo 4 de esa ley, entre los principios de la educación universitaria incluía el de interculturalidad. En tanto, el artículo 44 establecía:

> Las *modalidades de la educación universitaria estarán determinadas por las exigencias específicas de la diversidad cultural, étnica y lingüística de las personas y colectivos sociales*; del desarrollo territorial, tanto regional como nacional, y por las especificidades propias del ámbito de formación. *Son modalidades de la educación universitaria*: la educación en fronteras, educación rural, educación para las artes, educación militar, *educación intercultural, educación intercultural bilingüe* y otras, de acuerdo al desarrollo del subsistema universitario (itálicas mías, D.M.) (http://www.unesr.edu.ve/uploads/8d/dc/8ddcbef5f83975b3e16e377330e306b8/proyecleyuniv_201210.pdf; consultada: 18/11/2011).

En síntesis, la Constitución y varias leyes vigentes en Venezuela establecen un amplio conjunto de derechos educativos y de otros tipos para los pueblos indígenas, los cuales suponen la necesidad de formación de profesionales indígenas, y muy especialmente de educadores, que además de manejar correctamente la lengua castellana, también lo hagan con al menos una lengua indígena.

En Venezuela, hasta el presente, solo existe una universidad definida como indígena. No decimos una «universidad indígena» a secas y sin más, sino «definida como indígena», porque a diferencia de buena parte de las «universidades indígenas» de América Latina (todas las mencionadas en secciones anteriores, excepto las creadas recientemente en Bolivia por decreto presidencial, y la Universidad Autónoma Indígena de México, creada por el Gobierno del Estado mexicano de Sinaloa, y actualmente incorporada al sistema federal de universidades interculturales de ese país), esta institución no fue creada por una organización o dirigentes indígenas, sino por un tesonero grupo de misioneros católicos y docentes e investigadores de varias universidades e instituciones científicas del país (Universidad Central de Venezuela, Universidad Católica Andrés

Bello, Universidad Bolivariana de Venezuela, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas). La precisión de decir «definida como indígena» obedece al propósito de diferenciar esta institución de las creadas por dirigentes y/u organizaciones indígenas, y de ningún modo supone una descalificación de esta experiencia que ha sido creada y sostenida por un grupo de especialistas que nos consta han dedicado sus vidas a trabajar con comunidades indígenas.

La Universidad Indígena de Venezuela (UIV) fue creada en 2001, y desde entonces ha venido realizando un papel exitoso. Hacia 2007, la UIV, ubicada en el Estado Bolívar, contaba con 120 estudiantes provenientes de ocho etnias indígenas, entre ellos ocho tesistas prontos a graduarse, y tenía tres egresados de sendas etnias, cada uno de los cuales había retornado a trabajar con sus comunidades. En el primer libro de este *Proyecto* incluimos un capítulo dedicado a la experiencia de esta universidad (Mosonyi, 2008). Desde su fundación, esta experiencia ha venido sufriendo fuertes limitaciones presupuestarias. Sin embargo, en 2008 suscribió un convenio con la Fundación Gran Mariscal de Ayacucho (Fundayacucho), ente rector del financiamiento educativo en el país, para el apoyo a proyectos de formación de esta casa de estudios, el cual fue renovado en agosto de 2011 (http://www.correodelorinoco.gob.ve; consultada: 19/11/2011). Diversos sectores de los movimientos indígena y estudiantil, así como del Estado venezolano, han estado trabajando en los últimos años para lograr la creación de una universidad indígena sostenida por el Estado, pero hasta donde tenemos información esta iniciativa aún no se ha concretado.

En otro orden de cosas, en lo que hace a la inclusión de estudiantes indígenas en el sistema de Educación Superior, la Profesora Yadira Córdova, Ministra de Educación Universitaria, en una presentación realizada a la Asamblea Nacional en febrero de 2011, destacó que «22.254 personas de los pueblos y comunidades indígenas están incluidos en la educación universitaria» (http://www.ubv.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1039:ministra-cordova-presenta-logros-del-sector-universitario-en-la-an-&catid=56:noticias&Itemid=35; consultada: 19/11/2011).

La inclusión de tan elevado número de estudiantes indígenas ha sido posible gracias a diversos programas y mecanismos. Un cierto número se ha incorporado a través de diferentes modalidades y programas especiales en algunas universidades «convencionales» (como se recordará, en el contexto de este *Proyecto* denominamos así a aquellas IES cuyos planes de estudio no incluyen lenguas ni conocimientos de los pueblos indígenas), como por ejemplo la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, la Universidad del Zulia, la Universidad Nacional de los Llanos Ezequiel Zamora, la Universidad Francisco de Miranda (http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro166/boletinnro166.html; consultada: 19/11/2011).

Pero la mayor parte de estos estudiantes indígenas han sido incluidos a través de la Misión Sucre y la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Estas dos experiencias no brindan Educación Superior intercultural, pero aparentemente hacen algo más que simplemente incluir estudiantes indígenas en un marco «convencional». No cabe decir que ofrecen educación intercultural, porque no ofrecen un currículo que articule en pie de igualdad conocimientos indígenas con los de la ciencia y las hu-

manidades «modernas». En cambio, parece plausible manifestar que están abriendo algunas posibilidades de que conocimientos y lenguas indígenas pasen a formar parte, aunque sea aún de manera muy limitada y parcial, de la formación de los estudiantes que habitan en municipios con fuerte presencia indígena. Esto, en buena medida, ha sido posible por el modelo de municipalización y de creación de aldeas universitarias que siguen ambas experiencias, a lo que se suma una cierta apertura hacia las visiones de mundo, lenguas y conocimientos de pueblos indígenas.

Creada en el año 2003, mediante decreto presidencial, la Misión Sucre es un programa de inclusión del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria que «se propone municipalizar la Educación Superior, orientarla hacia las regiones, las localidades, tomando como punto de referencia la cultura específica de las poblaciones con sus necesidades, problemas, acervos, exigencias y potencialidades» (http://misionsucreiutminforma.blogspot.com; consultada: 27/11/2011). Según declaraciones de Jehyson Guzmán, Viceministro para Asuntos Estudiantiles del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, la Misión Sucre actualmente cuenta con 1.360 aldeas universitarias distribuidas en los 335 municipios del país, en las cuales estudian aproximadamente unos 400.000 estudiantes, y en julio de 2011 se presentaron 16.997 solicitudes de ingreso de aspirantes indígenas, de 26 etnias (http://www.venezueladeverdad.gob.ve/content/la-misi%C3%B3n-sucre-tiene-el-40-de-la-matr%C3%ADcula-universitaria-del-pa%C3%ADs; consultada: 19/11/2011).

La UBV fue creada mediante decreto presidencial en julio de 2003, y despliega su labor educativa a escala nacional, en estrecho contacto con comunidades locales. La UBV tiene sus propias sedes y aldeas universitarias, entre ellas una aldea indígena universitaria en el Estado Bolívar, pero no es esta la única con la que atiende estudiantes indígenas, sino también a través de otras de sus aldeas y sedes, y adicionalmente desarrolla diversos programas en colaboración directa con la Misión Sucre. Además, la UBV cuenta con una Dirección de Pueblos y Culturas Indígenas (DPCI) que impulsa diversos tipos de proyectos que buscan formas de que los planes de formación recojan el reconocimiento de los pueblos indígenas en el texto constitucional y leyes de la República. Según expresan, buscan «contribuir a resaltar los conocimientos ancestrales de los diferentes pueblos indígenas de Venezuela a través del intercambio de los saberes para fortalecer la identidad de los valores culturales de nuestra comunidad en nuestra ubevista intercultural». En el marco de estos principios han ofrecido varios diplomados y organizado talleres de sensibilización sobre el tema dirigidos a docentes y estudiantes de la UBV, así como desarrollado proyectos de historia local y un programa de publicaciones (http://www.ubv.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=262&Itemid=610; consultada: 19/11/2011). A lo anterior se agrega que el Centro de Idiomas de la UBV, en colaboración con la DPCI, actualmente ofrece posibilidades de formación en cuatro lenguas indígenas (http://www.ubv.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=651%3Aubv-rescata-y-difunde-4-idiomas-indigenas&Itemid=35; consultada: 19/11/2011).

Lamentablemente, no fue posible encargar un estudio sobre el caso de Venezuela para la presente etapa de nuestro *Proyecto,* por lo que carecemos de suficiente información. No obstante, la que hemos logrado reunir hace pensar que si bien en Venezuela,

en los últimos años, se ha avanzado considerablemente en la inclusión de personas indígenas en la Educación Superior (la ausencia de datos impide evaluar la situación respecto de personas afrodescendientes), resta mucho por hacer en términos de la interculturalización del currículo, no solo en las universidades más «convencionales», sino también en experiencias novedosas, como la Misión Sucre y la UBV. Este desafío lo expresó con claridad Bernardo Ancidey, en una entrevista publicada en el Boletín de IESALC-UNESCO de agosto de 2008, cuando era el Director General de Desempeño Estudiantil del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior:

> El problema no es solo la inclusión, el cual estamos avanzando [sic], el tema es también la incorporación de los saberes indígenas dentro de los currículos universitarios, eso va a ser una reivindicación. Los estudiantes indígenas han sido muy constantes en plantearnos la necesidad de que se creen por ejemplo carreras, como el Derecho Indígena, o dentro de los currículos tradicionales de Derecho también se incorpore el Derecho Indígena, la arquitectura, la vivienda tradicional, la medicina tradicional indígena, la comunicación social y etnográfica, según su especificidad. Y eso es una de las reivindicaciones y planteamientos que nosotros estamos impulsando; no es solo incorporar al estudiante indígena, porque no se trata de convertir al indígena en un criollo, sino que el estudiante indígena, dentro de su especificidad, como otra cultura, pueda también no solo formarse en los conocimientos universales, sino contribuir con los saberes que proporcionan los pueblos indígenas. Esa es una parte que nos falta realmente muchísimo. (http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/boletines/boletinnro166/boletinnro166.html; consultada: 19/11/2011).

Conclusiones y Recomendaciones

El análisis presentado en páginas precedentes permite concluir que, en las últimas dos décadas, la mayoría de las sociedades latinoamericanas han realizado reformas constitucionales y legislativas, desarrollado políticas públicas y creado instituciones que establecen contextos normativos y horizontes ético-políticos favorables para lograr revertir algunas inequidades que afectan particularmente a pueblos indígenas y afrodescendientes.

De manera asociada, también es posible concluir que estos avances han tenido muy escasa repercusión en la legislación y políticas públicas de Educación Superior, así como que han tenido muy limitada expresión en la interculturalización de la Educación Superior de la región; entendida esta como las transformaciones que resultan de la incorporación profunda de lenguas, conocimientos, historias, demandas, propuestas e individuos de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Las excepciones son escasas, aunque muchas de ellas valiosas no solo éticamente, sino por las innovaciones y logros que las caracterizan, como lo hemos documentado en las páginas precedentes para el caso de cada país, así como en publicaciones anteriores de este *Proyecto*. En este contexto resulta poco sorprendente observar que las IES de la región han venido jugando un papel muy tímido en las positivas transformaciones constitucionales, legislativas, de políticas e institucionales antes mencionadas.

En ciertos ámbitos, el tema que nos ocupa suele verse como uno que solo interesa a pueblos indígenas y afrodescendientes. Nada más errado. Las mejoras logradas son importantes y su fortalecimiento y profundización debería interesar a todos los sectores de las respectivas sociedades nacionales y no solo a esos pueblos. Porque, incluso si dejáramos de lado insoslayables consideraciones éticas y de vigencia efectiva de las respectivas constituciones nacionales, es posible argumentar que estas sociedades se beneficiarían con la incorporación plena de la multiplicidad de conocimientos y otros recursos propios de la diversidad cultural y social característica de cada una de ellas.

El análisis presentado en las secciones precedentes de este texto también permite apreciar que pese a las mejoras constitucionales, legislativas y de políticas públicas logradas, subsisten problemas asociados a que los mencionados avances suelen verse menoscabados en la práctica, debido a la persistencia de diversas formas de racismo (frecuentemente solapado, o inconsciente), a la «naturalización» de situaciones inequitativas instaladas en las formas predominantes de «sentido común» a lo largo de siglos, así como a intereses económicos domésticos e internacionales, y al eurocentrismo e ignorancia respecto de la propia historia de diferentes sectores sociales de estos países.

Estos y otros factores hacen que los avances logrados en las constituciones nacionales de varios países se expresen insuficientemente en las leyes vigentes, y/o en sus reglamentaciones y formas concretas de aplicación, y/o en políticas públicas efectivas, su puesta en práctica y asignaciones presupuestarias para las mismas. Las IES de la región podrían realizar grandes contribuciones al mejoramiento de la sostenibilidad y proyección de nuestras sociedades dedicando más y mejores esfuerzos de investigación y educando respecto de estos asuntos, así como desarrollando planes de formación pertinentes con la diversidad cultural y social de cada uno de los países. Algunas han venido avanzando en esto, otras ni se lo plantean.

Lo expuesto en páginas anteriores permite observar que las disposiciones del Convenio 169 de la OIT son claras y terminantes en cuanto a algunos aspectos que atañen a los sistemas e instituciones de Educación Superior de los países cuyos Estados lo han ratificado, las cuales, según sus constituciones nacionales, están obligados a cumplir. En los casos de algunos de esos mismos países, así como en otros que no han ratificado dicho Convenio, las constituciones nacionales y sus legislaciones consagran importantes derechos para los pueblos indígenas, y en algunos casos también para pueblos afrodescendientes. Sin embargo, mucha de esa letra escrita no se cumple. Este es un importante defecto de nuestras sociedades, y es necesario reconocerlo para corregirlo, y las IES de la región tienen un importante papel educativo que cumplir en este sentido.

Es necesario destacar que el análisis ofrecido en páginas anteriores no solo muestra que lo previsto en las constituciones no siempre se expresa suficientemente en las legislaciones, y estas tampoco lo hacen en reglamentaciones y políticas, como estas últimas no lo hacen de manera efectiva en dotaciones presupuestarias y prácticas institucionales apropiadas y eficaces. Sino que, además, muestra que en muchos países de la región, incluso en algunos en que se ha avanzado en lo referente a asuntos relativos a pueblos indígenas, subsisten fuertes y éticamente insostenibles insuficiencias constitucionales, legislativas y de políticas públicas eficaces, que perpetúan inequidades

respecto de individuos y comunidades de pueblos afrodescendientes. Esto también debería ser asunto de interés prioritario para las IES de la región en tanto instituciones, y no solo preocupación y foco de trabajo de algunos de sus docentes e investigadores.

Varias declaraciones internacionales nos vienen alertando desde hace tiempo sobre la importancia de los problemas antes comentados. En páginas anteriores hemos reseñado fragmentos de algunas declaraciones que no es posible repetir en esta sección. Se trata, por ejemplo, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (de 1992), de la Declaración de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (de 2001), y de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (de 2007)

Estas tres declaraciones establecen horizontes ético-políticos que se enuncian en las constituciones nacionales de varios países de la región, pero que no necesariamente se expresan en las leyes, y en los casos en que sí lo hacen no necesariamente se reflejan en políticas públicas específicas, o bien no en todas sus formas de aplicación y prácticas sociales asociadas, o bien estas no se acompañan de las necesarias dotaciones presupuestarias.

La Educación Superior ha venido jugando un papel bastante tímido respecto de estas divergencias y contradicciones entre horizontes ético-políticos, normas, políticas públicas y prácticas institucionales. Afortunadamente, existe creciente conciencia de esta deficiencia, al punto de que en los últimos años esta viene constituyendo un asunto de especial interés en importantes foros de Educación Superior. Esto puede observarse en las recomendaciones emanadas de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), celebrada en Cartagena de Indias en junio de 2008, así como en las de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior reunida en la sede de la UNESCO, en París, del 5 al 8 de julio de 2009, y en las del IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores, que sesionó los días 5 y 6 de mayo de 2011 en la ciudad de Buenos Aires. No debería ser necesario reiterar acá los pasajes de esas declaraciones que resultan especialmente relevantes para nuestro foco de interés, y que ya hemos citado en páginas anteriores de este texto. Sin embargo, lo haremos, porque ellas coinciden con algunas de las recomendaciones que derivan de nuestro propio análisis, pero tienen la fuerza y legitimidad propias de los grandes encuentros que las han formulado; por tanto, las hacemos propias. Son las siguientes:

1) Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (acápite C-3 de la Declaración de la CRES; Cartagena de Indias, 2008; http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf; consultada: 5/11/2011).

2) La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de

nuestra región (acápite D-4 de la Declaración de la CRES; Cartagena de Indias, 2008; http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf; consultada: 5/11/2011).

3) Para que la mundialización de la Educación Superior nos beneficie a todos, es indispensable garantizar la equidad en materia de acceso y de resultados, promover la calidad y respetar la diversidad cultural y la soberanía nacional (artículo 29 de la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 2009; http://www.unesco.org/es/wche2009/; consultada: 5/11/2011).

4) Los sistemas de conocimiento indígenas pueden ampliar nuestra comprensión de los nuevos problemas; la Educación Superior debería establecer asociaciones de mutuo beneficio con las comunidades y las sociedades civiles, con miras a facilitar el intercambio y la transmisión de los conocimientos adecuados (artículo 39 de la Declaración de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, París, 2009; http://www.unesco.org/es/wche2009/; consultada: 5/11/2011).

5) Para resaltar la valoración de la diversidad cultural y la promoción de la interculturalidad con equidad, se desarrollarán programas de fortalecimiento de la participación de los pueblos originarios y los afrodescendientes en la Educación Superior y se fomentará que la Educación Superior sea más pertinente con la diversidad cultural de las sociedades latinoamericanas (acápite 6 de la Declaración del IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores, Buenos Aires, 2011; http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=451&Itemid=455&lang=es; consultada: 5/11/2011).

De las recomendaciones de esos grandes e importantes encuentros de Educación Superior, como del análisis presentado en páginas anteriores, y de los estudios sobre normas, políticas y prácticas institucionales en ocho países de la región presentados en los restantes capítulos de este libro, podemos derivar una serie de recomendaciones de carácter más operativo:

1) Dar mayor difusión a los derechos establecidos en las constituciones políticas y leyes de cada país, y realizar jornadas, talleres y otros tipos de actividades orientadas a promover tanto el análisis respecto de los obstáculos para la efectiva aplicación de esas normas en Educación Superior, como la puesta en práctica de iniciativas concretas para superarlos.

2) Desarrollar programas sistemáticos de actividades orientados a informar, sensibilizar y/o capacitar a autoridades, docentes, funcionarios y estudiantes de IES, así como a funcionarios de las agencias gubernamentales de Educación Superior, respecto de los beneficios que la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales valorizadoras y respetuosas de las diferencias pueden acarrear para todos los sectores que componen las sociedades nacionales. Se considera que esta puede ser una forma positiva de combatir la persistencia de actitudes racistas que, según lo estudiado, suelen menoscabar la eficacia de las normas y políticas.

3) Diseñar y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas orientadas a promover la interculturalidad en los planes de estudio de todas las IES,

con las modalidades que resulten apropiadas según países y carreras; incorporando de manera apropiada lenguas, conocimientos, historias, demandas, propuestas e individuos de pueblos indígenas y afrodescendientes.

4) Poner en práctica y/o sostener y profundizar programas orientados a la valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, particularmente su enseñanza y usos en Educación Superior.

5) Crear y/o extender el alcance y aplicación efectiva de políticas y programas orientados a mejorar las posibilidades de acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior, así como sus oportunidades de exitoso avance y graduación.

6) Crear y/o fortalecer oportunidades efectivas de mejoramiento profesional y formación de posgrado para docentes e investigadores que se desempeñan en instituciones y programas de Educación Superior orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, con particular atención a los casos de investigadores y docentes provenientes de esos mismos pueblos.

7) Generar estadísticas que hagan posible realizar estudios diagnósticos para orientar la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la Educación Superior. Para esto resulta particularmente importante poder contar con datos para evaluar la participación de estudiantes, docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes en las IES.

8) Evaluar la pertinencia de los criterios de evaluación y acreditación de IES y programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales; con el fin de asegurar que estos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad social y cultural de los respectivos países. En este sentido se sugiere que estos criterios respondan a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de Educación Superior, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas según la diversidad cultural y social propia de cada país.

9) Generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia de instituciones y programas de Educación Superior.

10) Mejorar el financiamiento a instituciones y programas de Educación Superior orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes.

11) Promover y asignar fondos para el desarrollo de programas y proyectos de instituciones de Educación Superior en colaboración con comunidades de

pueblos indígenas y/o afrodescendientes, que incluyan la participación y conocimientos de estas comunidades. (A modo de referencia de la necesidad y potencialidades de políticas de este tipo, cabe apuntar que en respuesta a la Convocatoria del Concurso de Fondos para proyectos con estas características, realizada durante la tercera etapa de nuestro *Proyecto,* se recibieron 210 valiosas propuestas, de 17 países de América Latina, en un período de convocatoria de menos de dos meses).

12) Promover y asignar fondos para el desarrollo de programas de formación de instituciones de Educación Superior diseñados en colaboración con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, que incluyan la participación y conocimientos de estas comunidades.

En vista tanto del escenario favorable creado por los avances logrados en instrumentos internacionales, reformas constitucionales, innovaciones legislativas y de políticas públicas, como también de las insuficiencias, ineficacias y contradicciones al respecto antes citadas, parece posible y conveniente coordinar esfuerzos para avanzar en el desarrollo de un conjunto de acciones concretas a ser impulsadas y/o llevadas adelante directamente tanto por agencias gubernamentales e intergubernamentales con competencia en la materia, como por las instituciones de Educación Superior de los países de la región, y las organizaciones y redes que las vinculan. Ese conjunto de medidas podría organizarse bajo la modalidad de un programa que exprese la decisión de emprender acciones concretas de manera articulada y colaborativa entre todos los agentes sociales con intereses en el tema que quieran sumar esfuerzos. Ese programa de acción, tal vez, podría llamarse *Iniciativa Latinoamericana por la Interculturalidad y Diversidad Cultural en Educación Superior*. El nombre no es importante, pero sí lo es dotarnos de un instrumento de estas características.

Referencias Bibliográficas

Almeida de, Maria Inês (2010) Formação Intercultural de Educadores Indígenas na área de Língua, Arte e Literatura na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO. Págs.: 235-259.

Azmitia, Óscar (2008) Sobre la Experiencia de *Mayab' Nimatijob'al* (Universidad Maya). En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 317-326.

Barreno, Leonzo (2003) Educación Superior Indígena en América Latina. En IESALC-UNESCO (Comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 11-54.

Bastida Muñoz, Mindahi Crescencio (2012) Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México. En Daniel Mato (Coord.), *Educación*

Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 347-378.

Bolaños, Graciela, Libia Tatay y Avelina Pancho (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un Proceso para Fortalecer la Educación Propia y Comunitaria en el Marco de la Interculturalidad. En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 155-190.

Camacho Morfin, Roxana, Cándido E. Guzmán Félix y Joaquín Díaz Hernández (2009) Una Experiencia Intercultural a Partir del Conocimiento Etnomédico. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 65-86.

Carvalho, Fabíola y Fabio Almeida de Carvalho (2008). A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo *Insikiran* da Universidade Federal de Roraima (Brasil). En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC, págs.: 157-166.

Casillas Muñoz, María de Lourdes (2004) Educación Superior y Estrategia de Atención con Equidad a los Pueblos Indígenas de México. Ponencia presentada en el Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina, Oruro, Bolivia, 14 y 15 de octubre, organizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Castaño Cuéllar, Norma Constanza (2009) Construcción Social de Universidad para la Inclusión: La Formación de Maestros con Pertinencia y en Contexto, desde una Perspectiva Intercultural. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 183-206.

Castro, Luis y Luis Manzo (2009) La Formación de Profesores en Educación Intercultural en Contextos Urbanos: La Experiencia del Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP) de la Universidad de Valparaíso. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 207-233.

Cerruto, Leonel (2009) La Experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 123-153.

Chavarría Lezama, Pedro (2008) La Interculturalidad: Un Desafío Ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 393-401.

Chirinos Rivera, Andrés y Martha Zegarra Leyva (2005) *Educación Superior Indígena en el Perú*. Surco: Asamblea Nacional de Rectores.

Chojoj Mux, Juan (2012) Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Maya, Garífuna y Xinca) en Guatemala. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 317-346.

Choque Quispe, María Eugenia (2012) Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originario, Campesino y Afrodescendientes en Bolivia. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 139-176.

Córdova Cusihuamán, Gavina (2012) Educación Superior en el Perú: Los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes y las Políticas Públicas e Institucionales. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 397-432.

Cortez Mondragón, María (2008) Experiencias sobre Educación Superior para Indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 413-425.

Cortez Ruiz, Carlos (2009) El Vínculo Universidad - Sociedad en la Experiencia del Programa de Investigación Interdisciplinario «Desarrollo Humano» de la Universidad Autónoma Metropolitana, México. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 115-142.

Cuji, Luis Fernando (2012) Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 283-316.

Cunningham Kain, Myrna (2003) Evolución, Tendencias y Principales Características de la Educación Superior Indígena en Nicaragua, a Partir de la Experiencia de URACCAN. en IESALC-UNESCO (Comps.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 171-195.

_____ (2004) *Educación Superior Indígena en Nicaragua*. Caracas*:* Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Disponible en: www.unesco.org.ve

Davis, Sandra y Marcos Williamson (2012) Políticas Interculturales en Instituciones de Educación Superior de Nicaragua. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 379-396.

Delgado Burgoa, Freddy (2008) Experiencias en Desarrollo Endógeno Sostenible: Un Diálogo entre los Saberes de los Pueblos Originarios y el Conocimiento Científico Moderno en el

Sistema Universitario Boliviano. El Caso del Centro Universitario AGRUCO. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 125-136.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2006) *Pathways to Higher Education: Una Oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México*. México DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Dietz, Gunther (2008) La Experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 359-370.

Durán, Teresa, Marcelo Berho y Noelia Carrasco (2008) La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 189-198.

Estrada, Guillermo (2008) Sobre la Experiencia del Centro de Estudios *Ayuuk*-Universidad Indígena Intercultural *Ayuuk*. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 371-381.

Fabián, Edda y Luis E. Urrutia (2004) *Educación Superior para los Pueblos Indígenas: Caso Guatemala*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Disponible en: www.unesco.org.ve.

Fábregas Puig, Andrés (2009) Cuatro Años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 251-278.

Farfán, Marcelo (2008) Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 285-296.

Ferreira, Renato (2008) A Axperiência do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira: Uma Ação Positiva pela Democratização do Ensino Superior. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 177-186.

Flores, Lucio (2009) Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 79-102.

García, Fernando (2004) *La Educación Superior Indígena en Ecuador*. Caracas*:* Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Disponible en: www.unesco.org.ve

García Serrano, Fernando (2008) La Maestría en Ciencias Sociales con Especialidad en Estudios Étnicos para Profesionales Indígenas Latinoamericanos: Una Experiencia Intercultural (FLACSO, Ecuador). En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 297-304.

Giracca, Anabella (2008) EDUMAYA: Una Experiencia de Educación Superior Intercultural desde la Universidad Rafael Landívar. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 307-316.

Gualdieri, Beatriz, María José Vázquez y Marta Tomé (2008) Educación y Multiculturalidad: Una Experiencia de Integración Dialéctica entre Extensión, Docencia e Investigación desde la Universidad Nacional de Luján. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009) El Corto y Sinuoso Camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 215-250.

Guzmán Cáisamo Isarama, Guzmán y Laura García Castro (2008) Experiencias en Educación Superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en Alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 223-232.

Hernández Cassiani, Rubén (2008) Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: Una Educación Intercultural para Reafirmar las Diferencias. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 255-264.

Hincapié Zapata, Francisco (2009) Fortalecimiento de la Calidad de Vida de Comunidades Indígenas y Afrodescendientes, a Través de Procesos de Intervención Formativa. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 143-161.

Hooker Blandford, Alta Suzzane (2008) Contribuciones de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al Proceso de Construcción de un Modelo de Desarrollo Intercultural, Equitativo, Autonómico e Integrador. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 383-392.

_____ (2009) La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): Logros, Innovaciones y Desafíos. En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 279-301.

Januario, Elias y Fernado Selleri Silva (2008) Estudo sobre a Experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estadode Mato

Grosso (Brasil). En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 147-156.

Limachi Pérez, Vicente (2008) La Experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 439-448.

Mallea Rada, Julio A. (2008). El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 107-114.

Mato, Daniel (2005) Interculturalidad, Producción de Conocimientos y Prácticas Socioeducativas *Alceu* (Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro) 6(11):120-138.

_____ (2008a) No Hay Saber «Universal»: La Colaboración Intercultural en la Producción de Conocimientos es Imprescindible. *Alteridades* 18(35): 101-116 (Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, México).

_____ (2008b) Actualizar los Postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las Universidades Deben Valorar la Diversidad Cultural y Promover Relaciones Interculturales Equitativas y Mutuamente Respetuosas. En Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (Comps.), *La Reforma Universitaria: Desafíos y Perspectivas Noventa Años Después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), págs.: 136-145.

_____ (2008c) Différence Culturelle, Interculturalité et Enseignement Supérieure en Amérique Latine. Profil et Contribution de Certaines Universités Indigènes de la Région Andine. *Cahiers de la recherché sur l'éducation et les savoirs* Nº 7: 49-66 (Co-éditée par l' Association de recherche sur l'éducation et les savoirs (ARES) et la la Maison des sciences de l'homme (MSH).

_____ (2010) Las Iniciativas de los Movimientos Indígenas en Educación Superior: Un Aporte para la Profundización de la Democracia. *Nueva Sociedad* Nº 227: 102-119.

_____ (Coord.) (2008) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

_____ (Coord.) (2009a) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

_____ (Coord.) (2009b) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO).

Mazabel Cuasquer, Milena Margoth (2012). Políticas y Experiencias de Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 245-282.

Mendoza Orellana, Alejandro (2008). La Universidad de Cuenca: Su Compromiso con la Formación Universitaria de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 275-284.

Millán, Mirta (2012) Políticas de Educación Superior y Pueblos Originarios y Afrosdescendientes en Argentina. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 103-138.

Mora Curriao, Maribel (2012). Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile: Relaciones Pospuestas. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 211-244.

Mosonyi, Esteban Emilio (2008) Universidad Indígena de Venezuela. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 427-437.

Mosquera Rosero-Labé, Claudia y Ruby Esther León Díaz (editoras y coautoras) (2009) *Acciones Afirmativas y Ciudadanía Diferenciada Étnico-Racial Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Muñoz, Manuel Ramiro (2006) Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. En *Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 129-143.

Nivón Bolán, Amalia (2010) Formación de Educadores Indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional (México). En *Hecho en Casa,* 27/08/2010, Universidad Pedagógica Nacional (http://educa.upn.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=280%3Aformacion-de-educadores-indigenas-en-la-universidad-pedagogica-nacional-mexico&Itemid=26; descargado: 13/03/2011).

Oliveira-Pankararu, Maria das Dores de (2012) As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafíos. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 177-210.

Pancho, Avelina y otros (2004) *Educación Superior Indígena en Colombia: Una Apuesta de Futuro y Esperanza*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Rodríguez Torres, Raúl et al. (2009) Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural: Una Experiencia de Cooperación en la Amazonía Peruana. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 87-114.

Rojas, Axel (2008) ¿Etnoeducación o Educación Intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 233-242

Saavedra, José Luis (2008) Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 115-124.

Sarango, Luis Fernando (2008) La Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 265-274.

_____ (2009) Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi». Ecuador / Chinchaysuyu. En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 191-214.

Schmelkes, Sylvia (2007) Universidades Innovadoras, Nueva Demanda. Conferencia presentada en el coloquio «Estudiantes de Nuevo Ingreso en la Universidad del Siglo XXI», organizado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 17 al 19 de abril.

_____ (2008) Creación y Desarrollo Inicial de las Universidades Interculturales en México: Problemas, Oportunidades, Retos. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 329-338.

Sierra, Zaida (Ed.) (2004) *Voces Indígenas Universitarias. Expectativas, Vivencias y Sueños*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Silva Carrillo, Salvador (2009) Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 163-182.

Souza, Hellen Cristina de (2003) *Educação Superior para Indígenas no Brasil*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Disponible en: www.unesco.org.ve

Souza Lima, Antonio Carlos de (2008) Trilhas de Conhecimentos: O Ensino Superior de Indígenas no Brasil. Uma Experiência de Fomento a Ações Afirmativas no Ensino Superior. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.:167-176.

Suárez Reyes, Félix y Betty Ruth Lozano Lerma (2008) Balance y Perspectiva de la Etnoeducación para la Diversidad en la Universidad del Pacífico. En Daniel Mato (Coord.),

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 243-254.

Trapnell, Lucy (2008) La Experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 403-412.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004) *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

Valenzuela, Estela Maris (2008) Formación Docente en Contexto de Diversidad Lingüística y Cultural Desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 83-92.

_____ (2009) Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): Génesis, Desarrollo y Continuidad. En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 79-102.

Vergara, Jorge Iván y Luis Godoy (2008) Dos Experiencias de Formación en Interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: Aprendizajes y Desafíos Futuros. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 199-210.

Weise Vargas, Crista (2004) *Educación Superior y Poblaciones Indígenas en Bolivia*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Disponible en: www.unesco.org.ve

Yapu, Mario (2008) La Experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 449-458.

Políticas de Educación Superior y Pueblos Originarios y Afrosdescendientes en Argentina

Mirta Fabiana Millán (*)

«Desde el hilado de lana a las urdimbres multicolores»

En las últimas décadas, el contexto histórico latinoamericano ha manifestado una compleja, profunda e inquietante trama de transformaciones en lo sociocultural a partir de los nuevos escenarios políticos. Es por ello que Argentina expresa, en este último período, fricciones que ponen en tensión y disputa a los pueblos originarios y los afrodescendientes dentro del sistema de educación estatal.

Por pertenecer al pueblo originario Mapuche no puedo dejar de realizar la metáfora de los tejidos en telar en relación a la Educación Superior e intercultural. El proceso que vemos en la construcción y transformación de las urdimbres multicolores da lugar a un nuevo textil, pero antes se observan en ellas las tensiones.

Hay diversos factores que han contribuido a una mayor visibilidad de la población indígena y afro en este proceso democrático de Argentina. Podemos mencionar, por ejemplo, el revisionismo histórico, los medios de comunicación, organizaciones sociales, redes sociales de Internet y la presencia política de los propios actores ejerciendo sus derechos.

En relación a las poblaciones originarias, están llevando a cabo un proceso de afianzamiento de la identidad y de visibilización en las últimas décadas. Esto se manifiesta, por ejemplo, en las normativas vigentes de algunas provincias, que expresan un

(*) Profesora Superior en Artes Visuales. Cursó la Maestría en Estudios Étnicos en FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales) Quito-Ecuador. Cursa actualmente el posgrado en Lenguajes Artísticos en la UNLA (Universidad Nacional de La Plata) y la Universidad Pedagógica Provincial. Pertenece al pueblo Mapuche de Argentina; mirtafmillan@yahoo.com.ar

(-) Millán, Mirta Fabiana (2011) Políticas de Educación Superior y Pueblos Originarios y Afrodescendientes en Argentina. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 103-138.

marco jurídico orientado a la educación intercultural. Especialmente en la reforma de la Constitución Nacional de 1994 se reconoce la preexistencia indígena en Argentina. Pero si bien existen estas normativas, no se han garantizado aún plenamente los derechos de los pueblos originarios.

En relación a los afrodescendientes, el proceso histórico se puede visualizar en tres grandes momentos históricos en Argentina:

1) Cuando llegan al país como esclavos con la colonización española. Los criollos afianzan las redes esclavistas y los afros pasan a ser objetos de las clases dominantes, despojándolos de su humanidad.

2) Fue la generación de los hijos de esclavos que nacieron con la libertad de vientres (1813). Pero el Estado Nacional decreta la abolición de la esclavitud recién en 1853. Las políticas del Estado Nacional han sido de un silenciamiento profundo hacia la población afro. En la actualidad existen descendientes de la quinta generación de hijos de esclavos.

3) El más reciente es la llegada de inmigrantes afro a la Argentina hace unas décadas. En los últimos años hay una reveladora corriente migratoria afro que proviene de países como República Dominicana, Senegal, Brasil, Cabo Verde, Uruguay y Perú. Muchos de ellos residen en Buenos Aires, en búsqueda de un cierto bienestar económico.

En la actualidad, los afroargentinos se han conformando en instituciones que reivindican sus derechos, haciéndose cada día más visibles.

Este proceso histórico-cultural en Argentina comienza a ser problematizado e interpelado, ya que por muchos años se miró a Europa como modelo, lo que ha provocado una crisis en el «ser argentino» y en el paradigma eurocéntrico.

Desde el Gobierno de Néstor Kirchner, a partir del período 2003-2007, y luego con la asunción de su esposa, la actual Presidenta, Cristina Fernández de Kirchner, desde el 2007 al 2011, ha ido definiendo una política de construcción latinoamericana. El Estado comienza a fortalecerse después de haber superado los obstáculos de las políticas devastadoras del neoliberalismo.

Se ha propiciado un espacio con mayor visibilidad en relación a los sujetos de derechos y a demandar una mayor participación pública y ciudadana de parte de los distintos actores sociales. En este sentido, los diferentes niveles de educación se han visto modificados por la nueva política estatal, particularmente en el ámbito de la Educación Superior.

La formación terciaria o universitaria es un derecho legítimo de la población en general. Por lo tanto, los/las alumnos/as originarios/as y afros demandan mayores recursos económicos en este nivel de formación. Ven en el ámbito de la Educación Superior la posibilidad de ascenso social y de transformación del imaginario social eurocéntrico.

Los retos de América Latina nos invitan, metafóricamente, no solo a realizar el hilado de lana, sino a pensar en construir y sostener las urdimbres multicolores que se pueden realizar desde el desarrollo de la Educación Superior intercultural.

Este trabajo apunta a indagar brevemente, en primer término, sobre el paradigma del sistema de educación en Argentina a través de la historia, sus consecuencias en las políticas públicas y ciudadanas, las normativas vigentes, para luego abordar la educación intercultural en el nivel superior, sus implicancias, alcances en nuestros días y sus aspectos propositivos en la actualidad.

Los pueblos originarios y los afrodescendientes en Argentina

Este país está compuesto por 23 provincias, más la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, capital federal del país. Cuenta con un territorio de 2.780.400 kilómetros cuadrados y una población que asciende a 40.117.096 habitantes, según los datos definitivos del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas(1). Datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC).

El censo se realizó el 27 de octubre de 2010. También en este censo se incorporaron las encuestas sobre pueblos originarios y afrosdecendientes, pero los resultados definitivos no se conocen todavía, recién serán publicados en el mes de diciembre de 2011.

Los afroargentinos

La fundación del Estado Nacional Argentino no contempló la existencia de la población afro, que vivía en condición de esclavitud. Si bien en 1813 establece la libertad de vientre, recién en 1853 se decreta la abolición de la esclavitud. El silenciamiento y la invisibilización hacia esta población fue la política de Estado. Sin embargo, en nuestros días se pueden observar manifestaciones culturales, como ejemplo de esto es el candombe como expresión sociocultural:

> Nuestros antepasados continuaron sus distintas organizaciones sociales (entre ellas, las naciones), gracias a las cuales conservamos las prácticas culturales que nos identifican como afrodescendientes argentinos de tronco colonial. Entre ellas está el candombe argentino (en su versión porteña), diferente y anterior a la versión montevideana. Fue en ese marco social adverso cuando replegamos la práctica del candombe de la escena pública, cultivándolo solo en el ámbito familiar y siendo los mayores los responsables de transmitirlo a las generaciones más jóvenes, con promesa de continuidad. Queremos anunciar que el candombe argentino vive en nosotros y con él nuestros ancestros; que late en nuestra piel sangrada de injusticia, en nuestros pies –los mismos que los han hecho marchar a las guerras de la infamia–, en nuestras miradas plenas de alegría y forzado destierro, en nuestros tambores y cuerpos, en nuestros espíritus... Vive para la eternidad (Norberto P. Cirio,

(1) Para mayor información al respecto sugiero buscar en la siguiente dirección de la web: http://www.censo2010.indec.gov.ar/ [Fecha de consulta: 18/07/2011].

> 2/06/2010, publicación del artículo en Internet «Candombe argentino: crónica de una resistencia anunciada»)[2].

Los siguientes datos nos aportan una ubicación geográfica de los afrosdescendientes en la ciudad de Buenos Aires y de la política estatal que se llevó a cabo a lo largo de la historia:

Hasta fines del siglo XIX, los negros vivieron principalmente en el sur de la ciudad, en los actuales barrios de Montserrat, San Telmo y San Cristóbal, de la ciudad de Buenos Aires. Las periódicas crisis económicas por las que atravesó el país operaron como una fuerza centrífuga, alejándolos del centro. Así, a comienzos del siglo XX, muchos comenzaron a mudarse al barrio de Flores, y promediando el siglo, la mayoría fijó residencia en diversos partidos de la Provincia de Buenos Aires lindantes con la ciudad por el oeste (Ituzaingó, La Matanza, Merlo, etc.) y el sur (Lanús, Valentín Alsina, Lomas de Zamora, etc.). El último censo que da cuenta de ellos es el de 1887. Sin embargo, una reciente iniciativa para obtener guarismos aproximados fue la Prueba Piloto de Afrodescendientes. Fue efectuada del 6 al 13 de abril de 2005 en los barrios de Montserrat (Buenos Aires) y Santa Rosa de Lima (Santa Fe) por la Universidad Nacional Tres de Febrero, con el apoyo técnico del INDEC, el asesoramiento de organizaciones de africanos y afrodescendientes de Argentina y la financiación del Banco Mundial. Ella dio como resultado final que el 3% de los encuestados se consideran afrodescendientes: 4,3% en Montserrat y 3,8% en Santa Rosa de Lima (Norberto P. Cirio, afroargentino del tronco colonial, miércoles 2 de junio de 2010)[3].

El Censo 2010 para los afrodescendientes

La Fundación África Vive de la ciudad de Buenos Aires estima que puede haber dos millones de afrosdescendientes en el país.

Existe un estudio preliminar sobre la comunidad afro en la ciudad de Buenos Aires. La iniciativa de este estudio surgió de la Fundación África Vive ubicada en CABA[4]. Realizaron 196 entrevistas que permiten una aproximación al conocimiento de la magnitud de la población afro en el país. Los autores del mencionado estudio señalan:

> Fue el producto de 196 entrevistas y es el primer panorama sobre esta población en mucho tiempo. Fueron supervisadas por técnicos del área de Derechos Humanos de la Defensoría del Pueblo de la Ciudad de Buenos Aires. Después de un trabajo de dos meses se llegó a la conclusión de que el 56% de esta comunidad está integrado por hombres y que el 47% del total de los entrevistados tienen entre 31 y 45 años.

(2) Publicado por la Comisión Permanente de Estudios Afroargentinos el 2 de junio de 2010. Para mayor información buscar en la siguiente página web: http://www.misibamba.org/textos.html [Fecha de consulta: 18/07/2011].

(3) Este artículo fue extraído de la página web http://www.misibamba.org/textos.html - sección textos. [Fecha de consulta: 18/07/2011].

(4) CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires).

> El 39% nació en Argentina, el 28% en África y la misma proporción en países americanos. Se destacan los uruguayos (17%) y los brasileños (2%).
>
> El 49% de los afrodescendientes argentinos está cursando o tiene completos sus estudios primarios. El 39% es casado y el promedio de hijos del 44% tiene entre uno y tres años. Además, el 24% de los entrevistados están desocupados. (Artículo extraído de la página web del diario *Clarín* de Argentina el 18/09/2011)(5).

Ante el Censo de 2010, el Consejo Nacional de Organizaciones Afros de la Argentina (CONAFRO)(6) expresó lo siguiente:

> Después de casi 120 años de invisibilización histórica y estadística, la comunidad afro contará con un nuevo registro de cuántos afrodescendientes vivimos en la Argentina [...] Las organizaciones de afrodescendientes y africanos/as nos estamos organizando nacionalmente para reclamar y garantizar la implementación de políticas públicas y acciones afirmativas que nos incluyan. El lema del Consejo Nacional es «Por el reconocimiento histórico y la inclusión de la comunidad afro». En el marco del censo de población, las organizaciones convocantes tuvieron la oportunidad de contactar a referentes y organizaciones afros del interior del país (CONAFRO. Esta información fue extraída el 4/09/2011 de página web).

El 23 de noviembre de 2010 se presentó formalmente la Asociación Civil África y su Diáspora y la Diáspora Africana de la Argentina (DIAFAR). El encuentro fue apoyado por el Consejo Consultivo de la Cancillería Argentina. Asistieron al mismo representantes de organismos nacionales e internacionales, de derechos humanos y referentes de movimientos sociales y políticos. Durante el encuentro también se presentó el informe «Perspectivas socioculturales y sociodemográficas de la población afrodescendiente en la ciudad de Buenos Aires»(7). Esta información manifiesta el proceso de transformación cultural que viene transitando la República Argentina.

Otro dato de relevancia es que la Agrupación Xango(8) y el grupo Caboverdeanos en este País realizó un encuentro de jóvenes afrodescendientes del 9 al 11 de septiembre de 2011. Este evento contó con el apoyo de la Secretaría de Políticas Socio Educativas del Ministerio de Educación de la Nación. Esto se realizó en el marco del año declarado «Año Internacional de los Afrodescendientes». Se abre de esta manera el camino pluricultural y plurinacional.

---

(5) Para mayor información buscar en la siguiente página web: http://edant.clarin.com/diario/2002/08/04/s-03802.htm [Fecha de consulta: 18/07/2011].

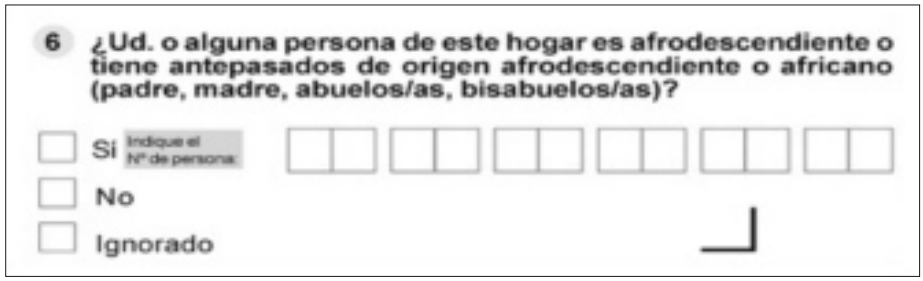
(6) Extraído de la siguiente dirección de la web: http://ccsc.mrecic.gov.ar/documentos_comisiones/46) [Fecha de consulta: 18/07/2011].

(7) El proyecto de investigación se desarrolló entre mayo y septiembre por la cátedra «La sociología y los estudios poscoloniales. Género, etnia y sujetos subalternos», de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA, desarrollado en convenio con la Asociación África y su Diáspora. http://africaysudiaspora.files.wordpress.com/2010/11/informe_africaysudiaspora_uba.pdf [Fecha de consulta: 18/07/2011].

(8) Para mayor información se sugiere ir a la siguiente dirección web: http://fundacionses.blogspot.com/2011/05/encuentro-de-jovenes-afrodescendientes.html [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Gráfico que contiene la pregunta realizada por el INDEC por primera vez para el Censo 2010 a la población afrodescendiente en Argentina

La pregunta referida al hogar apunta al reconocimiento o autopercepción de algunos de los miembros que lo componen.



La inclusión de esta temática en el censo de población resulta de utilidad para la elaboración de posteriores estudios o encuestas que deseen profundizarla, con vistas a la realización de políticas públicas focalizadas. (La información fue extraída de la página web[9] del INDEC el día 5/09/ 2011).

Pueblos originarios

Los pueblos originarios han sido silenciados en los diferentes procesos históricos de la Argentina. En las últimas décadas comenzaron un proceso de visibilización y consolidación democrática. Emprendieron una etapa con una mayor organización política. Esto también se debe a que las organizaciones sociales acompañan el proceso de democratización en el país, exigiendo al Estado el cumplimiento de sus derechos.

Datos tomados del Censo 2001 y los pueblos originarios

El censo que se llevó a cabo en el 2001 sobre la población indígena a nivel nacional recolectó los siguientes datos:

> De acuerdo a los resultados de la ECPI [Encuesta Complementaria Población Indígena] hay 600.329 personas que se reconocen pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos originarios.

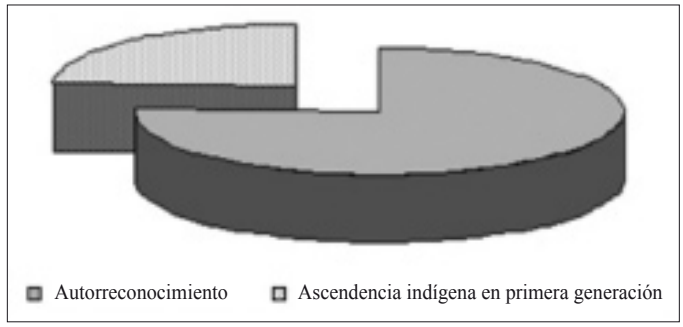
En el período 2004 y 2005 se recolectaron los siguientes datos aportados por el INDEC[10]. A continuación se presenta en un grafico la población indígena clasificada según los dos criterios utilizados para su identificación (autorreconocimiento y ascendencia indígena en primera generación).

(9) Para mayor información se sugiere ver la siguiente página web: http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_afro.asp [Fecha de consulta: 18/07/2011].

(10) Información extraída del INDEC de la página web: http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/pueblos/ampliada_index_nacionales.asp? mode=00 [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Gráfico 1
Población por autorreconocimiento y ascendencia indígena en primera generación

Total nacional



Hay una gran diversidad de pueblos indígenas en Argentina y están distribuidos en todas las provincias del país. Los pueblos Mapuche, Kolla, Toba y Wichí, en conjunto, agrupan cerca del 50% de la población relevada. En el siguiente cuadro se presenta la población indígena según el pueblo originario de pertenencia y/o ascendencia en primera generación.

Pueblo indígena	Nº de población
Atacama	3.044
Ava guaraní	21.807
Aymara	4.104
Chané	4.376
Charrúa	4.511
Chorote	2.613
Chulupí	553
Comechingón	10.863
Diaguita/diaguita calchaquí	31.753
Guaraní	22.059
Huarpe	14.633
Kolla	70.505
Lule	854
Mapuche	113.680
Mbyá guaraní	8.223
Mocoví	15.837
Omaguaca	1.553
Ona	696
Pampa	1.585
Pilagá	4.465
Quechua	6.739
Querandí	736
Rankulche	10.149
Sanavirón	563

Pueblo indígena	Nº de población
Tapiete	524
Tehuelche	10.590
Toba	69.452
Tonocoté	4.779
Tupí guaraní	16.365
Wichí	40.036
Otros pueblos declarados(*)	3.864
Pueblo no especificado(**)	92.876
Sin respuesta	9.371

(*) Incluye, entre otros, los casos registrados con las siguientes denominaciones: abaucán, abipón, ansilta, chaná, inca, maimará, minuán, ocloya, olongasta, pituil, pular, shagan, tape, tilcara, tilián y vilela. No se brindan datos por separado para cada denominación debido a que la escasa cantidad de casos muestrales no permite dar una estimación de cada total con la suficiente precisión.

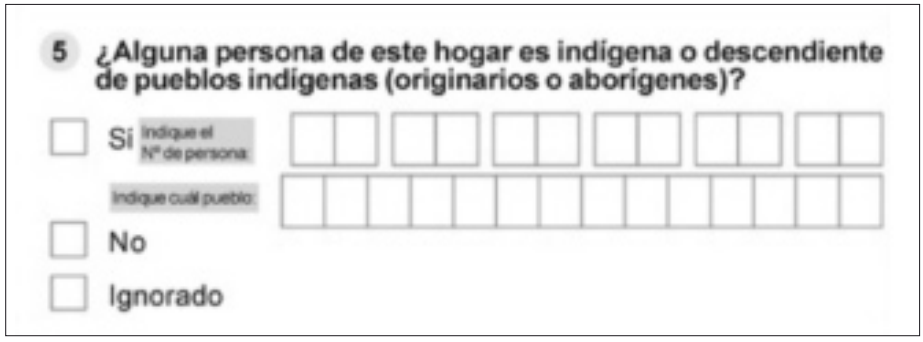
(**) Incluye los casos en que la respuesta relativa al pueblo indígena de pertenencia y/o ascendencia en primera generación fue «ignorado» u «otro pueblo indígena».

Fuente: INDEC(11). Este cuadro fue realizado por la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005 y publicado por el INDEC.

Gráfico que contiene la pregunta realizada por el INDEC para el Censo 2010 a la población originaria en Argentina

Como primera instancia, el Censo 2001 permitió establecer su magnitud. En el Censo 2010 se apunta, por una parte, a la identificación de hogares que expresan su pertenencia a alguno de los pueblos originarios que habitan el territorio nacional y, por otra, al reconocimiento de alguno de esos pueblos en particular.

El INDEC en el Censo 2010(12) confeccionó la siguiente pregunta:



(11) Para mayor información buscar en: http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_pueblos.asp. Información extraída del INDEC de la página web: http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/pueblos/ampliada_index_nacionales.asp? mode=00 [Fecha de consulta: 18/07/2011].

(12) Para mayor información buscar en la siguiente página web: http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_pueblos.asp. Información extraída del INDEC de la página web: http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/pueblos/ampliada_index_nacionales.asp? mode=00 [Fecha de consulta: 18/07/2011].

La información fue extraída de la página web[13] del INDEC el 5/09/2011.

La Argentina no solo cumple con los convenios internacionales, sino que también comienza a reflejarse el interés de resarcir la deuda histórica de invisibilización de estas poblaciones. De este modo se afianza la democracia, con una política inclusiva.

Censo 2010 a la población originaria en Argentina

La Directora del Instituto Nacional de Estadística y Censos de la Argentina (INDEC), Ana María Edwin, señaló que los resultados definitivos del Censo 2010 estarán disponibles el 20 de diciembre de 2011. Solo entonces será posible establecer la población originaria en la Argentina.

La conformación del imaginario social en el sistema de educación en Argentina en sus inicios como Estado nación y la consecuencia en la actualidad

La consolidación del Estado Nacional Argentino a fines del siglo XIX, en el contexto de 1880, propició la fundación del sistema de educación y construyó la identidad nacional. A partir de una política pública de blanqueamiento y hegemónica, Lenton señala:

> El discurso se presentaba a sí mismo como «científico» y luchaba por hegemonizar el cuerpo de discursos sobre la población (Diana Lenton, 1998: 2).

Desde lo discursivo se justificó el genocidio cometido sobre la población originaria, y se construyó el «ser nacional». Cuando las escuelas se instalaron en los territorios de los pueblos originarios, la idea de «civilizar y educar» fue orientada de manera homogénea, bajo una perspectiva política de «blanqueamiento de la población».

Esto se dio en un contexto de política de Estado que propició la llegada de inmigrantes europeos al país, provocando el mestizaje en la Argentina.

A diferencia de otros países latinoamericanos, el mestizaje no tuvo un peso identitario en sí mismo. La política de blanqueamiento sustentó la construcción ciudadana desde un paradigma eurocéntrico, instalándose de esta manera el discurso de que «los argentinos descendemos de los barcos».

En su texto «Infancia y cultura visual», Sandra Szir señala:

> En la década del ochenta del siglo XIX se produce la fundación del sistema educativo, articulándose orgánicamente las partes de los desarrollos anteriores, y conjuntamente se configuraban los discursos modernos acerca de la infancia en la Argentina.

(13) Para mayor información se sugiere ver la siguiente página web: http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_afro.asp. Información extraída del INDEC de la página web: http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/pueblos/ampliada_index_nacionales.asp? mode=00 [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Y agrega:

> La Ley 1420, del año 1884, implanta la instrucción pública obligatoria para los niños entre los seis y los catorce años. Los historiadores coinciden en demostrar que educación e inmigración masiva fueron condiciones fundamentales para la concreción de la modernización del país, cuya elite dirigente perseguía la inserción de la Argentina en el mercado capitalista mundial como nación agroexportadora de materias primas [...]. A partir de la organización del sistema educativo en la década del ochenta, la niñez comenzó entonces [...] a ser objeto de una institucionalización estatal y de un proceso de disciplinamiento social (Sandra Szir, 2007: 34-35).

La instalación de escuelas en las comunidades indígenas produjo sujetos con crisis de identidad, baja autoestima, abandono y, en algunos casos, rechazo a sus propios conocimientos. Sin embargo, estos últimos períodos democráticos han dado a conocer las resistencias y luchas de los pueblos indígenas, donde interpelan al Estado Nacional. Especialmente cuando se cumplieron los quinientos años de colonización española en Argentina, en 1992, se produjo un período de mucha discusión y debate, posibilitando la visibilidad de estos pueblos.

La frase instalada y reiterada por el imaginario social de que «los argentinos descendieron de los barcos» comienza a ser disputada. Esta expresión hegemónica ignoró a la población originaria como preexistentes al Estado Nacional. Tampoco le dio cabida en su imaginario a la población afro. Esta población también «bajó de los barcos», pero en condición de esclavos, negándoseles toda su humanidad.

El sistema de educación a lo largo de la historia no ha realizado una autocrítica al respecto, ni ha revisado la formación ciudadana en cuanto a la ausencia de las culturas indígenas y afro en el país.

En una investigación genética realizada en el año 2005[14], el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)[15] estableció que el 56% de la población de Argentina tiene «sangre» indígena.

Un dato que no es menor, pero que todavía no ha tomado la dimensión que corresponde. Expresa el Dr. Daniel Corach: «Lo que queda al descubierto es que no somos tan europeos como creemos ser»[16]. La puja por la visibilidad de los pueblos originarios en Argentina desde la década de los noventa hasta la actualidad ha llevado al Estado Nacional a crear normativas y a reformular otras.

(14) Para mayor información se sugiere buscar en la siguiente página web: http://edant.clarin.com/diario/2005/01/16/sociedad/s-0341Clarín.com - Edición Domingo 16/01/2005, «Sociedad». El 56% de los argentinos tiene antepasados indígenas [Fecha de consulta: 18/09/2011].

(15) El Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) es el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina.

(16) Daniel Corach es Director del Servicio, Profesor en la Cátedra de Genética y Biología Molecular de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA e Investigador del CONICET.

En el caso de los afrodescendiente es mucho más reciente su organización y visibilización en el contexto nacional, ya que en el 2010 aparecen recién como instituciones organizadas.

Ley de Educación Superior. Antecedente

La primera Ley de Educación Superior universal en Argentina, obligatoria, gratuita y laica, fue la Ley Nacional Nº 1.420, sancionada en 1884 durante el mandato de Julio Argentino Roca. Por su énfasis laicista tuvo gran oposición de la Iglesia Católica.

En la actualidad, la Ley Nacional Nº 24.521 es la que rige la Educación Superior desde el año 1995. Esta ley, en su segundo artículo, establece:

> Al Estado le cabe responsabilidad indelegable en la presentación del servicio de Educación Superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza a todos aquellos que requieran hacerlo y cuenten con la formación y capacidad requeridas.

El nuevo contexto histórico: paradigma de la diversidad cultural

La sangrienta dictadura militar que gobernó de facto el país entre 1976 y 1983 dejó un tejido social roto, con situaciones de mucha violencia sistemática. La Educación Superior se vio afectada por este encuadre político. Hubo cesantías en la comunidad académica, una gran cantidad de estudiantes y profesores muertos y desapariciones forzosas. La llegada de la democracia en 1983 comenzó a revertir esta situación. Pasados diez años, en 1993 se implementaron políticas neoliberales, y en especial en el ámbito educativo. La población argentina resistió de manera organizada este proyecto privatizador de la educación pública.

Desde 2003 a 2011 se intenta recuperar y fortalecer las instituciones del Estado. Se ha propiciado la mirada en un paradigma focalizado en la participación ciudadana y democrática, construyendo espacios de valoración de la diversidad cultural. Pero todavía siguen vigentes fuertes creencias en el paradigma positivista[17] con una raigambre basada en la intolerancia. Es aquí, en este escenario político, donde aparecen las paradojas y contradicciones con el imaginario social del «ser argentino» o de «civilización o barbarie», palabras que fueron expresadas por el político y educador argentino Domingo Faustino Sarmiento en su libro *Facundo o civilización y barbarie en las pampas argentinas,* escrito el año 1845. En este texto, Sarmiento analiza la oposición entre civilización (la cultura blanca occidental) y barbarie (el indígena).

La obra suministró un análisis del desarrollo político, económico y social de Sudamérica. Sarmiento fue Presidente de Argentina durante seis años, en el período 1868-1874. En esta etapa se planificó el genocidio a las poblaciones originarias y afros.

(17) Me refiero al pensamiento filosófico del siglo XIX, al paradigma positivista, racionalista occidental.

Este pensamiento político recobró vida en la dictadura militar que se instaló en 1976, donde el «salvaje» a exterminar serían los denominados «subversivos» (estudiantes y profesores, entre otros).

El 2003, en pleno proceso democrático, se propició desde el Ministerio de Educación Nacional el abordaje de los conceptos de diversidad, complejidad e inclusión social como política de Estado en todos los niveles de educación.

El imaginario instalado de «los indios»

La situación de la población indígena en Argentina en nuestros días nos indica que mayoritariamente se encuentran residiendo en grandes conglomerados urbanos y no tanto en zonas rurales, debido al despojo de sus tierras. Las migraciones internas marcan una narrativa de este recorrido histórico. Pero, sin embargo, el imaginario social instalado en Argentina en la actualidad es que viven solo en zonas rurales y especialmente en la cordillera.

Hace dos décadas no se hablaba de la presencia indígena; para entender este proceso histórico, los siguientes testimonios nos dan a conocer esta realidad.

El primero de ellos es el de una docente egresada del Instituto de Formación Docente[18] Nº 22 Adolfo Alsina y de la Facultad de Ciencias Sociales de la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires.

> En el Instituto de Formación Docente, a ver... hace mucho tiempo, en 1983, y mi formación docente en realidad culminó en el 89, después de haber hecho otros profesorados [...] nunca, nunca, o sea no se hablaba de esto, haber no había población originaria [...] ¿a quién se le ocurría? Los indios habían habitado [...] ya lejos y hace tiempo. No, no recuerdo tener compañeros con militancia ni con que se nombraran o se narraran o se dijeran o presentaran como referentes de pueblos originarios.
>
> En la facultad sí, es como en que en la facultad, en [...] bueno en realidad ahora estoy recordando una de las primeras experiencias: era una compañera ecuatoriana, estaba cursando con nosotros, ahí tuve mayor referencia, que venía de otro país, de Ecuador, donde digamos que esta cuestión es mucho más fuerte. Después sí, acá empecé a conocer algunos compañeros, empecé a conocer movimientos urbanos con mayor presencia en 1996 y 1997 (Claudia Lajud, entrevista realizada por la autora el 29/07/2011).

El segundo testimonio es de una docente egresada del Instituto de Formación Docente en la carrera de Educación Física.

> En el Instituto de Educación Física hice una carrera docente que inicié inmediatamente después de recibirme en el secundario. Empecé a estudiar en el año 1992, a

(18) El Instituto Superior de Formación Docente N° 22 cuenta con las carreras de Profesorado para 1° y 2° ciclo de la EGB, Profesorado en Educación Especial con orientación en Discapacidad Neurolocomotora, Profesorado para 3er ciclo de EGB y Profesorados para Educación Polimodal en Lengua y Literatura, Biología, Ciencias Naturales e Inglés, Profesorado y Tecnicatura Superior en Tecnología de Equipos e Instalaciones Electromecánicas, y Postítulo de Formación Docente para Profesionales y Técnicos Superiores.

> estudiar Educación Física; en 1995 tuve mi título de profe. El plan de estudios no contemplaba para nada la cuestión de pueblos originarios, ni siquiera contemplaba la diversidad. La realidad de los pueblos originarios jamás, no (Carolina Mariano, entrevista realizada por la autora el 18/07/2011).

Ambos testimonios reflejan el silencio y la invisibilización de los pueblos originarios. En ese silencio también se vio reflejada la ausencia de políticas públicas en las décadas de los ochenta y noventa. En la actualidad, esto se ha modificado muy poco.

El Estado debe profundizar las políticas públicas en el nivel superior, revisar planes de estudios, romper con los estereotipos creados por el Estado Nacional y naturalizados por la sociedad en su conjunto, abrir espacios de capacitación docente, elaborar material didáctico al respecto, realizar un sostenimiento planificado desde el ámbito superior sobre la educación intercultural.

Normativas vigentes en Argentina

Es notorio que el marco normativo vigente en la República Argentina ha tenido poca difusión. La Constitución Nacional Argentina manifiesta en el capítulo IV, artículo 75, inciso 17:

> Corresponde al Congreso: reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades, y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupan.

La normativa establecida desde la Ley de Educación Nacional para la educación intercultural bilingüe la encontramos en la Ley 26.206, sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre del mismo año. Expresa en el capítulo XI, en el artículo 52:

> La educación intercultural bilingüe es la modalidad del sistema educativo de los niveles de educación inicial, primaria y secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al artículo 75, inciso 17, de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la educación intercultural bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.

En el artículo 53 expone:

> Para favorecer el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, el Estado será responsable.

En los incisos *a, b, c, d* y *e* establece los mecanismos para su implementación.

En el artículo 54 dice:

> El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

Legislaciones provinciales: normativas que visualizan, respetan y proporcionan la educación intercultural bilingüe en Argentina

En este apartado describiré la normativa vigente en relación a la educación intercultural bilingüe en las provincias de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Pampa, Neuquén, Río Negro y Salta, donde esta temática ha sido abordada.

Provincia de Buenos Aires

La Provincia de Buenos Aires se encuentra ubicada en el centro de la República Argentina, posee una superficie de 307.571 kilómetros cuadrados.

Limita al norte con las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba; al este, con las aguas del Mar Argentino y el Río de la Plata; al sur, con la Provincia de Río Negro y el Mar Argentino, y al oeste, con las provincias de Río Negro, La Pampa y Córdoba.

Es la provincia de mayor concentración de población en el país, casi un 40% se encuentra en grandes conglomerados urbanos (en especial en el cordón del conurbano bonaerense).

Su población alcanza aproximadamente los 14 millones y la capital de la provincia es La Plata.

La Reforma Constitucional se llevó a cabo en 1994, se incorpora este texto donde se visualiza y reconoce a los pueblos originarios. El artículo 36, inciso 9, establece:

> La Provincia de Buenos Aires reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan.

Y específicamente, en relación a la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Ley N° 13.688 de 2007, otorga un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para los niveles y modalidades. Plantea claramente el marco institucional para el abordaje de la educación intercultural y fundamentalmente en el ámbito superior. En el capítulo XIII, artículo 44, señala:

> La educación intercultural es la modalidad responsable de impulsar una perspectiva pedagógica intercultural en articulación con la educación común, complementándola,

> enriqueciéndola, resaltando y destacando aquellos derechos, contenidos y prácticas que distinguen los procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales como atributos positivos de nuestra sociedad, así como las relaciones que se establecen entre ellos, tanto temporal como permanentemente[19].

Es reveladora esta ley, teniendo en cuenta que histórica y sistemáticamente se ha negado la visibilidad a la población originaria en Argentina. En particular en la Provincia de Buenos Aires, donde se instaló el imaginario social de inmigrantes europeos. A partir de mi experiencia de residencia en esta provincia puedo afirmar que la mayoría de la población indígena reside en centros urbanos y en menor proporción en zonas rurales.

Provincia de Chaco

La Provincia de Chaco queda ubicada en el norte de la República Argentina. Está situada en la región chaqueña y comprendida entre los paralelos 24° y 28° de latitud sur y entre los meridianos 58° y 63° de longitud oeste. Limita al norte con la Provincia de Formosa; al este, con la República del Paraguay y la Provincia de Corrientes; al sur, con la Provincia de Santa Fe, y al oeste, con la Provincia de Santiago del Estero y Salta. La población originaria se encuentra ubicada en la Provincia de Chaco en zonas rurales y urbanas. Los originarios del lugar mayoritariamente pertenecen a los pueblos Kom, Mocoví y Wichí.

La Constitución de Chaco, en la Reforma Constitucional de 1994, establece la educación intercultural bilingüe en el artículo 37:

> El Estado le asegurará a la población indígena la educación bilingüe e intercultural. La participación en la protección, preservación, recuperación de los recursos naturales y de los demás intereses que los afecten y en el desarrollo sustentable. Su elevación socioeconómica con planes adecuados. La creación de un registro especial de comunidades y organizaciones indígenas.

Provincia de Chubut

La Provincia de Chubut está ubicada al sur de la Argentina, en la Región Patagónica, entre los paralelos 42º y 46º de latitud sur, limita al norte con la Provincia de Río Negro; al este, con el Mar Argentino; al sur, con Santa Cruz, y al oeste, con la República de Chile.

Su capital es Rawson y la ciudad más populosa es Comodoro Rivadavia. Con sus 224.686 kilómetros cuadrados es la tercera provincia más grande del país, solo superada por las de Buenos Aires y Santa Cruz.

(19) Para mayor información se recomienda leer la Ley de Educación de la Provincia de Buenos, Ley N° 13.688 de 2007. En el capítulo XIII, artículo 44, se señalan los ítems específicos sobre el abordaje de la educación intercultural.

La población indígena total de Chubut en el año 2005[20], según lo establecido por el Censo Nacional, puede ser estimada en unas 24.000 personas, representando el 5% del total de la población indígena del país (485.460 habitantes). Los pueblos indígenas de Chubut con mayor presencia son Mapuche, Tehuelche y Ona. El 53% de la población indígena de la provincia corresponde al pueblo Mapuche. La mayoría de los originarios de esta provincia residen en ciudades, y es menor el porcentaje en zonas rurales.

En la Reforma Constitucional que se llevó a cabo en 1994 en la Provincia de Chubut se establece en el artículo 34:

> La provincia reivindica la existencia de los pueblos indígenas en su territorio, garantizando el respeto a su identidad. Promueve medidas adecuadas para preservar y facilitar el desarrollo y la práctica de sus lenguas, asegurando el derecho a una educación bilingüe e intercultural.

Provincia de Formosa

La Provincia de Formosa limita al norte y al este con la República del Paraguay; al sur, con la Provincia de Chaco, y al oeste, con la Provincia de Salta. Se encuentra ubicada en el margen derecho del río Paraguay, a aproximadamente 850 kilómetros de Rosario y 1.200 de la ciudad de Buenos Aires.

Los pueblos originarios que habitan la Provincia de Formosa son el Pilagá, Wichí y Kom, y residen en zonas urbanas y rurales.

La Reforma Constitucional en la Provincia de Formosa se llevó a cabo en 1991, estos derechos colectivos alcanzan jerarquía constitucional en la provincia en ese mismo año; este fue un importante antecedente de la Reforma de la Constitución Nacional de 1994. Luego, fue la Reforma de la Constitución Provincial del año 2003 la que introdujo en su Preámbulo[21] el reconocimiento expreso de la identidad multiétnica y pluricultural de la Provincia de Formosa[22], convirtiéndose así en la primera de las provincias argentinas que reafirma su identidad como trasunto de una realidad social

(20) Para mayor información dirigirse a la página web http://www.estadistica.chubut.gov.ar/publicaciones/informes-tematicos/la%20Poblacion%20de%20Pueblos%20Indigenas%20del%20Chubut-2da%20parte.pdf [Fecha de consulta: 4/08/2011].

(21) Preámbulo: «Nos, el Pueblo de la Provincia de Formosa, a través de sus representantes, reunidos en Convención Constituyente, con el objeto de plasmar el modelo formoseño para un proyecto provincial, reafirmando la auténtica identidad multiétnica y pluricultural, garantizando el fortalecimiento de los poderes públicos, una mayor participación de los habitantes de la provincia por sí y a través de las organizaciones libres del pueblo, en la administración de la cosa pública y para constituir un Estado federal moderno, bajo la forma de gobierno representativa, republicana, democrático-participativa y social, desde una concepción humanista y cristiana e invocando la protección de Dios, fuente de toda razón y justicia, sancionamos la siguiente: Constitución de la Provincia de Formosa» [Fecha de consulta: 4/09/2011].

(22) Honorable Cámara de Diputados de la Nación. Proyecto de declaración. Para mayor información buscar en la siguiente página web: http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.asp?fundamentos=si&numexp=2470-D-2011 [Fecha de consulta: 4/08/2011].

en la que conviven grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas.

Por ello, podemos decir que este plexo normativo permite a los pueblos originarios alcanzar la necesaria seguridad jurídica en cuanto a sus derechos.

Ley 426 de la Provincia de Formosa

Luego de la sanción de la Ley 426 se inicia la capacitación de auxiliares docentes aborígenes (1984-1986). Estos no poseen la formación pedagógica específica. En el año 1986 se inauguran las cuatro primeras escuelas secundarias de la modalidad de educación intercultural bilingüe: una en el barrio Namqom, de la ciudad de Formosa; otras dos en las localidades de El Potrillo y El Chorro, en el departamento de Ramón Lista, y finalmente una cuarta en la ciudad de Ingeniero Juárez, departamento Matacos.

En 1987 se da inicio recién a la formación de los Maestros Especiales de la Modalidad Aborigen (MEMA) en los centros de nivel medio para comunidades autóctonas, los primeros en el país. En la actualidad hay más de 450 docentes del MEMA en todos ellos. En el nivel superior hay dos institutos de formación, y los alumnos criollos y aborígenes se encuentran cursando el Profesorado para Educación Primaria con la orientación de integración bilingüe. Además, recientemente egresó la primera promoción de técnicos superiores en manejo racional de montes nativos.

Provincia de Jujuy

La Provincia de Jujuy está ubicada al noroeste de Argentina. Sus límites son: al oeste, con Chile, a través de la cordillera de los Andes; al norte, con Bolivia; al este y al sur, con la Provincia de Salta.

En esta provincia se encuentra la mayor población originaria. Y esto se observa en la ley sancionada en el sistema educativo de Jujuy. En el capítulo VIII, en los artículos 85 al 89, establece:

Artículo 85:

> La educación intercultural y bilingüe es modalidad del sistema educativo provincial en los niveles de educación inicial, primaria, secundaria y superior, que garantiza el derecho constitucional de las comunidades de los pueblos originarios a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad étnica, a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. La educación intercultural y bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor.

Artículo 86:

> La educación intercultural en la Provincia de Jujuy tiene por finalidad promover un enfoque pedagógico intercultural en articulación con la educación común, para complementarla, y afianzar los derechos, contenidos y prácticas que distinguen los

> procesos interculturales, las diferentes situaciones sociales y repertorios culturales, así como las relaciones que se establecen entre ellos.

Artículo 87:

> Se crea el Consejo Provincial de Educación Intercultural y Bilingüe, con dependencia jerárquica de la Secretaría de Gestión Educativa, como órgano responsable de definir y evaluar las estrategias de educación intercultural y bilingüe.

Artículo 88:

> Son funciones del Consejo Provincial de Educación Intercultural y Bilingüe:
>
> 1. Institucionalizar la educación intercultural bilingüe como herramienta que contribuya a mejorar la calidad de vida de las comunidades originarias [...]

Artículo 89:

> La integración y funcionamiento del Consejo Provincial de Educación Intercultural y Bilingüe queda sujeto a las disposiciones de la reglamentación de la presente Ley.

Provincia de La Pampa

Limita al norte con las provincias de Mendoza, San Luis y Córdoba; al este, con la Provincia de Buenos Aires; al sur, con la Provincia de Río Negro, y al oeste, con las provincias de Neuquén y de Mendoza.

En la Provincia de La Pampa, la Ley 2.511 es la que legisla en relación a la educación intercultural bilingüe. En el capítulo XII, el artículo 80 indica lo siguiente:

> La educación intercultural bilingüe es la modalidad del sistema educativo responsable de impulsar una perspectiva pedagógica en articulación con la educación común, que contribuya a rescatar y fortalecer las pautas culturales, la historia, la cosmovisión e identidad, propiciando el diálogo enriquecedor en conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes. El Estado garantizará esta modalidad, a los fines de rescatar la lengua, a las instituciones educativas que lo soliciten y que cuenten con matrícula escolar indígena, en la medida que se establezcan las capacitaciones específicas.

En el artículo 81, incisos 1 al 6, establece cuáles son los aspectos para abordar la educación intercultural bilingüe.

Provincia de Neuquén

Limita al norte con la Provincia de Mendoza; al sur, con la Provincia de Río Negro; al oeste, con la cordillera de los Andes, límite natural que la separa de la República de Chile, y al este, con las provincias de Río Negro y La Pampa.

En la Provincia de Neuquén, la presencia del pueblo Mapuche es muy significativa, lo que ha llevado a un proceso complejo e interesante de visibilización de esta

población, con avances y retrocesos. La educación intercultural no cuenta con una normativa propia, a diferencia de las otras provincias, sino que se basa en la Reforma de la Constitución Nacional Argentina que se llevó a cabo en 1994, donde se concedió a los pueblos originarios el derecho a la educación bilingüe e intercultural, establecido en el artículo 75, inciso 17, de la Constitución. Este derecho fue ratificado por la Resolución 107 en el año 1999 y la nueva Ley Federal de Educación del año 2006 (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina, 2005: capítulo 1 y artículo 5º).

En Argentina, las provincias tienen el derecho de establecer sus propios lineamentos educativos. En Neuquén, la educación intercultural bilingüe se realiza a través del Programa de Maestros Especiales de Cultura e Idioma Mapuche, que se lleva a cabo desde 1995.

Es muy compleja la lectura que se puede realizar en esta provincia y en este programa en relación a la educación intercultural. Lo que queda en evidencia es que falta voluntad política para afianzar la Ley de Educación Intercultural.

Provincia de Río Negro

Río Negro es una provincia situada al sur del país, en la Patagonia argentina. Limita al norte con la Provincia de La Pampa; al este, con la de Buenos Aires; al sur, con Chubut, y al oeste, con la Provincia de Neuquén y (separada por la cordillera de los Andes) con la República de Chile.

En esta zona se encuentra viviendo mucha población Mapuche, en áreas urbanas y rurales. La Reforma Constitucional fue realizada en 1988, donde se reconoce la preexistencia originaria.

El artículo 42 dice:

> El Estado reconoce al indígena rionegrino como signo testimonial y de continuidad de la cultura aborigen preexistente, contributiva de la identidad e idiosincrasia provincial.

Esta provincia posee una significativa población originaria. En los últimos años se observa una labor de articulación entre distintas instituciones que potencian el trabajo democrático y de reconocimiento de derechos a la población originaria. Como ejemplo, el 1 y 2 de abril de 2011 se realizó un taller que se denominó «Hacia una educación intercultural», convocado por el Equipo de Educación Intercultural Bilingüe de la Coordinadora del Parlamento del Pueblo Mapuche en Río Negro, Unión de Trabajadores de la Educación en Río Negro (UnTER) Secc. Bariloche y docentes investigadores de la Universidad Nacional de Río Negro, donde expresaron «nuestra convicción de que es imposible hablar de interculturalidad si no se reconocen los derechos territoriales ancestrales de las comunidades»[(23)].

(23) En la siguiente página web se encuentra la información sobre el encuentro y el comunicado que emitieron los participantes en la Provincia de Río Negro sobre la educación intercultural: http://www.avkinpivke-mapu.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=2593 [Fecha de consulta: 4/08/2011].

Provincia de Salta

La Provincia de Salta está situada en el noroeste de la República Argentina, a 1.600 kilómetros de la ciudad de Buenos Aires. Limita al norte con Jujuy y Bolivia; al este, con Paraguay, Formosa y Chaco; al sur, con Santiago del Estero, Tucumán y Catamarca, y al oeste, con Chile.

La Reforma Constitucional se llevó a cabo en 1998 en la Provincia de Salta. En su artículo 15 reconoce el derecho a una EBI (educación bilingüe e intercultural). En el mismo artículo, inciso c), «adecuar políticas en educación», y en el artículo 28, inciso a), «promover un sistema educativo que beneficie a todos los niveles de la población indígena», y el inciso g), el «promover la educación bilingüe».

En el artículo 15, «la provincia reconoce la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas que residen en el territorio de Salta».

La educación intercultural en la Educación Superior

La educación intercultural es un derecho de todos y todas que no solo le compete a los pueblos originarios y afrodescendientes. Es fundamental construir un espacio de debate, de diálogo plural y simétrico, valorando la riqueza cultural y conceptual de la interculturalidad, tomando el concepto del «buen vivir» y de la construcción ciudadana.

Es necesario para ello trabajar de manera articulada e interinstitucional con los distintos actores sociales.

Comparto en este sentido lo expresado por Claudia Briones en su análisis sobre el concepto de la interculturalidad:

> Para mí, una interculturalidad que opera como horizonte de significación y de posibilidades apto para promover ciudadanías activas y más emancipadoras, esto es, ciudadanías cuya capacidad de articular «universos diferentes» surja de contemplar tanto la posibilidad de consensuar acuerdos «universales» como la de poner en duda su inmanencia. Pienso en una interculturalidad que fomente relaciones horizontales, simétricas y recíprocas (Claudia Briones, 2008: 50).

En esta misma dirección he sostenido en otro lugar:

> Es un desafío construir espacios democráticos y plurales, donde la diversidad cultural no sea un obstáculo, sino una fuente de riqueza, donde los alumnos y alumnas puedan convivir con las diferencias culturales, permitiéndoles que se enriquezcan con ellas y a su vez engrandeciendo los valores humanos y cívicos (Mirta Millán, 2010: 7).

Esto permitirá el fortalecimiento del sistema formal en la Educación Superior e intercultural con la posibilidad de generar nuevas epistemologías. Ya que este enfoque admite la interacción reflexiva, pone en la superficie el posicionamiento de los diversos actores sociales de manera simétrica. La correlación de fuerzas es de igual a igual y

no focaliza a la interculturalidad como un «problema o necesidad solo de la población originaria o afro». El proceso democrático es fundamental para que el Estado atienda la formación cívica y ciudadana en este nuevo contexto nacional, teniendo en cuenta que nuevos vientos emancipadores surgen desde la profunda Latinoamérica, y Argentina no está ajena a este cambio, por una impronta pluricultural.

Las políticas públicas en Educación Superior e intercultural

Las palabras expresadas por Daniel Filmus[24] en el 2004, como Ministro de Educación de la Nación, plantean un posicionamiento desde la política pública en el ámbito de la educación intercultural:

> En el Ministerio de Educación de la Nación estamos convencidos de la necesidad de abordar la situación en que se encuentran las poblaciones indígenas desde el espacio en el que se tiene competencia: la definición de los lineamientos generales del sistema educativo para el mejoramiento de la práctica en las aulas. Esto permite comenzar a corregir los defectos del modelo tradicional en la escuela, que es uno de los ámbitos públicos donde el fenómeno intercultural se manifiesta más tempranamente.
>
> Esta publicación da cuenta de los distintos modos en que los protagonistas abordan, en condiciones muchas veces adversas, la multiplicidad de situaciones educativas. Partir de su conocimiento y difusión implica también el compromiso del Ministerio de Educación de transformar estas iniciativas en una política de Estado, y abre en nuestro país la posibilidad, así como también la responsabilidad, de avanzar en un campo que no ha sido lo suficientemente explorado (Daniel Filmus, 2004: 3).

Por primera vez, un Ministro de Educación expresa su preocupación como funcionario público ante los requerimientos de la educación intercultural en el libro *Educación intercultural bilingüe en Argentina,* del año 2004. El mismo fue editado por el Ministerio de Educación de la Nación y con el apoyo del PROEIB (Programa de Formación en Educación Intercultural y Bilingüe para los países andinos).

Allí se relatan 107 experiencias en educación intercultural de los distintos niveles de la educación de diversas provincias. Entre ellas se visualizan experiencias en el ámbito de nivel superior, como la del Instituto de Formación Docente de la Provincia de Chaco desde el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA). De esta manera se constituye el primer libro con experiencias concretas en esta temática en la República Argentina.

Construcción de la interculturalidad

El contexto actual nos lleva a realizar un análisis sobre la educación intercultural en el ámbito superior. En el capítulo «Diversidad cultural e interculturalidad»[25], Claudia Briones pregunta: ¿de qué estamos hablando? Refiriéndose a la interculturalidad,

(24) Daniel Filmus, como Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, en el año 2004, en el prólogo del libro *Educación intercultural bilingüe en Argentina.*

(25) Libro *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes*. Año 2008, pág.: 35.

entonces cabe preguntar: ¿cómo se construye la interculturalidad? La autora nos invita a reflexionar y problematizar los conceptos como diversidad e interculturalidad, nos lleva a interpelarlos y a interpelarnos. Señala:

> Entiendo que ese doble movimiento de pensar la diversidad cultural menos como dato de la realidad que como construcción sociohistórica –menos como realidad natural que como concepto que, siendo fruto de la historia, se disputa en la historia–, permite, por un lado, pensar dinámicamente la dimensión cultural de los procesos socioeconómicos, político-jurídicos e ideológicos y, por otro, identificar los verdaderos puntos de fricción y los posibles puntos de acuerdo en torno de distintas propuestas de reconocimiento del valor de la diversidad cultural (Claudia Briones, 2008: 35).

Es importante repensar el concepto de diversidad cultural y de interculturaliad, esto nos permite visualizar la correlación de fuerzas, ya que nos aproxima a entender lo que sucede en la realidad más inmediata, en relación a las políticas públicas y a los actores implicados.

En un contexto de tantos cambios, el sistema público de educación tiene el deber de prestar atención a esta «fricción» para crear y sostener espacios de educación intercultural con una mejor viabilidad en la política pública, ya que no solo se puede pensar en la recopilación de experiencias con mayores o menores logros, que si bien esto ha sido un aspecto positivo en la construcción intercultural, se debería profundizar en respuestas desde una planificación constante en políticas públicas para este ámbito.

Después de este desarrollo conceptual sobre la palabra interculturalidad y la necesidad de circunscribir su uso en la implementación de políticas estatales sistemáticas que la consideren, es preciso ver cómo funciona este concepto a nivel de las prácticas e ideas de las personas responsables por aplicar las leyes vigentes en la materia.

He entrevistado a diez personas del ámbito de Educación Superior con diferentes recorridos en ella; por ejemplo, algunas de ellas son egresadas del Instituto de Formación Docente de la ciudad de Olavarría y del Instituto de Formación Docente de Saladillo (egresada de la Facultad de Ciencia Sociales, estudiante universitaria, docente, Regente del Instituto de Formación Docente, Asesora en educación sexual e integral en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires), con el objeto de registrar cómo piensan la educación intercultural en la Argentina.

A continuación transcribo tres experiencias que estas personas han tenido en relación a la educación intercultural.

Entrevista realizada a la Regente del Instituto Superior de Formación Docente Dr. Adolfo Alsina de la ciudad de Olavarría[26], Provincia de Buenos Aires. Expresa los obstáculos a la hora de abordar la educación intercultural en el nivel superior.

(26) La ciudad de Olavarría queda ubicada en el centro de la Provincia de Buenos Aires, a 360 kilómetros de la capital de la República Argentina.

> Cuando armas tu propuesta curricular no hay una exigencia de trabajar el contenido pueblos originarios. No está instalada esta cuestión, no tiene que ver con los jóvenes, sino tiene que ver con los adultos, con nosotros, con los que fuimos formados en una generación modelo positivista y fundamentalmente normalista; la mayoría de los profesores, un 70%, son profesionales que se han formado en escuela normal o en institutos con una línea normalista(27). Otro punto pueden ser los programas que vienen en las instituciones de formación docente y también en las universidades, a veces son cuatrimestralizadas; entonces, se acotan los contenidos de modo tal que solo se toman los temas centrales, y no hay una sistematización de continuidad, y la puede haber si hay un seguimiento. En el caso del Instituto de Formación Docente está la recuperación de la memoria pedagógica y de la memoria de los años setenta; se le está dando mucha importancia a esto, pero no se está todavía recuperando este lugar importante que tiene que ver con los pueblos originarios. El otro motivo estaría puesto en el estigma que puede haber en muchos sujetos sociales que todavía no tienen en cuenta la igualdad de oportunidades, la igualdad social, la cuestión de la ciudadanía (entrevistada por la autora el 1/09/2011).

Este ejemplo nos muestra la ausencia de un currículo específico que establezca el abordaje sistemático de la educación intercultural en el nivel superior. Es importante que se trabaje con el enfoque pedagógico pluricultural en la formación de los futuros docentes.

Otro ejemplo similar es el de una Licenciada en Antropología con orientación arqueológica de la Facultad de Ciencias Sociales (FACSO) de la ciudad de Olavarría, quien plantea la falta de garantizar el abordaje sistemático sobre pueblos originarios, en particular de una materia en su carrera.

> Recién en el quinto año de carrera, que es el último, hay una materia que se llama legislación y manejo, es cuatrimestral y se habla exclusivamente de leyes, de la UNESCO y de todo lo que se refiere a patrimonio arqueológico y cuál es la situación de la arqueología con los pueblos originarios; recién en ese quinto curso, donde hace cuatro años que estás trabajando con el material arqueológico. Si vos tenés una materia en el quinto año tan honda, tan profunda, con contenidos para abordar con estudios antropológicos serios y largos, con entrevistas, con trabajo de campo etnográfico, ¡es tarde!, porque ya hace tres años que estás trabajando con algún otro material y elaborando todo lo que necesitas. El arqueólogo trabaja con cosas, no solo con gente y con ideas; esas cosas necesitan un tratamiento y un análisis, y no es rápido, ni hablar con excavaciones. O sea, necesitas mucho tiempo. El hecho que esté recién en el quinto año es totalmente objetable (Carolina Mariano, entrevista realizada por la autora el 18/07/2011).

Otra entrevista fue a una integrante de una organización mapuche, egresada de la Licenciatura en Ciencias Políticas y en Relaciones Internacionales; estudió en la UBA y también en la Universidad Católica de La Plata. Ambas pertenecen a la Provincia de Buenos Aires.

(27) El «normalismo» en la Argentina se inició con la obra educativa de Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) y podemos decir, sin lugar a dudas, que fue la piedra basal y la cuna de la formación docente en la Argentina.

> Los pueblos originarios están invisibilizados como sectores con derechos específicos colectivos, como sujetos de derecho que por provenir de matrices culturales diversas a la argentinidad tienen el derecho a tener una educación específica intercultural y bilingüe, a nivel primario [...] curricular se ha reconocido pero [...] el Estado Nacional, el Estado en la Provincia de Buenos Aires no ha tenido política diferenciada para pueblos originarios, salvo una política compensatoria que es la de otorgar becas tratando al pueblo originario como pauperizado, pobre, y esa es la política educativa que se le aplica, ¿no? No como portador de una riqueza cultural, sino simplemente como un carente al cual hay que compensar para que se parezca al argentino o a la persona que proviene de una familia migrante europea (Verónica Azpiroz Cleñan, entrevistada por la autora el 24/07/2011).

Los tres testimonios nos plantean la falta de una implementación sistemática de la educación intercultural en la formación superior; si bien el abordaje de los testimonios de cada uno de ellos es diferente, nos aportan el proceso de fricción-tensión que se está dando en la actualidad con el concepto de la interculturalidad y con la construcción de ella, invitándonos a interpelar el posicionamiento desde la mirada eurocéntrica.

Estudiantes originarios en el ámbito de Educación Superior

En el ámbito de la Educación Superior, la población originaria se ha hecho visible en estos últimos años de democracia, a partir de su propia voz, como actores directos dentro de las instituciones de estudios, o con otros interlocutores, como por ejemplo docentes y compañeros/as, o textos que cuestionan el relato oficial de la historia hegemónica.

Han aparecido intersticios en este ámbito que permiten revelar esta disputa en relación a la formación ciudadana y a los derechos de los pueblos originarios y afros, ya sea porque los propios alumnos/as cuestionan la formación académica por su enfoque, o por los mismos profesores/as que debaten la formación y el tratamiento que se le ha dado a través de la historia al tema indígena y afro desde el Estado Nacional.

Al trabajar con los nuevos diseños curriculares con marcos pedagógicos enfocados en la diversidad y la inclusión, se traza un lugar muy desafiante. Es entonces en este contexto donde los ciudadanos alzan la voz por el reclamo al derecho a la verdad histórica.

En particular, por ejemplo, en el año 2007, en la Provincia de Buenos Aires surgió la Dirección de la Modalidad de Educación Intercultural. Esta dirección abarcaba todos los niveles de educación; si bien solo funcionó por un año, fue muy intensa la actividad que llevó a cabo, logrando espacios de intercambio y socialización de experiencias pedagógicas desde los distintos niveles.

No se esperaba, en general, que en ese momento surgiera en la Provincia de Buenos Aires esta dirección, teniendo en cuenta los antecedentes históricos de genocidio y negación sistemática de la población originaria y afrodescendiente.

El aporte realizado por el documento elaborado por esta dirección es muy valioso. Es importante analizar su surgimiento hasta la actualidad, para entender las coyunturas políticas y el cambio de época, del cual hice referencia al comienzo de este trabajo.

El documento expresa lo siguiente:

> Cabe reconocer que la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural surge en un momento sociohistórico signado por procesos de reconocimiento desde las políticas públicas de los derechos sociales y políticos de distintos sujetos sociales que habían sido negados y/o silenciados hasta no hace más de dos décadas. Se inscribe en el conjunto de iniciativas y proyectos de la provincia que expresan una preocupación genuina por la definición de políticas que favorezcan la inclusión de los sujetos desde sus identificaciones de género, etnia, clase social y otras[28] (Documento Interculturalidad, 2007: 3).

Esta instancia de haber contado con una Dirección de Modalidad de Educación Intercultural en la Provincia de Buenos Aires (siendo esta una de las provincias con mayor concentración y densidad de población) puso en tensión los mecanismos del Estado en relación al marco de la Ley Federal de Educación, a la Constitución Nacional, Provincial y la Ley de Educación Superior. Si bien no se pudo lograr un trabajo mancomunado con los distintos niveles y agentes del sistema de educación para propiciar y sostener políticas públicas en relación a la educación intercultural en la provincia, fueron muy importantes las instancias que se crearon de diálogo y socialización con los distintos actores sociales. El haber tenido una continuidad hubiera sido de impacto educativo y sociocultural.

Se deja al descubierto que no hay voluntad política de trabajar el tema y de llevar adelante lo enunciado por la Ley Federal de Educación y por la Constitución Nacional, que establece «propiciar espacios de reconocimiento y poner los mecanismos necesarios para el cumplimiento de las normas en relación a la población originaria y de poner en la praxis lo expresado por el Documento de Interculturalidad específicamente con los requerimientos necesarios para su implementación y sostenimiento». Por lo tanto, los cambios que viene realizando a nivel general el Gobierno actual con Cristina Fernández de Kirchner en diferentes temas sería una posibilidad histórica de profundizar sobre la educación intercultural.

Cabe mencionar que hay provincias donde las experiencias llevan años de trabajo en la educación intercultural en el nivel superior, como por ejemplo Chubut, Río Negro, Mendoza, Formosa, Salta y Chaco. En estos casos, el Estado argentino ofrece una ayuda económica para el recorrido escolar de los alumnos y alumnas en el nivel superior. El apoyo financiero es a través de una beca para los alumnos/as de pueblos originarios. No está legislado todavía para los afrodescendientes.

(28) Documento de aportes para la construcción de prácticas educativas interculturales en la Provincia de Buenos Aires. Año 2007. Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. Dependiente de la Dirección General de Escuelas.

Por ejemplo, un organismo encargado del sostenimiento de becas universitarias es el Instituto de Asuntos Indígenas (INAI), creado por la Ley Nº 23.302, en septiembre de 1985, como entidad descentralizada con participación indígena, y reglamentado por el Decreto N° 155, en febrero de 1989. Este ente trabaja en coordinación con el Ministerio de Educación de la Nación en la implementación de la enseñanza intercultural bilingüe.

El INAI está encargado de la regulación de becas universitarias, y el Ministerio de Educación de la Nación, de las becas para los estudiantes de formación docente.

En la actualidad, el área de educación del INAI está a cargo de la señora Alejandra López Comendador, quien expresó que «para las becas universitarias del año 2011 se han postulado 337 estudiantes de pueblos originarios». Esta información fue dada solo de manera verbal; si bien se solicitaron en varias oportunidades datos o registros estadísticos que clarifiquen a qué pueblos pertenecían los estudiantes y su respectivo porcentaje, Comendador dijo «que no tenía registro de manera discriminada a qué pueblo pertenecía y la cantidad de personas que solicitaron la beca por pueblo originario».

Es alentador observar que hay una demanda concreta de pedido de 337 becas universitarias. Si bien se podría pensar que es ínfimo el porcentaje en relación a la cantidad de población originaria en Argentina, con respecto a lo cualitativo es una cifra importante.

Considero que sería relevante que la información sea publicada de manera oficial, ya que proviene de un ente público, permitiendo de esta manera que se conozca el porcentaje de beneficiarios y también sea de estímulo para los futuros estudiantes universitarios.

Con respecto al Ministerio de Educación de la Nación, ocurrió de la misma manera, ya que en varias oportunidades se le solicitó al área correspondiente la información sobre los datos de becas para estudiantes de formación docente en el período 2011, pero lamentablemente no se obtuvo respuesta por escrito. Solo de manera verbal se comentó que hubo 2.300 postulantes que realizaron la solicitud, se desconoce a qué pueblo pertenece cada uno de ellos.

Experiencias en relación a la Educación Superior intercultural

En estos últimos años, las experiencias en relación a la educación intercultural en el nivel superior comienzan a ser reveladoras por lo cualitativo.

Teniendo en cuenta la Reforma de la Constitución Nacional de 1994, donde se reconoce la preexistencia de la población originaria; luego, con la Ley 26.206 de Educación Nacional, que, sancionada en el año 2006, reconoce la diversidad cultural y lingüística incorporando la educación intercultural bilingüe al estatus de modalidad del sistema educativo, se han modificado los escenarios políticos con una coyuntura interesante para profundizar los cambios necesarios, para que se implemente la educación

intercultural a nivel nacional de manera sistemática en todo el ámbito superior. Los estados provinciales tienen también el desafío de transitar y afianzar el proceso democrático y plural en la ESI (Educación Superior Intercultural).

He tomado a modo de ejemplo algunos casos para mencionar las instancias de creación pedagógica en la formación docente e intercultural.

1) El primer ejemplo es el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen **(**CIFMA), que se creó el 19 de abril de 1995. La experiencia se da en la localidad de José de San Martín, en la Provincia de Chaco, en el departamento de Roque Sáenz Peña, en Argentina. Este instituto surge como respuesta concreta del Estado Nacional y Provincial a los reclamos educativos de la población originaria de los pueblos Toba, Wichí y Mocoví.

Dicha experiencia consiste en una tarea educativa del CIFMA que tiene como eje estructurante lo intercultural, principio que sustenta la acción docente. Esta institución de nivel terciario fue reconocida como tal a partir del año 1995. En años anteriores desarrollaba sus funciones tendientes a la formación de auxiliares docentes aborígenes (ADA), mientras que hoy es posible el cursado de la carrera Profesor Intercultural Bilingüe.

La educación intercultural se basa en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, la conciencia y reflexión críticas, la participación e interacción. La interculturalidad propiciará al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas (CIFMA, 2004: 139).

Esta impronta es la que ha tomado el CIFMA desde su comienzo y es con la que se trabaja en la actualidad. Los alumnos que ingresan a la institución son indígenas de los pueblos Toba, Mocoví y Wichí. En el año 2004, la cantidad de alumnos/as fue de 62 bajo esta experiencia.

Sus integrantes expresaron lo siguiente:

> La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo. Constituye, pues, el instrumento más eficiente contra el racismo y la discriminación (CIFMA, 2004: 140).

2) Otro ejemplo de trayectoria es el de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) de la Provincia de Mendoza. En el año 2003 creó el Programa de Becas para la Comunidad Huarpe de Mendoza; esta comunidad ha sido reconocida por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas.

El programa tiene como objetivo generar un espacio en la UNCuyo que permita garantizar el acceso, permanencia y egreso de la Educación Superior a las comunidades huarpes de Mendoza. Consta del otorgamiento de una beca y la obligación de la realización de un curso de nivelación de un año de duración para los alumnos aspirantes y tutorías durante el cursado de las carreras a los ingresantes.

El equipo que trabaja con estos estudiantes está conformado por trabajador social, profesor y psicopedagogo. Este equipo depende de la Secretaría de Bienestar Universitario[29].

3) Otro ejemplo es el de CILECI (Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas) de la Universidad Nacional de Salta (UNSa).

La Cátedra de Investigación Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta, desde el año 2004 habilitó un espacio de encuentro para el debate y reflexión en donde congrega a intelectuales, docentes, referentes sociales y jóvenes comprometidos a realizar acciones que contribuyan a crear condiciones para la transformación social en un marco intercultural respetuoso de la diversidad. Este espacio se denominó Jornadas de Jóvenes Protagonistas.

Las dos primeras Jornadas de Jóvenes Protagonistas se llevaron a cabo en la ciudad de Salta, en el campus de la universidad. La iniciativa fue bien recibida por los actores sociales del norte salteño, que se sumaron a la propuesta e incluso integraron el comité organizador; tal es el caso de la sede regional de Tartagal de la UNSa, y en particular el Instituto de Enseñanza Media (IEM). El evento fue realizado bajo el lema «Jóvenes viviendo en las fronteras y fronteras en la vida de los jóvenes».

En las III Jornadas de Jóvenes Protagonistas participaron más de 800 jóvenes provenientes no solo de la Provincia de Salta, sino también de Jujuy, Catamarca y el hermano país de Bolivia. Tal como se esperaba, fue notable la participación de los jóvenes de las comunidades indígenas de la región (guaranís, wichís, chanes, tobas, chorotes, chulupíes, entre otros).

Este centro viene trabajando desde hace años con jóvenes, con el fin de afianzar y potenciar la identidad cultural, con espacios profundos de diálogo y de interacción en la construcción intercultural y pluricultural. Así lo expresan los integrantes del CILECI:

> En los talleres que específicamente se habilitaron para la participación de los jóvenes indígenas, ellos se manifestaron en torno de los diferentes ejes que se propusieron para el debate. En ese marco expresaron en particular la importancia que le asignan a la educación, aunque reconocen que la misma tiene «huecos», ya que la currícula oficial no contempla las cosmovisiones de los pueblos indígenas.
>
> La experiencia llevada a cabo en la ciudad de Tartagal reorientó los objetivos de las Jornadas de Jóvenes Protagonistas en el convencimiento de profundizar el debate intercultural; por ello, en el año 2007 llevaron el lema «Identidad y compromiso». La propuesta de este proyecto apuntó al fortalecimiento del protagonismo de los miembros de las comunidades indígenas, que formados con las herramientas necesarias recuperen la memoria y la identidad que les es propia (*Extensión en Red,* 2010: 2-3, ejemplar Nº 2).

(29) Datos aportados por la Licenciada Griselda García, quien amablemente otorgó la información.

4) Otro ejemplo es el Programa de Lenguas Originarias, desarrollado por la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, junto con distintos claustros de la comunidad universitaria.

Se propone abrir un espacio que ofrezca a los alumnos la posibilidad de acceder a un panorama más completo del patrimonio cultural argentino en su diversidad y complejidad histórica y en un marco de igualdad lingüística y resignificación de las culturas originarias americanas, aportando así a la conservación y difusión de los patrones culturales de nuestros pueblos originarios(30).

Los idiomas que se enseñan son los siguientes: qheswa o runa simi (idioma del pueblo Qheswa), el guaraní (idioma del pueblo M'bya guaraní) y el mapudungun (idioma del pueblo Mapuche).

5) Otro ejemplo como dato revelador es que en los primeros días de agosto de 2011, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, dio inicio a una nueva carrera, es la de Técnico Superior en Educación Intercultural Bilingüe, con mención en lengua quichua.

Es sin duda un avance en la política pública universitaria para la formación específica de estudiantes originarios, con la finalidad, una vez egresados, de:

- Asesorar y brindar asistencia técnica en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe quichua-castellano.

- Capacitar a docentes y gestores educativos de los niveles primario y secundario, involucrados en la educación intercultural e intercultural bilingüe.

- Desempeñarse como auxiliar de docentes de todos los niveles, de los profesionales de las carreras de humanidades y de los profesionales del lenguaje y la comunicación, en la traducción, interpretación, redacción y composición de textos bilingües orales y escritos.

6) Otra práctica de construcción de espacios de diálogo e intercambio de experiencias pedagógicas, en relación a la educación intercultural, fue la que propició el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), a través del Programa de Investigación Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades Culturales, y el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, que lleva organizando, por segundo año, el Encuentro de Equipos de Trabajo en Interculturalidad. Y este año 2011 se sumó el espacio del Primer Encuentro de Estudiantes Interesados en la Interculturalidad, denominado «Cultura, identidad, etnia, clase social, sectores populares. Tensiones en sus construcciones como conceptos en los proyectos de educación».

(30) Para mayor información ver la siguiente pagina web: http://www.cui.edu.ar/Inicio/Idiomas/Mapuche.aspx [Fecha de consulta: 4/08/2011].

El Primer Encuentro de Equipos de Trabajo en Interculturalidad que se realizó fue los días 16, 17 y 18 de octubre de 2008, en la propia UNLu. Logró reunir a 250 personas de diversos puntos del país que discutieron, organizados en cinco grupos, sobre el eje central de la convocatoria: debates sobre identidad cultural, desigualdad social y propuestas contrahegemónicas en educación. El trabajo grupal se organizó en torno a tres ideas: la construcción de identidades, la democratización del conocimiento, y formas de aprender y enseñar. La reflexión grupal se complementó con dos conferencias magistrales a cargo del Profesor Carlos Millán (Cátedra de Integración Convenio Andrés Bello Argentina-Bolivia) y de la Licenciada Alcira Argumedo (CONICET-UBA).

El segundo encuentro fue, como el primero, un espacio de trabajo intensivo, en comisiones llevadas adelante de forma cooperativa, para elaborar de la misma manera las síntesis que se discutieron, luego en un plenario abierto, al cierre del encuentro.

Nuevamente, los organizadores convocaron a grupos que se encuentren desarrollando actualmente experiencias educativas –formales y no formales– con y desde sectores populares(31).

Estas experiencias nos alientan a continuar forjando el cumplimiento de las normativas en la Argentina, pero también a darle la solidez que corresponde a la Educación Superior intercultural, para que los jóvenes se preparen para una sociedad más democrática, más igualitaria y más inclusiva; con la construcción de un camino político desde lo pluricultural.

Aspectos importantes para mejorar la ESI en Argentina

Hay una serie de acciones que el Estado debe implementar y que se detallan a continuación, para fortalecer la ESI, que tienen como desafío construir nuevos modelos de relaciones interculturales para la política pública nacional en el ámbito superior.

Hay una reiterada coincidencia de los docentes que expresan que aparece el «voluntarismo» por afinidad o sensibilidad al tema y su tratamiento, ya sea en su materia o en su planificación áulica. Pero no hay una presencia real del Estado para el abordaje pedagógico de manera sistemática, accediéndoles la posibilidad de la calidad pedagógica en relación a los espacios de capacitación, instancias de postítulos o posgrados; sin embargo, es sorprendente que si bien hay normativas vigentes, en la actualidad, en general, solo se da en el marco enunciativo. Los y las docentes buscan en los intersticios del sistema para trabajar el tema; muchas veces, los propios alumnos son los que provocan en el docente la búsqueda de material al respecto, poniendo en tensión esta situación sociohistórica presente.

Los factores de falencias que se presentan a la hora de abordar el tema en reiteradas ocasiones a lo largo del país son:

(31) El texto fue extraído del Departamento de Prensa y Difusión de la Universidad Nacional de Luján. [Fecha de consulta: 4/08/2011].

1) Difusión de la normativa existente.

2) Falta de insumos para el tratamiento del tema.

3) Falta de capacitación en general de los docentes para el abordaje del tema.

4) Falta de materiales didácticos específicos.

5) Conformar equipos interdisciplinarios e interinstitucionales entre distintos agentes del ámbito de educación, entre institutos de formación docente, universidades, estudiantes, profesionales indígenas y afros.

Para poder contribuir al mejoramiento y sostenimiento de la ESI se deberían modificar estos aspectos mencionados.

Políticas públicas: el reto a construir colectivamente

Las entrevistas finales que he realizado a dos personas vinculadas al ámbito de la educación manifiestan los aspectos a tener en cuenta para propiciar y sostener las políticas públicas donde la interculturalidad se mantenga en un lugar simétrico, este es el reto de construcción colectiva en Argentina y América Latina.

Entrevista realizada a un agente público que actualmente trabaja en el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Es Asesora de educación sexual integral en la Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social de la Provincia de Buenos Aires.

> –¿Qué sugerencias darías en relación a la EIB?
>
> –Primero me parece importantísimo, a ver [...] la articulación institucional entre, digamos, los ámbitos más académicos, como pueden ser las universidades, las facultades y los institutos de formación docente, como una manera de potenciar los recursos humanos para la formación, eso me parece importante; me parece importante también políticas de posgrado y de postítulos docentes que permitan que los docentes tengan espacios reales de capacitación. El tema red, articulación o tranversabilidad de las políticas públicas, pero también me parece importante trabajar a nivel institucional la institucionalización de estas cuestiones, digo sean en institutos de formación docente o sean en la escuela del nivel que sea. Si no se institucionaliza el problema, siempre cae en el voluntarismo de unos pocos, ¿no? Entonces me parece que eso serían algunas cuestiones que me parecen interesantes considerar, lo que sería la transversalidad y la articulación interinstitucional intersectorial y, por otro lado, la institucionalización de las problemáticas que nos convocan en cada uno de los niveles (Claudia Lajud, entrevista realizada por la autora el 29/07/2011)

En esta entrevista se exponen claramente algunos insumos a tener en cuenta para el fortalecimiento de la ESI en la Argentina y también para focalizar los cambios necesarios para su real implementación.

La segunda entrevista fue a una profesional indígena, integrante de una organización mapuche de Los Toldos[32], egresada de la Licenciatura en Ciencias Políticas y en Relaciones Internacionales. Estudió en la UBA y también en la Universidad Católica de La Plata; ambas universidades quedan ubicadas en la Provincia de Buenos Aires.

> –Desde tu lugar como profesional y miembro de la comunidad mapuche, ¿qué sugerencias darías al Estado en relación a la ESI?
>
> –Básicamente haciendo consulta a los profesionales de las organizaciones indígenas que trabajan en educación en todos los niveles, la práctica de consulta el Estado no la tiene con ningún sector. El problema de fondo es que los funcionarios de la primera, segunda o tercera línea a nivel de los ministerios han sido formados en las universidades con sesgo positivista y académico, y además con todo el imaginario que ha construido la argentinidad sobre la barbarie o el estereotipo que ha construido sobre el indígena; por lo tanto, muy pocos profesionales e investigadores son capaces de sacarse todas esas máscaras y esas cegueras para poder ver que los pueblos originarios son portadores de organización política, social, cultural, medicina propia; entonces, tiene que haber un proceso de desaprender de los propios científicos y de los propios investigadores para que puedan dialogar en un nivel de simetría de poder con los pueblos y las organizaciones indígenas. Esa actitud y esa política de Estado no es posible si no hay un cambio de actitud en los funcionarios, porque el Estado lo construyen personas, no es una entelequia, este [...] a la cual son máquinas que deciden por nosotros, son personas, son grupos de poder, son grupos de presión, los cuales tienen que generar, digamos, un cambio de actitud y de respeto a un otro poder. (La entrevistada fue citada anteriormente).

El paso de alumnas/os originarios por las distintas instituciones educativas en los diferentes niveles de educación han sido experiencias en general poco placenteras; es más, en otras generaciones anteriores han sido traumáticas. En la actualidad, sin embargo, las nuevas generaciones que se forman en los ámbitos de Educación Superior plantean un proceso de autorreafirmación étnica.

Llevando sus demandas a las aulas, disputando espacios por la palabra, poniendo en tensión a estos lugares, construyen espacios de diálogo e irrumpen en los espacios donde no los hay.

Si bien Argentina ha tenido un avance importante en propiciar en algunas universidades la ESI, es necesario trabajar para que sea una política pública a nivel provincial y nacional.

En términos de enunciación de la ESI, hay que pensar en construir y sostener las urdimbres multicolores que se van tejiendo para el desarrollo de las instituciones en Argentina y en América Latina. «Desde el hilado de lana a las urdimbres multicolores», nos lleva a reflexionar.

(32) La ciudad de Los Toldos se encuentra ubicada al noroeste de la Provincia de Buenos Aires y forma parte del Partido de General Viamonte, del cual es su cabecera. El mismo limita con los partidos bonaerenses de Junín, Bragado, 9 de Julio y Lincoln. La Capital Federal argentina queda a 300 kilómetros de distancia. Es un territorio ancestral del pueblo Mapuche; es muy recordado por el lonco (cacique) Ignacio Coliqueo en la segunda mitad del siglo XIX.

Para que el pensamiento emancipador se convierta en bandera libertaria de los pueblos acallados debemos trabajar todos y todas con el sentido de una construcción colectiva, social y cultural desde un nuevo paradigma educativo que valore «la vida» y el «buen vivir».

Este sería el reto para los Estados latinoamericanos y, en particular, para el Estado Nacional Argentino.

Referencias Bibliográficas

África y su Diáspora (asociación civil). Perspectivas socioculturales y sociodemográficas de la población afrodescendiente y africana. Proyecto de reconocimiento institucional. Facultad de Ciencias Sociales-UBA. «El legado de África». Cátedra de Sociología, y los estudios poscoloniales. http://africaysudiaspora.files.wordpress.com/2010/11/informe_africaysudiaspora_uba.pdf [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Argentina (2010): www.argentina.ar: http://www.carrerasytrabajos.com.ar/almanaque/resultados-generales-censo-2010.html - http://africaysudiaspora.files.wordpress.com/2010/11/informe_africaysudiaspora_uba.pdf [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Avkin Pivke Mapu (2011). Encuentro y comunicado de los participantes en la Provincia de Río Negro sobre la Educación Intercultural. Página web: http://www.avkinpivkemapu.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=2593 [Fecha de consulta: 4/08/2011].

Briones, Claudia (2008). *Hegemonía e interculturalidad. Poblaciones originarias y migrantes. Diversidad cultural e interculturalidad: ¿de qué estamos hablando?* Compiladora: Cristina García Vázquez. Editorial Prometeo, Buenos Aires, Argentina.

CUI (Centro Universitario de Idiomas) (1996). http://www.cui.edu.ar/Inicio/Idiomas/Mapuche.aspx [Fecha de consulta: 4/08/2011].

Cirio, Norberto P. (2010). *Afro argentino del tronco colonial: una categoría autogestada que ya ganó consenso.* Publicado por Misibamba org, Comunidad Afroargentina de Buenos Aires, el 2/06/ 2010 [Fecha de consulta: 18/07/2005].

_____ (2010). *Candombe argentino: crónica de una resistencia anunciada.* Publicado por la Comisión Permanente de Estudios Afroargentinos el 2 de junio 2010. Para mayor información buscar en la siguiente página web: http://www.misibamba.org/textos.html [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Comisión Permanente de Estudios Afroargentinos (2010). Buscar información en la siguiente página web: http://www.misibamba.org/textos.html [Fecha de consulta: 18/07/2011].

CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) (1995). http://www.coneau.edu.ar/archivos/447.pdf [Fecha de consulta: 4/09/2011].

CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) es el principal organismo dedicado a la promoción de la ciencia y la tecnología en la Argentina. http://www.conicet.gov.ar/web/conicet/inicio.

Clarín (2002). http://edant.clarin.com/diario/2002/08/04/s-03802.htm - Edición domingo 4/08/2002 [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Clarín (2005). http://edant.clarin.com/diario/2005/01/16/sociedad/s-0341Clarín.com - Edición domingo 16/01/2005 «Sociedad» El 56% de los argentinos tiene antepasados indígenas [Fecha de consulta: 18/09/2011].

DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) (2007). Ministerio de Educación Presidencia de la Nación. *Las escuelas que reciben alumnos indígenas. Un aporte a la Educación Intercultural Bilingüe.* Página web: http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/Educacion%20Intercultural%20Bilingue.pdf

Filmus, Daniel (2004). *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Sistematización de experiencias.* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en el año 2004, Buenos Aires, Argentina.

Fundación SES (Sustentabilidad-Educación-Solidaridad) (1999). Organización social de promoción al desarrollo de diferentes estrategias para la inclusión de los adolescentes y jóvenes. http://fundacionses.blogspot.com/2011/05/encuentro-de-jovenes-afrodescendientes.html

Heguy, Silvina (2002). De la redacción del diario *Clarín* de Argentina. «El mapa genético de Argentina». Estudio de Expertos de la UBA. El 56% de los argentinos tiene antepasados indígenas. Edición del 16/01/2005. Página web: http://edant.clarin.com/diario/2005/01/16/sociedad/s-03415.htm [Fecha de consulta: 18/09/2011].

_____ (2002). De la redacción del diario *Clarín* de Argentina. «Un censo para saber más de la comunidad negra en Argentina». Edición del 4/08/2002. Para mayor consulta buscar en la siguiente página web: http://edant.clarin.com/diario/2002/08/04/s-03801.htm [Fecha de consulta: 18/09/2011].

Honorable Cámara de Diputados de la Nación (2011). Proyecto de declaración. Su beneplácito por el 25º aniversario de la creación de las primeras cuatro escuelas secundarias de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Formosa. Nº de expediente 2470-D-201. Trámite Parlamentario 045 (10/05/2011). Para mayor información buscar en la siguiente página web: http://www1.hcdn.gov.ar/proyxml/expediente.asp?fundamentos=si&numexp=2470-D-2011 [Fecha de consulta: 4/08/2011].

INDEC (Instituto Nacional de Estadística y Censos). Censo 2010. Año del Bicentenario. Afrodescendientes. Dirección de la página web: http://www.censo2010.indec.gov.ar/index_afro.asp [Fecha de consulta: 18/07/2011]. http://www.indec.gov.ar/webcenso/ECPI/pueblos/ampliada_index_nacionales.asp?mode=00 [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Informe acerca de la población de pueblos indígenas de Chubut (segunda parte). Subsecretaría de Modernización del Estado. DGE y C. http://www.estadistica.chubut.gov.ar/publicaciones/informes-tematicos/la%20Poblacion%20de%20Pueblos%20Indigenas%20del%20Chubut-2da%20parte.pdf [Fecha de consulta: 4/08/2011].

Lenton, Diana (1998). «Los araucanos en Argentina: un caso de interdiscursividad nacionalista». Ponencia en el III Congreso de Antropología en Temuco, Chile, en el año 1998.

Mingarro, Jorge (2005). SEP (Sistema Estadístico Provincial). Informe producido por el Equipo Interdisciplinario del SEP. Informe acerca de la Población de Pueblos Indígenas de Chubut (segunda parte). Para mayor información dirigirse a la página web http://www.estadistica.chubut.gov.ar/publicaciones/informes-tematicos/la%20Poblacion%20de%20Pueblos%20Indigenas%20del%20Chubut-2da%20parte.pdf

Ministerio de Relaciones Exteriores, Comercio Internacional y Culto de la República Argentina (2010). Lanzamiento del Consejo Nacional de Organizaciones Afros de la Argentina (CONAFRO). «Perspectivas socioculturales y sociodemográficas de la población. Afrodescendiente en la Ciudad de Buenos Aires». Avance del informe (de mayo a septiembre de 2010). Página web: http://ccsc.mrecic.gov.ar/documentos_comisiones/46 [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Millán, Mirta (2010). *Aportes de los pueblos originarios a la educación en el Bicentenario. Herramientas pedagógicas didácticas para crear contextos pluriculturales en el aula.* Editado por Nutram Neyen. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, año 2010, Argentina.

Misibamba Org (Comunidad Afro Argentina de Buenos Aires) (2010). Textos. Página web: http://www.misibamba.org/textos.html. 2/06/2010 [Fecha de consulta: 18/07/2011].

Szir, Sandra (2007). *Infancia y cultura visual. Los periódicos ilustrados para niños (1880-1910).* Editorial Miño y Dávila. Impreso en Argentina.

Thisted, Sofía; Díez, María Laura; Martínez, María Elena; Villa, Alicia (2007). «Interculturalidad como perspectiva política, social y educativa». Documento de la Dirección de Modalidad de Educación Intercultural. Primeras Jornadas de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Subsecretaría de Educación.

Legislación en Argentina

Constitución Nacional Argentina, artículo 75, inciso 17 (1994) [Fecha de consulta: 20/07/2011].

Constitución Provincial de Chaco, artículo 37 (1994). http://www.ambiente.gov.ar/archivos/web/biblioteca/File/Contituciones/cp_chaco.pdf). [Fecha de consulta: 20/07/2011].

Constitución Provincial de Chubut, artículo 34 (1994). www.chubut.gov.ar/portal/go/link/141/ [Fecha de consulta: 20/07/2011].

Constitución Provincial de Formosa (2003). http://www.formosa.gov.ar/miprovincia.simbolosprovinciales.constitucion [Fecha de consulta: 4/08/2011].

Preámbulo de la Provincia de Formosa (2003) [Fecha de consulta: 4/09/2011].

Honorable Senado de la Nación Argentina. http://www.senado.gov.ar/web/interes/constitucion/atribuciones.php [Fecha de consulta: 15/09/2011].

Ley del Sistema Educativo de la Provincia de Jujuy, capítulo VIII, artículos 85 al 89, año 1986. http://www.cedems.com.ar/proyecto/leyes_decretos/ley_aportes_incorporados.pdf [Fecha de consulta: 4/09/2011].

Paetzol Peschel, Juliane. «El Programa de Maestros Especiales de Cultura e Idioma Mapuche como puesta en práctica de la Educación Intercultural Bilingüe en la Provincia de Neuquén». http://www.iai.spkberlin.de/dokumentenbibliothek/Indiana/Indiana_25/Indiana berlin_Peschel.pdf [Fecha de consulta: 4/09/2011].

Provincia de La Pampa. Ley 2511, año 2009. http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/objetos/BibliotecaDigital/Normativas/Provinciales/Leyes/2511.pdf [Fecha de consulta: 4/09/2011].

Resolución de la Provincia de Neuquén. Establece el Programa Maestro Especial Mapuche desde el año 1995 [Fecha de consulta: 4/09/2011].

Reforma Constitucional de Río Negro en Educación, artículo 42 (1988). http://www.fiscaldemesa.com.ar/constituciones/constitucion-de-rio-negro-1988/ [Fecha de consulta: 4/09/2011].

Reforma Constitucional de la Provincia de Salta, del año 1998, artículo 15. http://www.camdipsalta.gov.ar/conprov.htm

Ley Nacional de Educación superior 24.521 (1995).

Ley Nacional de Educación Intercultural Bilingüe Nº 26.206 (2006). http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf [Fecha de consulta: 4/08/2011].

Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires Nº 13.688 (2007), capítulo 13, artículo 44. http://www.escolares.com.ar/buenos-aires/ley-de-educacion-provincial-no-13688/pagina-3.html [Fecha de consulta: 4/09/2011].

Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia

María Eugenia Choque Quispe (*)

El presente capítulo muestra la larga experiencia sobre el derecho a la educación, en un largo proceso sobre la historia de la educación indígena en Bolivia, a través de la lucha emprendida por el movimiento cacical indígena en el país. La experiencia de la Escuela Ayllu(1) de Warisata es un espacio de reivindicación de derechos en la educación indígena, bajo el principio de que esta debe estar ligada al ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas, originarios, campesinos y afrodescendientes.

El capítulo trata sobre la Educación Superior indígena como una de las demandas de mayor importancia en la historia de los pueblos indígenas. La parte inicial se refiere a la experiencia de las primeras escuelas indigenistas gestionadas por los propios caciques o líderes indios y su estrecha relación con las formas propias de educación y los conflictos constantes con los representantes del Estado. A continuación se hace una breve presentación de las distintas normas, leyes y decretos referidos a la educación, para pasar a una exposición de las diferentes experticias sobre Educación Superior indígena existente en el país, desde universidades públicas y privadas. Finalmente analiza los tres modelos de las universidades indígenas –región aymara, quechua y Amazonía–, enfocadas a la recuperación de una Educación Superior propia, bajo los principios de la Escuela Ayllu de Warisata, tomando en cuenta las dificultades, retos y desafíos que presentan.

(1) Sistema de organización propia de los pueblos indígenas de la región Andina de Bolivia.

(*) Máster en Historia Andina. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Quito. Docente en el Diplomado sobre Fortalecimiento y Participación de Mujeres Indígenas. CIESAS. Segunda gestión 2011. Miembro del Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara (CEM-Aymara) desde el año 2003. Miembro de la Red Internacional de Mujeres Indígenas sobre Biodiversidad desde el año 1998; choque17@hotmail.com

(-) Choque Quispe, María Eugenia (2011) Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 139-176.

La Escuela Ayllu de Warisata ha sufrido varios intentos de destrucción, mediante leyes y decretos, por ser considerada contraria a los intereses de Estado; sin embargo, por su importancia de identidad y de derecho reivindicativo para los pueblos indígenas en Bolivia, esta experiencia es la base para la creación de la Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (Ley Nº 070, de 20 de diciembre de 2010) y la creación de las universidades indígenas como prácticas en la Educación Superior para pueblos indígenas y campesinos.

El desarrollo de la Educación Superior en el país se encuentra desde las universidades públicas, privadas, institutos de Educación Superior, y en la actualidad la creación de tres Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias, Interculturales y Productivas (UNIBOL) en agosto de 2008, con la finalidad, según el Decreto 29664, de 2 de agosto de 2008, de «transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural».

El talante de la formación superior para los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes conlleva desafíos, retos y obstáculos en su implementación, teniendo en cuenta el aspecto colonial aún presente en los espacios de formación superior, fundamentalmente cuando nos referimos a la situación de las mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes.

Antecedentes

Según los resultados del Censo de Población y Vivienda realizado el 5 de septiembre de 2001, Bolivia cuenta con 8.274.325 habitantes; de esta población total, 4.133.138 personas (49,95%) son indígenas, que corresponde a un 62% del total nacional y que se autoidentifican como indígenas (Instituto Nacional de Estadística, 2006).

Los criterios de definición para el concepto de identidad fueron: 1) autoidentificación en población de quince y más años de edad; 2) lengua materna, y 3) criterios 1 o 2 respecto al jefe de familia para menores de quince años.

Población total	8.274.325
Población no indígena	4.141.187
Población indígena	4.133.138
Población indígena urbana	1.857.342
Población indígena rural	2.275.796

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2001. «Características sociodemográficas de la población indígena». Bolivia, 2006.

Estimación de la población total por condición étnica lingüística

Categorías	Población por edades				Total	%
	0-14	%	15 y más	%		
Indígena	2.129.442	67,39	3.229.239	65,8	5.358.681	66,4
No indígena	1.036.891	32,7	1.674.922	34,2	2.711.813	33,6
Total	3.166.333	100	4.904.166	100	8.070.494	100

Fuente: «Gama étnica y lingüística de la población boliviana». Bolivia, 2006.

El estudio titulado «Gama étnica y lingüística de la población boliviana» (Molina y Albó, 2006) refiere los siguientes datos, de acuerdo a la pertenencia a diferentes pueblos o etnias (se toman en cuenta los pueblos que tienen mayor número en población):

Idioma	Población	%
Quechua	1.555.641	30,7
Aymara	1.277.881	25,2
Chiquitano	112.218	2,2
Guaraní	81.197	1,6
Moxeño	46.336	0,9
Otro nativo	69.364	1,4
Ninguno	1.922.355	38,0

Fuente: «Gama étnica y lingüística de la población boliviana». Bolivia, 2006.

Una mayoría de población indígena quechua y aymara se encuentra concentrada en la parte andina de Bolivia. La región amazónica está conformada por los siguientes pueblos: Guaraní, incluye a izoceños, avas y simbas; Chiquitano, integra a bésiros, napecas, paunacas y mancocas; Moxeño, con trinitarios javieranos, loretanos e ignacianos. Otro nativo incluye a pueblos menores: Araona, Ayoreo, Baure, Canichana, Cavineño, Cayubaba, Chacobo, Chiman, Ese Ejja, Guarasugwe, Itonama, Joaquiniano, Leco, Machineri, More, Mosetén, Movima, Pacahuara, Reyesano, Siriono, Takana, Tapieté, Weenhayek, Yaminawa, Yuki y Yurakare (Molina y Albó, 2006).

La población afroboliviana fue evaluada en 30.772 personas en el Censo de 2001. El 70% de las y los afrobolivianos están localizados al sur y norte de Yungas, en el departamento de La Paz. En la provincia Nor Yungas, en los pueblos de Coroico, Tocaña, Mururata y Coripata, y en las comunidades de Chijchipa, San Joaquín, Santa Ana, Santa Bárbara, Marca, Suapi, Coscoma, Cala Cala, Dorado Chico, Dorado Grande, Arapata, Chilamani, San Félix y Ciénegas. En la provincia Sud Yungas, en Chicaloma, Chulumani y Huancané, y en las comunidades de Colpar, Naranjini y Villa Remedios. El otro 30% está distribuido a través de todo el país: Santa Cruz, Cochabamba y La Paz. Los idiomas que hablan son el español y el aymara.

En relación a la situación de la educación en Bolivia, pese a haberse insertado los temas de interculturalidad y bilingüismo en el sistema educativo, desde el año 1994, la población indígena aún registra altas tasas de analfabetismo y bajos porcentajes de asistencia escolar; asimismo, tiene menor promedio de años de estudio, lo que significa que esta población está todavía excluida del sistema educativo, además de reflejar problemas de acceso y cobertura. En 1992, la tasa de analfabetismo se situaba en el 27%, la que disminuyó al 19,61% en 2001, según los censos de los respectivos años.

Evolución en Bolivia de la tasa de analfabetismo de la población de quince años o más de edad por sexo, según condición de indígenas (Censos de 1992 y 2001)

Censo	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
1992	20, 01	11,84	27,69
No indígenas	7,19	3,50	10,25
Indígenas	27,00	15,97	38,09
2001	13,28	6,94	19,35
No indígenas	4,51	2,86	6,08
Indígenas	19,61	9,87	29,03

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2001. «Características sociodemográficas de la población indígena». Bolivia, 2006.

> En 1992, la población indígena de quince años o más alcanzaba a 2.424.837 personas, de las cuales 1.758.745 corresponde a la población alfabeta (declara que sabe leer y escribir), mientras que 650.466 no saben leer ni escribir; con estos datos, la tasa de analfabetismo calculado para la población indígena resulta 27% (13,53% en área urbana y 38,99% en área rural). En 2001, la población indígena de quince años o más de edad alcanza a 2.942.394 personas, de las cuales 2.354.860 declararon que sabían leer y escribir y 574.605 no saben leer ni escribir, como resultado la tasa de analfabetismo es 19,61% (10,97% para el área urbana y 28,75% en población rural) (INE, 2006: 101).

Los datos muestran la continuidad de los índices de analfabetismo para mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes, tomando en cuenta que fundamentalmente recae en mujeres adultas.

Población indígena boliviana de quince años o más de edad por sexo, según área y condición de alfabetismo (Censo de 2001)

Área y condición de alfabetismo	Total	Hombres	Mujeres
Total	**2.942.394**	**1.444.560**	**1.497.834**
Población alfabeta	2.354.860	1.297.347	1.057.513
Población analfabeta	574.605	142.099	432.506
Sin especificar	12.929	5.114	7.815
Tasa de analfabetismo	19,61%	9,87%	29,03%
Área urbana	**1.507.741**	**709.494**	**798.247**
Población alfabeta	1.339.570	682.118	657.452
Población analfabeta	164.976	26.045	138.931
Sin especificar	3.195	1.331	1.864
Tasa de analfabetismo	10,97%	3,68%	17,45%
Área rural	**1.434.653**	**735.066**	**699.587**
Población alfabeta	1.015.290	615.229	400.061
Población analfabeta	409.629	116.054	293.575
Sin especificar	9.734	3.783	5.951
Tasa de analfabetismo	28,75%	15,87%	42,32%

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2001. «Características sociodemográficas de la población indígena». Bolivia, 2006.

El nivel de analfabetismo afecta fundamentalmente a las mujeres indígenas; este hecho se presenta a nivel nacional. La población indígena de los departamentos de Chuquisaca y Potosí es la que registra mayor tasa de analfabetismo entre hombres y mujeres (Potosí tiene una brecha de 27,34%, y Chuquisaca, 19,78%), en tanto que los departamentos de La Paz, Oruro y Santa Cruz alcanzan porcentajes menores.

Los datos del Instituto Nacional de Estadística del año 2006, en cuanto a grado de instrucción alcanzado por la población de diecinueve años de edad, indican lo siguiente:

Área y nivel de instrucción	Total (%)	Hombres (%)	Mujeres (%)
Ninguno	10,66	4,48	16,15
Primaria	37,52	36,96	38,02
Secundaria	27,18	31,41	23,43
Superior	**24,46**	**26,98**	**22,21**
Otro	0,18	0,17	0,19
Área urbana			
Ninguno	4,58	1,28	7,51
Primaria	30,36	27,00	33,35
Secundaria	31,99	35,82	28,59
Superior	**32,80**	**35,66**	**30,26**
Otro	0,26	0,24	0,28
Área rural			
Ninguno	23,48	11,22	34,42
Primaria	52,63	57,95	47,89
Secundaria	17,04	22,12	12,51
Superior	**6,85**	**8,72**	**5,19**

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2001. «Características sociodemográficas de la población indígena». Bolivia, 2006.

Existe un número menor de mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes con niveles de Educación Superior; a partir de los años ochenta del siglo pasado se inicia el ingreso de este segmento de la población en las universidades de los departamentos de La Paz, Cochabamba y Potosí, con inscripción en las carreras de Trabajo Social, Enfermería o Auditoría. Las otras licenciaturas eran muy restringidas por su carácter elitista.

De acuerdo al Comité Ejecutivo de Bolivia, hasta el año 2008 había 160.000 estudiantes inscritos en universidades públicas (Boletín mensual del Ministerio de Educación, año 1, Nº 6, agosto de 2010), de las diez que hay en el país, una en cada departamento, excepto en Potosí, que tiene dos. Por otro lado, se encuentran las universidades privadas, reguladas por el Reglamento de la Asociación de Universidades Privadas. Asimismo están los institutos de Educación Superior, universidades de régimen especial: Universidad de la Escuela Militar de Ingeniería (EMI), que pertenece a las Fuerzas Armadas.

Marco normativo

La Constitución Política del Estado Boliviano, aprobada en el Referéndum Constituyente de febrero de 2009, en el artículo 91, inciso 1, proclama:

> La Educación Superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos.

Inciso 2:

> La Educación Superior es *intracultural, intercultural y plurilingüe* y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.

En el artículo 95, inciso 2, indica:

> Las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos.

La Ley de Avelino Siñani-Elizardo Pérez, en el marco de sus bases, fines y objetivos de la educación, en su artículo 3, inciso 1, menciona que es:

> Descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado plurinacional y el vivir bien.

Artículo 3, inciso 8:

> Es *intracultural, intercultural y plurilingüe* en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

Continuando con el artículo 3, inciso 10:

> Es científica, técnica, tecnológica y artística, desarrollando los conocimientos y saberes de la cosmovisión de las culturas indígenas, originarias y campesinas, comunidades interculturales y afrobolivianas, en complementariedad con los saberes y conocimientos universales, para contribuir al desarrollo integral de la sociedad.

En el tema de género, el artículo 4, inciso 6, respecto a ley indica:

> Promover una sociedad despatriarcalizadora, cimentada en la equidad de género, la no diferencia de roles, la no violencia y la vigencia plena de los derechos humanos.

En cuanto al Sistema de Educación Superior de Formación Profesional, en el artículo 29, relacionado con objetivos, el inciso 2 expone:

> Desarrollar investigación, ciencia, tecnología e innovación para responder a necesidades y demandas sociales, culturales, económicas y productivas del Estado plurinacional, articulando los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas y naciones indígenas, originarios y campesinos con los universales.

Por lo que respecta a los principales objetivos de esta ley, el artículo 29, inciso 5, pone de manifiesto:

> Recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

En la sección II, referida a formación superior técnica y tecnológica, el artículo 42 señala que los objetivos son:

> Formar profesionales con vocación de servicio, compromiso social, conciencia crítica y autocrítica de la realidad sociocultural; capacidad de crear, aplicar, transformar la ciencia y la tecnología, articulando los conocimientos y saberes de los pueblos y naciones indígenas y campesinas con los universales, para fortalecer el desarrollo productivo del Estado plurinacional.

El conjunto de normas relacionadas con la Educación Superior en pueblos indígenas en Bolivia nos lleva a un debate, reflexión y construcción de teorías a partir de realidades concretas que enfrentan los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes. La instalación del avance normativo responde a demandas que parten desde el espacio local, nacional, regional e internacional, para hacer efectiva la educación como un ejercicio de los derechos humanos.

Las políticas de educación establecidas en la Constitución Política del Estado, la Ley de Educación Nº 070 y la creación de las universidades indígenas en el territorio nacional, de acuerdo al Decreto Nº 29664, de 2 de agosto de 2008, son la base de análisis y reflexión en cuanto al área educacional se refiere. Sin embargo, se hace necesario mencionar que el proceso educativo en el país tiene una dilatada trayectoria de lucha para los pueblos indígenas.

La memoria larga en la educación indígena

La educación es uno de los temas de preocupación de larga data en la población indígena; la lucha por la educación indígena forma parte del sentimiento profundo del movimiento cacical o el movimiento indio de los siglos XIX y XX por la instauración de una educación e instrucción de los indígenas para defensa de sus tierras y territorios y evitar el avasallamiento a sus territorios.

Los trabajos inspiradores de Ramón Conde Mamani (1992), que a los cuatro años de su partida y en el esfuerzo de reconocimiento a uno de los maestros indios uru-murato, Lucas Miranda Mamani, hizo que este líder indígena fuera condecorado por el Ministerio de Educación como «maestro indígena» por su actitud meritoria de enseñanza entre los años 1936 y 1970.

Lucas Miranda Mamani, en su condición de *amawta*(2) y *yatiri*(3) uru-murato, enseñó a centenares de niños y niñas aymaras, kichwas y uru-muratos, dedicándose a la noble tarea de la educación en los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí.

La evolución del proceso educativo boliviano desde sus políticas se reduce a la descripción normativa de una educación pública y formal (Finot, 1917; Reyeros, 1937, 1952; Suárez, s.f.; Suárez, 1970, 1986; Torrico et al., 1947) que contiene la explicación de una política de educación estatal, sin considerar las relaciones existentes entre educación y cultura, entre educación formal y no formal y los procesos de educación desde las comunidades y ayllus en la instauración de escuelas indígenas para la defensa de sus territorios.

La historia de la educación boliviana a partir de las políticas de Estado se sintetiza en la experiencia de Warisata de 1931, que en el fondo es el inicio de la educación rural, seguida de la experiencia de Caquiaviri, Elizardo Pérez, Alfredo Guillén Pinto y otros que aparecen como iniciadores de una educación rural en Bolivia; esta experiencia produce sombras en otras experiencias educativas y de sus protagonistas. En este aspecto son loables los trabajos del Taller de Historia Oral Andina (Conde Mamani, 1992; Choque Canqui, 1992; Mamani Capchiri, 1992; Soria Choque, 1992), en los que se menciona a las escuelas indigenistas como formas de resistencia comunal frente al avasallamiento de las políticas colonialistas.

Experiencias indígenas sobre políticas de educación

Las políticas de educación durante el período comprendido entre 1905 y 1938 estaban dirigidas a que la «raza indígena» (Choque, 1992: 19) no necesitaba una instrucción superior ni mediana, sino una escuela elemental que le permitiera adquirir conocimiento de la cultura general de su país y la «vida civilizada» –privilegio exclusivo de una minoría boliviana dirigente y de clase alta–, no con el fin de que participara en las decisiones nacionales, sino con el de mantener su condición de sojuzgada y convertirla en mano de obra barata para el gamonalismo(4) agro-minero-industrial boliviano, en condiciones de esclavitud.

(2) *Amawta*, conocedor de su realidad y que goza de reconocimiento de su pueblo.

(3) *Yatiri*, sabio y que tiene la profesión de curación a través de la lectura de la coca.

(4) Esta acepción designa a la clase oligárquica que mantiene el poder económico y político, el cual se concentra en las enormes extensiones de tierra –conocidas como latifundio–, en la propiedad de las grandes empresas mineras y en el control de la intermediación comercial entre los mercados nacional e internacional.

> De esa forma, el objetivo principal de la escuela indigenista era transformar al indio en un buen obrero, agricultor y soldado incomparable, y jugar un papel de neutralizador de los movimientos indígenas con el gamonalismo explotador (Choque, 1992: 19).

Las materias de enseñanza eran: dibujo, historia nacional, religión y trabajos manuales de cartonaje, modelado, alfarería, carpintería, herrería y cultivos agrícolas. A pesar de que existía la enseñanza en idiomas nativos, la educación llevaba a la castellanización forzosa de la niñez indígena; en este panorama, obviamente, los gamonales obstaculizaban el funcionamiento de las escuelas rurales, pensando que la educación era un peligro para ellos. Entonces, era mejor mantener la esclavitud del indio a toda costa.

Con la instauración del liberalismo en 1900, la Ley de 11 de diciembre de 1905 impulsa el establecimiento de escuelas indígenas, lo cual no prospera por la oposición de los gamonales y vecinos de pueblo. En 1910 se funda la Escuela Normal de Preceptores Indígenas en Sapukachi, luego la de Umala en 1915, Qulumi (Cochabamba) en 1916, Puna en 1917, y posteriormente otras normales rurales. Pero desgraciadamente estos centros docentes fueron clausurados por el Gobierno del entonces Presidente Bautista Saavedra Mallea el 22 de febrero 1922, que permitió el cierre de las normales superiores, y nuevamente se inicia la creación de muchas escuelas rurales por el empeño de los propios indígenas, porque los patrones o colonos de hacienda se resistían a la instalación de los establecimientos (Choque, 1992: 20-22).

En 1906 se evidencia el funcionamiento de varias escuelas rurales como producto de la necesidad de las comunidades. Fueron muchos los caciques y líderes impulsores de la creación de escuelas, los que fueron sindicados como «insubordinadores de la indiada» y se les acusó de ser preceptores de las escuelas ambulantes. Así, la decisión de Bautista Saavedra de finiquitar las escuelas normales rurales se fundamentó en que se corría el peligro de que todo esto podría provocar la desaparición de las haciendas y la libertad de sus pongos (criados y peones de las fincas).

El proyecto de ley del Presidente Saavedra se refería concretamente a que todo propietario de fundo rústico de sesenta o más peones estaba obligado a mantener una escuela, y los que no tenían esa cantidad podían asociarse con otros para sostener la escuela, y para ello el Ministro de Instrucción debía suministrar muebles, enseres, útiles y textos de enseñanza, y quienes no cumplían corrían el riesgo de pagar una multa de trescientos bolivianos anuales, suma destinada al sostenimiento de escuelas rurales.

De acuerdo a esta ley, el Gobierno autoriza el establecimiento de escuelas primarias en las diferentes comunidades de la parte andina de Bolivia, esto a pedido de los comunarios y sus líderes. Entre 1928 y 1930 existen fundadores de las escuelas indígenas radicados en La Paz: Eduardo Leandro Nina Qhispi, Manuel Inka Lipi y su esposa, Petrona Kallisaya. Si bien la información es reducida, nos muestra el gran interés del establecimiento de las escuelas para sus hijos, porque la educación también llevaba a la defensa de sus luchas por la demanda y el respeto a sus territorios.

En 1931, caciques de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba y Chuquisaca, en nombre de los nueve departamentos de la República, solicitaron al Ministro de Gobierno y Justicia garantías para la elección de alcaldes mayores y menores, autoridades indígenas en las provincias y cantones en cada nuevo año. El objetivo era que la educación indígena fuera controlada por los propios interesados con fondos del Estado, al ser obligación de los alcaldes la fundación de escuelas en sus ayllus(5).

Con este objetivo nace la Escuela Profesional de Indígenas de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931 en la provincia de Omasuyus, en el departamento de La Paz, bajo la iniciativa de Avelino Siñani y Elizardo Pérez, como un centro experimental de educación para el indio.

Sociedad República del Qullasuyu

El proceso de la educación indígena en Bolivia está estrechamente ligado a la lucha por el movimiento cacical, la coyuntura de guerra interna en contra de los pueblos indígenas por parte de los patrones y sus intermediarios vecinos del pueblo, que contó con la complicidad de las autoridades del Gobierno central. Es en este escenario que se producen constantemente abusos y variadas formas de compra fraudulenta de grandes extensiones de tierra por los hacendados, ante lo cual una cantidad considerable de ayllus son convertidos en haciendas. Así, muchos indios, como Eduardo Nina Qhispi, no tuvieron más alternativa que huir a otros lugares para su sobrevivencia, y desde estos espacios continuar en la lucha. En 1928, un reportero del diario *El Norte* escribía indignado:

> En estos últimos tiempos hemos visto que los pacos de la municipalidad caminan por la calle Recreo y las próximas a los mercados recolectando indígenas a viva fuerza; esto es, emprendiendo con ellos a empellones, golpes y látigos. Sin poder contenernos en tamaños abusos, nos hemos trasladado a las reparticiones municipales y en sus calabozos hemos visto una cantidad de indígenas en un hacinamiento desagradable. Los indios señalaron que trabajan gratis, la comisión indicó que tal resolución se hace por orden de la Inspección de Instrucción (*El Norte*. La Paz, 29/04/1928: 11).

Lo relatado en el periódico *El Norte* muestra la violencia a la que estaban sujetos los indios que en su condición de caciques recorrían la ciudad de La Paz en busca de justicia, y que la sobrevivencia en la ciudad les llevaba a realizar trabajos esporádicos. Eduardo Nina Qhispi vivió hasta 1922 entre la ciudad y el campo, su alfabetización pudo ser posible en la ciudad de La Paz.

En su condición de indio letrado y gracias a su relación con el vecindario de los suburbios de la ciudad –compuesto de ayllus y gremios indios–, Qhispi pronto se vinculó con los matarifes, uno de los gremios más poderosos en la ciudad de La Paz. Él mismo relata esa etapa de su vida:

(5) Sistema de organización social, económica, política y cultural propia de los pueblos aymara, quechua y otros indígenas de la Amazonía que tienen un origen precolombino.

> Cuando se inició la Gran Cruzada Nacional «Pro Indio» leía los comentarios en los diarios; en las calles me detenía frente a los cartelitos y entonces pensé: ¿por qué no puedo secundar esta obra? Yo, que íntimamente conozco la tristeza del indio macilento y vencido; yo, que he sentido sollozar en mi corazón el grito de una raza vejada. Visité varias casas de mis compañeros, haciéndoles comprender el beneficio que nos aportaría salir del camino áspero de la esclavitud. Pasó el tiempo y mi humilde rancho era el sitio de reunión del gremio de carniceros; estos acordaron enviarme a sus hijos para que les enseñara a leer (*El Norte.* La Paz, 29/04/1928: 11).

Desde el siglo pasado hubo gente que impulsó la educación del indio, con el fin de «civilizarlo» e incorporarlo a la vida y cultura occidental a través de la alfabetización. Una de las organizaciones más antiguas fue la Gran Liga Internacional de Cultura Indígena, fundada en 1913 por el maestro Felipe Pizarro. Las políticas de educación para esta organización eran:

> La alfabetización del indio y el total cambio de indumentaria y otras costumbres antiguas por las modernas, conforme al espíritu del progreso (Mamani, 1991: 143).

Para Eduardo Nina Qhispi, la escuela era el paso inicial para llegar al objetivo del respeto a las tierras comunitarias y la restitución de las comunidades usurpadas, que solo entendiendo las leyes de los usurpadores, el pueblo indio podía salir victorioso de la confrontación y el restablecimiento de sus ayllus y comunidades(6). El 26 de agosto de 1929, Qhispi, junto con otros preceptores indios, como Pedro Castillo, Adolfo Tikuna, Feliciano Nina, Carlos Lawra y todas autoridades indígenas, en su condición de protectores, preceptores y caciques, presentan ante el Senado una solicitud bajo los siguientes fundamentos:

> En nuestra calidad de preceptores indígenas que hace tiempo hemos dedicado nuestros esfuerzos a desanalfabetizar a nuestros congéneres, concurrimos ante el H. Senado Nacional de nuestro país para pedirle muy respetuosamente que se sirvan dictar leyes y resoluciones legislativas en amparo de nuestra desgraciada raza, que harto necesita del pan intelectual para incorporarse a la nacionalidad y encauzar las actividades indigenales a las corrientes del progreso nacional. Para explanar [sic] los proyectos y pensamientos que abrigamos sobre temas tan importantes, y de los cuales depende el progreso del país, estamos dispuestos a exponer en audiencias ante ese alto cuerpo representativo de la Nación, nuestros propósitos y los pequeños frutos que hemos podido obtener en pocos años de dura lucha.
>
> Queremos que se inicie una verdadera cruzada para la redención del indio que está abandonado a su suerte únicamente. Pedimos que se preocupen los poderes públicos de nuestra situación, que implica la del país mismo, porque nuestra población es la más numerosa, si no la casi totalidad de la Nación.
>
> Al mismo tiempo deben dictarse leyes que amparen al indio de la explotación inicua de que es objeto por parte de los propietarios latifundistas, que no ven sino el provecho propio sin que les importe el nuestro. Ojalá que nos concediera la audiencia que respetuosamente solicitamos, para exponer nuestros pensamientos y propósitos (Nina Qhispi, 1933: 4).

(6) Comunidades se refiere a lugares que tienen el sistema de haciendas, sujetos a un patrón.

En esta declaración, el planteamiento de Nina Qhispi no es mejorar o implorar que mejore la situación de los «pobres indios», son los propios indios quienes, conocedores de la lengua y la cultura del opresor, retan a sus legisladores a debatir de igual a igual sus problemas, con argumentos como la «explotación inicua» por parte de los latifundistas; esta es la base de la «renovación de Bolivia»: que las voces sean escuchadas y la necesidad de un debate en condiciones de igualdad, bajo el objetivo de mantener la identidad y el derecho a sus territorios como legítimos propietarios, enmarcados en los derechos territoriales ancestrales.

Es interesante hacer notar que los argumentos patrióticos aparentemente inofensivos le sirvieron a la Sociedad del Qullasuyu para plantear el reconocimiento público del proyecto «República de Indígenas». El planteamiento profundo de la necesidad de una educación para trabajar por la liberación de los pueblos estaba latente: la restitución de las tierras comunitarias(7) que se encontraban en manos del latifundismo(8) y la necesidad de una nueva revisita de tierras, porque la anterior era la sañuda usurpación de sus territorios en condiciones totalmente adversas, seguida de explotación y encarcelamiento a cualquier oposición.

Así, en 1933, Eduardo Nina Qhispi, frente a la exigencia reiterada de revisita de los territorios que se encuentran en manos de los latifundistas, es motivo suficiente para ser denominado como «el sublevador», y para deshacerse de él lo acusan de comunista, tal como lo denuncia en marzo de 1933:

> Profundamente indignado por la sindicación de comunista que se ha permitido hacer el señor jefe de la Legión Cívica, haciéndose eco de la denuncia de un individuo descalificado llamado Nicolás Montes Ochoa de Oca, quien ha tenido la habilidad de sugestionarlo a aquel haciéndole creer hechos absolutamente falsos, inspirados en el ruin y mezquino sentimiento de venganza, por las fechorías cometidas en Jesús de Machaqa (Archivo de La Paz, Copiador de Correspondencia, 1933).
>
> De lo que estamos seguros –nos dice Nina Qhispi– es que algunos señores que han amasado fortuna con las lágrimas y el sudor de los indígenas, hacen frecuente uso de las sindicaciones de comunista a todos los que reclaman dentro de las leyes vigentes, a las autoridades constituidas, de los mil atropellos que a diario cometen en los lugares alejados de la acción de las autoridades superiores (*La Razón.* La Paz, 14/03/1933: 7).

El historiador René Arze señala que Eduardo Nina Qhispi fue apresado y sentenciado a seis años de cárcel, «acusado de pretender suplantar al Gobierno del doctor Daniel Salamanca con su propia Presidencia, restableciendo la República del Qullasuyu» (Arce, 1987: 30). De igual forma, la Legión Cívica inicia una labor en contra de Eduardo Nina Qhispi, mencionando que «valiéndose de su condición de fundador de escuelas rurales, consiguió imponerse sobre la enorme raza indígena, tejiendo indudablemente una vasta organización subversiva. Este indígena y sus secuaces, contra

(7) La restitución de tierras y territorios se circunscribe a la defensa de sus tierras colectivas, que bajo el sistema de organización propia son tierras colectivas de producción y pastoreo.

(8) Propietarios de grandes extensiones de tierras, conseguidas bajo favores políticos y de explotación a indígenas.

quienes hemos realizado una activa investigación, se encuentran actualmente en el panóptico con pruebas suficientes» (Archivo de La Paz. Correspondencia de la Prefectura, 1934).

En la investigación realizada por Carlos Mamani (1992) se apunta que en el marco del movimiento cacical se venían realizando solicitudes de deslinde o de una nueva revisita desde 1919, para dejar al descubierto la ilegalidad del derecho propietario detentado por los patrones y la falta de papeles que a título de compra fraudulenta o simplemente por la fuerza habían tomado haciendas, por lo que el Estado no tuvo otro recurso que acudir a la estratagema de carencia de fondos por enésima vez, y así postergar la restitución territorial a sus legítimos dueños, que a diario enfrentaban los atropellos y la violencia de la clase dominante.

«Yo quiero aprender a leer... carajo»
(Condori, citado por Ticona, 1992: 43)

En la recopilación testimoniada de 1992 de Leandro Condori Chura y Esteban Ticona, este último muestra que antes no existían escuelas en las comunidades, solo existía la *marka*[9], y esos *mocitos* pegaban mucho: «indio carajo», decían, y los golpeaban hasta quitarles sangre de la nariz; no se recibía, pues, a los niños de la estancia. «Carajo, éramos odiados; me pueden pegar, pero yo quiero aprender a leer, decía a mi padrino» (Condori, citado por Ticona, 1992: 44), que por ese entonces conocía al cura de la iglesia y su trabajo laborioso de pastoreo de los animales del sacerdote. Hizo que él le inscribiera en la escuela; solo así pudo entrar. Después de una permanencia en la escuela por un año, aprendió el abecedario y fue en la ciudad donde perfeccionó su aprendizaje.

Ya en la ciudad, por una cuestión de sobrevivencia, empezó a trabajar como panadero; posteriormente, su relación con el movimiento cacical, en su condición de escribano, hizo que perfeccionara su escritura, por cuanto era quien redactaba los documentos para la presentación ante las distintas instancias sobre los problemas y los abusos en la comunidad. Conoció muy de cerca el trabajo del movimiento cacical. Bajo el apelativo de «escribano» se ligó a la vida de lucha de los caciques, por la defensa y la protección de los derechos.

La Escuela Ayllu de Warisata

Otra de las experiencias es la Escuela Profesional de Indígenas de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931, con la participación de autoridades de Gobierno y de la provincia de Umasuyu, en el departamento de La Paz. Durante ese tiempo, la educación del indio debía servir como soporte de los intereses de la clase dominante, constituida por mineros gamonales[10]. La Escuela Ayllu (sistema de organización social,

(9) *Marka,* sistema territorial de organización que agrupa a varios ayllus y estos conforman la *marka,* una instancia de nivel superior que el ayllu.

(10) Clase política que sustentaba su poder en la extracción minera, en el latifundio con grandes extensiones de tierra y gente ligada políticamente a los gobiernos de turno en el país.

económica y política de carácter ancestral) es así denominada por el intento de recuperar la experiencia de la institución incaica que fue liquidada por la invasión hispana, proceso de educación que impartía bajo un sistema de educación propia, basado en la revitalización de la identidad y el respeto a las formas de visión y cosmovisión de los pueblos.

Esta situación no fue demorada por el Corregidor de Achacachi, que en 1934 presentó serias quejas ante el Ministerio de Gobierno, mencionando que las políticas de educación respecto de la población indígena estaban siendo desvirtuadas y, obviamente, todo ello por el miedo a las sublevaciones indígenas, como producto de la explotación y apropiación indebida de sus tierras.

La fundación de la Escuela de Warisata es iniciada por Avelino Siñani, que a la luz del testimonio de una de sus hijas, Tomasa Siñani de Willca, relata que el esfuerzo de su padre, como educador aymara, «a pesar de contar con conocimientos formales limitados, logró impulsar y transformar la conciencia de sus hermanos campesinos, merced a su gran espíritu creador; fue la semilla que impulsó la educación de sus hermanos, por lo cual fue hostigado y perseguido sin descanso, y años más tarde encarcelado» (Siñani, 1992: 130).

La Escuela de Warisata se constituía sobre el Parlamento *Amawta,* reproduciendo así la ancestral organización de la *ulaka*: forma de organización tradicional vinculada al sistema del ayllu: en lo económico, bajo la perspectiva del ciclo ritual agrícola; en lo social, la estructura de la forma de organización basada en el *ayllu*(11), *marka*(12) y *suyu*(13); en lo político, formas de ejercicio y autoridad bajo el sistema de turno para el acceso a cargos; en lo espiritual, el rol de las deidades en la protección a la comunidad. Estos saberes, conocimientos y prácticas de vida son la base de la Escuela Ayllu de Warisata.

El encuentro entre Elizardo Pérez y Avelino Siñani permitió convertir a la Escuela de Warisata en una experiencia única de formación para la niñez y juventud indígena, ligada al movimiento indígena, por el cual Aveliño Siñani posteriormente es tomado preso y encarcelado. Años más tarde cierra los ojos, extinguiéndose la obra maestra del funcionamiento de la escuela.

En la conferencia en la universidad dictada por Elizardo Pérez el 24 de septiembre de 1940, después de rememorar lo que fue el espíritu de la Escuela de Warisata, en su condición de fundador señala que la creación de la escuela no fue nada fácil, por cuanto la misma gente de la comunidad desconfiaba, frente a los grandes engaños sufridos.

> Conocí a Santiago Poma, viejo comunario que apoyó en la construcción de la escuela; años más tarde fue procesado por las autoridades de Gobierno en Achacachi, encarcelado durante tres años. El expediente dice que al cabo de ese tiempo salió

(11) Sistema de organización que involucra a un número de familias que ocupan un espacio territorial.

(12) Organización territorial que agrupa varios ayllus.

(13) Espacio territorial que agrupa a varias markas.

> libre, pero Poma me aseguró que fue porque el fiscal le concedió la libertad a cambio de la transferencia de su *sayaña*[14] (Pérez, 1992: 345).

Cuánto se tuvo que sufrir para tener las escuelas en el área rural, sujetos de vejámenes y encarcelamientos, libertades a cambio de la entrega de territorios; la existencia de los mestizos de pueblo viene de esta larga historia.

Durante el Gobierno de David Toro se emitió, el 19 de agosto de 1936, un decreto supremo que establecía la obligación de crear escuelas por parte de los propietarios de haciendas, empresas agrícolas, mineras e industriales (República de Bolivia, 1936: 1632). Este decreto fue uno de los muchos que se sumaron a este respecto y que simplemente no se cumplieron. Por eso fue calificado por Elizardo Pérez como «inoperante y perjudicial» (Pérez, 1962: 246).

La Constitución Política del Estado de 1938 planteaba el reconocimiento legal de las comunidades indígenas y la diversidad de situaciones que caracterizaba a las distintas regiones del país. Con respecto a la educación se señalaba:

> Art. 167. El Estado fomentará la educación del campesinado, mediante núcleos escolares indígenas que tienen un carácter integral, abarcando los aspectos económicos, sociales y pedagógicos.

La muerte de Germán Busch Becerra, primer mandatario de la República en el período 1937-1939, y los gobiernos militares de Carlos Quintanilla Quiroga (1939-1940) y Enrique Peñaranda (1940-1943), echaron por tierra los avances en legislación social y reconocimiento que los movimientos indígenas habían adquirido. Así se inicia la visión de los partidos nacionalistas con la negación del derecho a la diversidad cultural y organizativa. Los conceptos básicos de esta nueva propuesta son el «campesino», con un contenido economicista. La investigación de Humberto Mamani (1992) muestra la educación india en la visión criolla de 1920-1943, las escuelas indígenas serán sometidas a un reordenamiento, en aras de la productividad y el máximo rendimiento en la economía campesina. El periódico *La Razón* lo expresaba de esta manera:

> Es verdad que el indio ha sido relegado, olvidado en la ignorancia. Desde hace algunos años se comenzó con una educación elemental en las escuelas y el cuartel. La verdadera educación india debe limitarse a dar instrucción cívica, lectura y escritura, aritmética y manejo de máquinas, abonos y animales... (*La Razón.* La Paz, 4/07/1942: 2).

Bajo esta ideología, la política es incorporar al indio a la vida «civilizada», que acaba con sus tradiciones culturales propias, idioma, vestimenta, etcétera, convertido en un sujeto sin historia, sin identidad, cuyas luchas son interpretadas como meras reivindicaciones económicas, con el objetivo de que únicamente debe saber leer y escribir y que ha de ser preparado para la industria agrícola, «ser un campesino digno de su trabajo». Si bien las políticas de educación se tornan adversas para los pueblos, el movimiento cacical se inicia desde la clandestinidad y en silencio, recogiendo

(14) Espacio territorial de propiedad individual o familiar.

las experiencias de educación indígena con sus seguidores, alcaldes mayores, extendiéndose a los diferentes departamentos del país.

Este nuevo movimiento indígena, según la investigación de Ramón Conde Mamani (1992), se centra en la lucha por la educación indígena, con la creación de escuelas particulares en el seno mismo de los ayllus y comunidades. Hasta fines de la década de 1940, el movimiento de alcaldes mayores particulares se había esforzado en mantener las escuelas particulares con los aportes propios de los comunarios.

El trabajo de Conde Mamani está inspirado en la autobiografía del maestro Lucas Miranda Mamani, considerado un líder y padre porque gracias a él se impulsó la educación entre los uru-murato. Poco antes de su muerte, en 1990, el tesón de Conde llevó a la condecoración por parte del Ministerio de Educación, en una tardía muestra de reconocimiento a esta gran labor en favor de la niñez de la región andina.

Para Lucas Miranda, la educación recibida o impartida no significó adoptar una política oficial de integración a la sociedad boliviana, sino dotar a los suyos de instrumentos para defenderse contra la injusticia y la discriminación. La historia de Lucas Miranda, en palabras de Ramón Conde, «puede servir como ejemplo a otros maestros y estudiantes indios, para que no se vean arrastrados a la despersonalización cultural y de orgullo de pueblo, y que el acceder a una educación, incluso a la castellanización, no signifique la pérdida de su propia identidad y las orientaciones y sabiduría de su ayllu ancestral»[(15)] (Conde, 1992: 122).

Entre 1940 y 1941, las escuelas indígenas fueron destruidas, a pesar de la fundamentación de que el indio debía asumir su rol de agricultor y la falta de métodos apropiados para salvarlo de la contaminación comunista infiltrada a través de la enseñanza. Obviamente, era claro el objetivo de la red cacical del movimiento indígena: aprender a leer y escribir para la recuperación de sus tierras.

> No sabemos leer ni conocemos la lengua en la que está escrita la legislación y, sin embargo, debemos sujetarnos a ella [...] solo queremos la instrucción de los niños aborígenes para que no sufran lo que nosotros sufrimos (Soria, 1992: 52).

Lo presentado anteriormente resume la larga experiencia del movimiento indígena por el derecho a la educación, en un objetivo claro de aprender a leer y escribir para la defensa y la recuperación de sus tierras y territorios.

En el proceso histórico de la lucha por la educación, entendida bajo la metodología del *qhip nayr uñstas sartañani* (emprenderemos el futuro mirando nuestro pasado), sabiduría aymara que implica el recurso de la memoria histórica hacia la interpretación del pasado y pensar en el futuro, haciendo uso de esta metodología andina, analizaremos la actual situación de la educación boliviana, para lo cual partiremos con una breve descripción de la Ley de Educación Nº 070, de 20 de diciembre de 2010, construida en la educación de la vida y en la vida, para vivir bien, bajo el modelo de

(15) Sistema de organización propia de los pueblos indígenas.

la sociedad ayllu de Warisata, basada en principios éticos de una sociedad justa y equitativa.

En la actual situación de la educación en el país, bajo los fundamentos de la Escuela de Warisata de 1936, la normativa nacional toma en cuenta los avances logrados, como es consolidar una educación descolonizadora y despatriarcalizadora, basada en principios de los pueblos indígenas, para alcanzar con justicia social, productiva y soberana el buen vivir.

La Ley de Educación Avelino Siñani-Elizardo Pérez

El marco filosófico y político de la educación boliviana se plantea como un derecho fundamental. En su capítulo I, la Ley de Avelino Siñani-Elizardo Pérez refiere:

> [...] 5. La educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad.
>
> 6. La educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.

En cuanto a sus bases, fines y objetivos, la educación, según el capítulo II:

> 1. Es descolonizadora, liberadora, revolucionaria, antiimperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado plurinacional y el vivir bien.
>
> 2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consenso en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad.
>
> […] 8. Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrodescendientes promueven la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.
>
> 9. Es productiva y territorial, orientada a la producción intelectual y material, al trabajo creador y a la relación armónica de los sistemas de vida y las comunidades humanas en la Madre Tierra, fortaleciendo la gestión territorial de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas.

Por cierto, las políticas dirigidas a la educación conllevan procesos de reivindicación de los pueblos; el tema de la descolonización se constituye en la matriz de la construcción o del establecimiento de relaciones en condiciones de igualdad y oportunidad para todos. El tema colonial es particularmente importante para una colectividad que busca afanosamente caminos propios por donde transitar, especialmente en una coyuntura en la que está cobrando carta de naturaleza la cuestión de los derechos de los pueblos indígenas y su derecho a una educación en el marco de su propio camino.

El tema colonial tiene un carácter histórico, según Gines de Sepúlveda (1987). Cuando se refiere a la superioridad cultural menciona que es una causa justa de guerra:

> Someter con las armas es el único camino posible, aquellos que por su condición natural deben obedecer a otros y renuncian a su imperio […] Lo perfecto debe imperar sobre lo imperfecto; por ello, será justo que tales gentes se sometan al imperio de príncipes y naciones más cultas y humanas para que, merced a sus virtudes y a la prudencia de sus leyes, se reduzcan a vida más humana y al culto de la virtud (Sepúlveda, 1987: 20).

La superioridad cultural no solo se refiere al dominio sobre los inferiores, sino también, mediante ella, a conducirlos hacia la virtud y la perfección.

En resumen, lo natural debe ser regido y gobernado por otros, como los hijos que necesitan estar sometidos a los padres y la mujer al marido. Por eso, el varón impera sobre la mujer, el hombre adulto sobre el niño, el padre sobre los hijos; es decir, los más poderosos y perfectos sobre los más débiles e imperfectos, bases para la implementación del proceso colonial.

Cuando se quiere analizar la existencia colectiva india antes y después de la creación de Bolivia, es notable la nube de emotividades a despejar; la simple mención del término «colonialismo boliviano» levanta enconadas susceptibilidades, no por irracionales menos agresivas. Como ya quedó reflejado al comienzo, aquí no se puede prescindir del marco socioeconómico y político en que ha vivido la colectividad aymara y el Estado boliviano (Barnadas, 1978: 27).

La pervivencia de la colonialidad impone un colonialismo de poder, expresado en una sola forma de democracia, una sola forma de participación y de continuidad de una estructura de gobierno fundada en una única manera de hacer ciencia, academia y un solo tipo de educación. Por lo tanto, las políticas educativas instauran modos de colonialidad de desprecio a los conocimientos y saberes que los pueblos tienen en su forma de educación.

Los fundamentos de lo colonial llevan a un planteamiento descolonizador de la educación en el país, orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción de un Estado plurinacional y el vivir bien de los pueblos.

Experiencias de estudios superiores que incorporan un proceso descolonizador en la educación

La Educación Superior de Formación Profesional es el espacio educativo de recuperación, generación, recreación de conocimientos y saberes expresados en el desarrollo de la ciencia, la tecnología, la investigación y la innovación, que respete las necesidades y demandas sociales, económicas, productivas y culturales de la sociedad y el Estado plurinacional. Por ello, la educación se enmarca, en el ámbito de sus objetivos,

en recuperar y desarrollar los saberes y conocimientos de las naciones y pueblos indígenas, originarios y campesinos, comunidades interculturales y afrobolivianas.

Es en este sentido que la creación del Vice Ministerio de Ciencia y Tecnología, ligado al Vice Ministerio de Educación Superior, de acuerdo a sus atribuciones, tiene como meta proponer políticas de implementación de programas de ciencia, tecnología e innovación en apoyo a la propiedad intelectual de saberes y conocimientos indígenas, en coordinación con las instancias correspondientes, como son universidades públicas y privadas e institutos de Educación Superior y entidades especiales.

A continuación se detallan algunas experiencias de programas en estudios superiores en el país, que muestran un acercamiento a las políticas públicas en Educación Superior[16].

El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés

El programa fue creado bajo Resolución Nº 129/2001, de 6 de junio de 2001, del Honorable Consejo Facultativo de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), con base en la carta de la Comisión Académica Universitaria (CAU) 387/01, de 24 de julio de 2001, con un plan curricular de tres años de duración, en la modalidad semipresencial. El programa posee un rango académico técnico superior, participan dieciocho de las veinte provincias del departamento de La Paz y ha tenido cierta continuidad hasta la fecha.

El objetivo del programa es la contribución a una relación complementaria entre la justicia comunitaria y el derecho positivo para la defensa de los derechos humanos e indígenas. Las acciones están dirigidas a formar representantes comunales (autoridades indígenas, líderes de base hombres y mujeres, dirigentes campesinos) como técnicos superiores en derecho comunitario, con capacidad de articular el derecho consuetudinario con el derecho positivo para resolver conflictos legales en las comunidades indígenas rurales en el marco de los derechos humanos y los derechos fundamentales.

También está dirigido a la producción y la participación de conocimientos, hacia la construcción de experiencias que, en la administración de justicia que realizan las autoridades involucradas en el cargo, establezcan una relación comparativa con el derecho positivo impartido en las universidades.

En el primer período participaron las siguientes organizaciones: Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, Federación Departamental de Trabajadoras Campesinas «Bartolina Sisa», Federación Departamental de Trabajadores Campesinos «Tupaj Katari», el Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu. Los temas a desarrollar son: derecho positivo, derechos humanos, cosmovisión

(16) Mallea, 2008; Saavedra, 2008; Delgado, 2008. En Daniel Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO.

andina, liderazgo comunal, derecho consuetudinario. El programa, como ya se indicó, es semipresencial, con un modelo pedagógico horizontal, participativo e interactivo. No tienen becas como estudiantes, lo único con lo que se benefician es con la rebaja de aranceles universitarios. En el programa existen mujeres indígenas y campesinas participando en su condición de estudiantes, cuyos resultados fueron concretizados en algunas personas en su calidad de asambleístas.

En el trabajo de Julio Mallea (2008) se refiere que el programa tiene una salida académica de técnico superior con la duración de tres años, con interacción en el área rural. Para el año 2007 contó con 78 estudiantes, 139 egresados, 14 docentes y 4 funcionarios de la planta administrativa. Los requisitos para el ingreso son: aval de la organización, vivir en el área rural y ser bachiller.

Durante los últimos años ha tenido un alcance nacional, por cuanto con la redacción de la Ley de Deslinde Jurisdiccional, aprobada el año 2010, muchas comunidades indígenas, campesinas y afrodescendientes, aunque con muchas dificultades en su aplicación, han pasado talleres y han aportado para la formulación de esta ley.

En este marco, las autoridades indígenas, originarias, campesinas y afrodescendientes debaten los alcances de esta ley en materia de justicia comunitaria, para su actual normativa nacional. Los resultados son considerados ajenos a los intereses y necesidades de los pueblos autóctonos, por cuanto restringen sus atribuciones y facultades en la administración y gestión de justicia indígena.

Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos indígenas y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del centro universitario AGRUCO

La Agroecología Universidad de Cochabamba (AGRUCO) es un centro de la Facultad de Ciencias Agrícolas, Pecuarias, Forestales y Veterinarias de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS) en Cochabamba, Bolivia. Se encuentra en la octava fase de ejecución (julio 2006-2010) y tiene como principal finalidad «contribuir al desarrollo endógeno sostenible y a la reforma de la Educación Superior a partir de la agroecología y la revalorización de los saberes locales y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios, considerando la vida espiritual, social y material».

Los objetivos estratégicos son:

- Aportar a la formación intra e intercultural en pregrado y posgrado, que incentive su sensibilidad social.

- Lograr una alta capacidad para innovar y revalorizar tecnologías y saberes que aporten al desarrollo endógeno sostenible en el marco de un enfoque holístico, transdisciplinar y participativo.

- Consolidar los programas integrales comunitarios para la autogestión y el desarrollo endógeno sostenible en comunidades de la agroecología y la revalorización del saber local y la sabiduría de los pueblos indígenas originarios a partir de la sistematización de experiencias y su difusión a nivel nacional e internacional.

- Apoyar e influir en los procesos de construcción de políticas locales, municipales, nacionales y regionales, de abajo a arriba, que coadyuven a la conservación de la diversidad biológica y cultural en Bolivia.

El programa de AGRUCO ha sido fortalecido con el diálogo permanente y directo de las organizaciones campesinas e indígenas, municipios rurales de la región Andina, organismos gubernamentales y no gubernamentales y las universidades del sistema estatal boliviano. El programa de estudio incorpora las estrategias de la vida y la visión de los pueblos indígenas originarios y el diálogo de saberes para una educación intracultural e intercultural, que aporte al desarrollo endógeno sostenible.

En el trabajo realizado por Delgado Burgoa, referido a las experiencias de desarrollo sostenible basado en los saberes de los pueblos indígenas y el conocimiento científico moderno, se señala:

> Uno de los mayores logros de la experiencia ha sido la ejecución de un programa basado en los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, en diálogo con el conocimiento científico occidental moderno (Delgado, 2008: 130).

El estudio sobre esta experiencia se encuentra publicado en el libro *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (Mato, Coord., 2008). El indicador que sobresale en el campo académico «es la formación de 350 profesionales y 2.200 alumnos que son parte de la Universidad Mayor de San Simón anualmente y cursan materias de agroecología y biodiversidad, gestión municipal y desarrollo endógeno».

El impacto de esta formación es que muchas personas se encuentran ligadas al poder local, regional y nacional, desde organizaciones campesinas y en cargos públicos en espacios de decisión. A nivel de las comunidades campesinas y municipios rurales, en los proyectos y programas de investigación y desarrollo incorporan conocimientos y saberes campesinos.

La experiencia AGRUCO se basa en el diálogo de saberes y el desarrollo a partir de las mismas comunidades, retroalimentada por los programas de formación académica. El rol de la investigación interactiva se enfoca al mejoramiento de la calidad de vida en la comunidad, como resultado de una interrelación entre la vida espiritual, social y material que determina los conocimientos y saberes de los campesinos.

El estudio publicado y las mismas recomendaciones de Delgado (2008) hacen reflexionar sobre la incorporación del tema de conocimientos y saberes tradicionales y ancestrales en relación a los derechos territoriales, precisamente de lucha que los pueblos indígenas actualmente vienen enfrentando.

Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco

En octubre de 1994 se crea, mediante Decreto Supremo Nº 23886, el Instituto Normal Superior Pluriétnico Tumichucua para los Pueblos Indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia (INSPOC). Tiene como principal objetivo formar y capacitar docentes en educación intercultural bilingüe (EIB). Es un programa abierto y participativo que posibilita un encuentro de varias culturas del Oriente y Chaco boliviano, dando la oportunidad para que hombres y mujeres puedan acceder a procesos de formación educativa.

Es un espacio para la revalorización y desarrollo de las lenguas originarias del Oriente y Chaco como la mejor forma de fortalecer la identidad. Está dedicado a la formación de profesores bilingües para la atención de la población indígena, es una instancia de debate y reflexión sobre el avance de la educación intercultural bilingüe.

En su estatuto orgánico menciona:

> Art. 1. La Ley Nº 1565, de la Reforma Educativa, en el capítulo VI, del nivel técnico superior, establece que las escuelas normales se convierten en instituto normales superiores de formación docente; en este caso, la creación del Programa Guaraní de Formación Docente (PGFD) mediante el Decreto Supremo Nº 23886, de 27 de octubre de 1994, y la Resolución Secretarial Nº 643, de 31 de agosto de 1995, a partir del 31 de marzo de 1999, mediante Resolución Ministerial Nº 102/99, pasa a denominarse Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco (INSPOC), estableciendo su domicilio legal en la ciudad de Camiri, del departamento de Santa Cruz.
>
> Art. 2. El Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco responde, en principio, a las políticas educativas puestas en marcha por la Asamblea del Pueblo Guaraní (APG), integrándose posteriormente, a través de sus organizaciones, los pueblos Monkóxi-Bésiro (chiquitanos), Guarayu, Weenhayek y castellanohablantes.
>
> Art. 3. El Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco es una institución pública de Educación Técnica Superior formadora de docentes interculturales y bilingües, sin fines de lucro, con capacidad y competencia legal, académica e investigativa, con personería jurídica RS Nº 102/99, patrimonio del Estado boliviano, gestión académica, administrativa y económica regida por el Estado boliviano; de duración indefinida, cuya creación responde a la necesidad de transformar la formación docente para garantizar de manera sostenible la calidad y equidad de la educación tomando en cuenta la diversidad cultural y lingüística del Oriente y Chaco.
>
> Art. 4. Para el Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco, la educación es el factor principal en el proceso de desarrollo que promueve una sociedad justa.

De acuerdo a la investigación de Tito Herrera, en su tesis de Maestría, titulada *Interculturalidad en el proceso de formación de la educación intercultural bilingüe en el Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco* (Herrera, 2009), sus aportes se enfocan a contribuir a la pedagogía intercultural para el fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes y la significación de los saberes y conocimientos milenarios a través de la creación de una cátedra indígena en la estructura curricular

del INSPOC, y con ello la participación de sabios indígenas (*Arakuaiya reta*) en el fortalecimiento de la intra e interculturalidad.

Entre los principios del Instituto Normal Superior Pluriétnico del Oriente y Chaco se destacan los siguientes:

- Unidad en la diversidad.
- Educación liberadora.
- Investigación como práctica transformadora.
- Respeto y potenciamiento de los valores culturales (*mboropararekо, mboroaiu, mborerekua*).
- Justicia, equidad e igualdad de oportunidades.
- Interculturalidad vivencial.
- Respeto, tolerancia y aprecio al pluralismo.
- Solidaridad entre pueblos.
- Respeto a los derechos humanos.
- Práctica de la cultura de la democracia participativa.
- Institución sin fines políticos partidarios.
- Afirmación de las identidades culturales[17].

Esta institución, con más de dieciséis años junto al pueblo Guaraní, ha logrado proyectar una imagen saludable en cuanto a la educación intercultural bilingüe. Actualmente se han incrementado materias con características pedagógicas desde los objetivos de la Ley de Avelino Siñani, como son materias curriculares para la vida, gestión del ambiente comunitario del aula y principios del sistema educativo plurinacional.

Unidad Especializada de Formación Continua (UNEFCO)

En el marco de la educación científica, técnica, tecnológica y artística, basado en una educación descolonizadora, comunitaria, intracultural y plurilingüe, a partir del 18 de mayo de 2010 se ha iniciado la implementación de los Itinerarios Formativos para Maestros en todo el país, necesidad que responde a la formación de los profesores de manera sistemática y sostenida para mejorar la calidad educativa.

Tiene tres modalidades: un primer momento presencial de análisis de contenidos, otro segundo de práctica y un tercero de aplicación y práctica educativa en el aula. Se han realizado 820 cursos con la participación de 21.012 maestros y maestras (3.576 en Chuquisaca, 3.131 en Cochabamba, 1.508 en Tarija, 2.357 en La Paz, 1.671 en Oruro, 3.424 en Potosí, 2.818 en Santa Cruz, 1.662 en Beni y 865 en Pando).

(17) Principios, misión y visión del INSPOC, extraído del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual fue elaborado con participación plena de las instituciones educativas, sociales, políticas y originarias de la región (Gálvez, 2005: 8).

La mayor parte de los cursos ha sido realizada en las nueve capitales del departamento (691 grupos con 17.171 participantes) y se trabajó en trece provincias (129 grupos con 3.172 participantes).

Más de veinte mil maestros y maestras recibieron capacitación continua. El intercambio de experiencias, que fueron desarrolladas en las escuelas y en el aula, se convierte en un espacio de aprendizaje colectivo y de reflexión.

De acuerdo a la publicación mensual del Ministerio de Educación Nº 6, año 1, agosto de 2010, se tiene previsto implementar una segunda fase de más duración para llegar a una mayor cantidad de maestros y maestras de las áreas urbana y rural, cuya oferta de cursos comprende tres ciclos: 1. Principios del Sistema Educativo Plurinacional; cursos: educación descolonizadora, educación comunitaria, educación intracultural, intercultural y plurilingüe, educación productiva, educación científica, técnica, tecnológica y artística. 2. Ofimática básica para maestros, cursos en manejo de computación y programas. 3. Mejoramiento de la gestión del ambiente comunitario del aula, cursos de gestión comunitaria en aula, planificación del ambiente comunitario.

Universidad Pública de El Alto (UPEA)

Fue creada mediante Ley de la República 2115, de 5 de septiembre de 2000, producto de una gran movilización en la ciudad de El Alto. Es la primera universidad pública en dicha población y responde a las necesidades del desarrollo económico, social y humano. Antes era muy difícil el acceso a la Universidad Mayor de San Andrés, ubicada en La Paz; el traslado para los estudiantes desde El Alto era dificultoso, tomando en cuenta que el servicio de transporte entre la capital y El Alto no era regular. A esto hay que añadir el racismo y la discriminación.

Las carreras de estudio son: Arquitectura, Ingeniería Civil, Ingeniería de Sistemas e Ingeniería Electrónica, Administración de Empresas, Economía, Turismo y Hotelería. También están las carreras de Enfermería, Ingeniería, Medio Ambiente, Veterinaria, Medicina, Odontología, Ciencias de la Educación, Derecho y Lingüística. Actualmente cuenta con más de 7.400 alumnos de ambos sexos.

La Universidad Pública de El Alto acoge en sus aulas a una mayoría de población aymara, entre hombres y mujeres. El rol político protagonizado por la población alteña durante las últimas décadas ha hecho de El Alto una *ciudad heroica*. «El Alto de pie, nunca de rodillas»[(18)] es una de las frases que durante las movilizaciones se escucha; es la ciudad que más alto costo de muertes ha pagado en las movilizaciones del año 2003, y por ello ha sido reconocida como la ciudad patrimonio de la cultura aymara.

Por la situación de pobreza y el liderazgo político a nivel del país, tienen becas de estudio de diferentes embajadas, a pesar de que son los varones quienes gozan de la oportunidad de salir del país, y no así las mujeres indígenas, dado el carácter patriarcal que impera en las relaciones de construcción de género.

(18) Frase acuñada en las jornadas de Octubre Negro del año 2003.

Los planes de estudio de la Universidad Pública de El Alto incluyen idiomas nativos. La carrera de Lingüística e Idiomas cuenta a la fecha con 800 estudiantes; el plan de estudio se centra en la investigación lingüística e idiomas, formación en educación intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene semejanza con la Universidad Mayor de San Andrés en la carrera de Idiomas, que es la enseñanza de idiomas nativos; aún no incluyen formación e investigación en conocimientos y saberes indígenas.

Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)

El programa se constituye en experiencia destinada a apoyar la consolidación de la EIB en los Andes, principalmente a través de la formación de los recursos humanos. Es organizada entre las instituciones y entidades de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, localizada en la ciudad de Cochabamba. En virtud de un convenio federal de Alemania, son socios en esta iniciativa: por Alemania, la Deutsche Gesellschaftfür Technische Zusammenarbeit (GTZ), y por Bolivia, la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba (UMSS).

Se desarrollan actividades conjuntas con la Internationale Weiterbildungund Entwicklung GmbH (INWENT), el UNICEF, la UNESCO, el Convenio Andrés Bello, la Cooperación Belga, la Fundación Ford, el Instituto Internacional de Educación de la UNESCO en Hamburgo y el Fondo Indígena. Anteriormente se llevaron a cabo acciones conjuntas con el Instituto de Cooperación Iberoamericana (ICI), a través de su centro de formación en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Dentro de sus objetivos se encuentra construir propuestas de transformación pedagógica de las escuelas establecidas en regiones de población indígena, así como formar docentes indígenas bilingües, desde la perspectiva de una educación alternativa. En este programa participaron mujeres y hombres indígenas de diferentes países de América Latina, con el apoyo económico de diveras instancias que les permiten consolidar su proceso de formación superior y provienen de diferentes áreas docentes.

La larga experiencia de trabajo en formación superior indígena que caracteriza a PROEIB Andes, como se señala en el estudio de Limachi (Pérez, 2008), en el artículo titulado «La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos», describe de manera concreta los logros alcanzados por el programa a lo largo de sus trece años de vida. PROEIB Andes, desde su creación, ha formado promociones en cursos de Maestría (un total de 132 egresados y 108 titulados) hasta el año 2008, en los que participan estudiantes que son de origen indígena.

En esta exitosa experiencia están asociadas diecinueve universidades de América Latina: en Colombia, la Universidad del Cauca, de Popayán; en Chile, la Universidad de La Frontera, de Temuco; en Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana; en Perú, la Universidad Nacional de San Marcos, de Lima; en Argentina, con el Programa

Nacional de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación, y otras que han conseguido impulsar e implementar una experiencia en estudios superiores, de acceso fundamentalmente para indígenas, con becas de apoyo, que han logrado consolidar una carrera profesional.

Universidad Indígena Intercultural

La Universidad Indígena Intercultural se encuentra bajo la coordinación del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena) y el Gobierno de la República de Alemania y otros aportes, cuyo fin es contribuir a la formación profesional de mujeres y hombres indígenas a través de programas de Educación Superior de posgrado.

En el Programa Universidad Indígena Intercultural participan universidades latinoamericanas de nueve países (Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú), las cuales, junto a la Universidad Mayor de San Simón, han suscrito acuerdos de cooperación con el Fondo Indígena. En lo que respecta a la EIB, se ha constituido una subred, liderada por la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, que se encarga del desarrollo de cursos en dicho campo.

Es un programa que permite la formación y capacitación de las mujeres indígenas y cuenta con cupos de becas de estudio que cubren el costo del curso (aranceles universitarios, traslados y estadía en etapas presenciales), así como los costos de titulación.

Actualmente, la Universidad Indígena Intercultural también cuenta con un Diplomado para la Formación y Liderazgo de las Mujeres Indígenas de América Latina y el Caribe, que en coordinación con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México, se está llevando a cabo el segundo ciclo de este diplomado 2011-2012. El Programa de Educación Superior cuenta con clases presenciales y virtuales.

El programa se enfoca en los derechos humanos y los derechos de los pueblos indígenas, principalmente el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, con énfasis en los temas de tierra, territorio, identidad, consulta y consentimiento previo libre e informado, y procesos de autonomía indígena en Bolivia, Nicaragua, Guatemala y Ecuador. Se cuenta con módulos dirigidos al tema de participación de la mujer indígena y procesos de empoderamiento basados en la identidad, liderazgo y formación política de las mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes. También están los temas de feminismo y la visión de las mujeres indígenas, debates de reflexión y aporte a los procesos de liderazgo femenino.

Se tiene un promedio de participación de treinta a treinta y cinco mujeres por gestión de diferentes países de América Latina y el Caribe, las que son avaladas por sus organizaciones de base y acceden a las becas bajo el compromiso de continuidad permanente a lo largo del diplomado.

Universidad Indígena Intercultural Kawsay

El estudio realizado por Leonel Cerruto (2009)[19] muestra la experiencia de estudios en Educación Superior de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), con el fin de fortalecer la organización territorial comunitaria de las naciones originarias y alcanzar el gobierno propio, teniendo como principal elemento la educación. Otro de los objetivos es desarrollar los instrumentos y capacidades prácticas comunitarias para ejercer el autogobierno, bajo el modelo del ayllu, entendido como sistema de organización propia de los pueblos andinos en Bolivia.

En Bolivia, la universidad tiene vigencia desde 1998, su plan de estudios fue realizado con la participación de las organizaciones indígenas de los departamentos de Oruro y Cochabamba, teniendo como resultado que los temas de formación deben estar relacionados con lo productivo y la cosmovisión indígena: gobierno indígena, derechos de los pueblos indígenas, biodiversidad, ecoproducción, ritualidad y otros.

El propósito fundamental de la universidad es el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y campesinas, en el marco de los ejercicios de sus derechos de autogobierno, con énfasis en lo productivo. Es todavía un aprendizaje desde lo local, con amplia experiencia de hombres y mujeres de las comunidades; desde su inicio tiene el apoyo económico de la Universidad Linköping de Suecia, traducido en un convenio de trabajo.

Las carreras de formación que desarrolla la UNIK están referidas a las áreas de derechos indígenas y gobiernos comunitarios, pedagogía intercultural, turismo comunitario, ecoproducción comunitaria, control social comunitario y medicina originaria (Saavedra, 2008: 121).

Dentro de sus desafíos académicos está el de enseñar en idiomas indígenas locales, por cuanto los estudiantes son de diversos lugares y de diferentes lenguas. Respecto a la participación de las mujeres indígenas, puede notarse que todavía resulta dificultoso, más aún si no tienen el apoyo para la realización de los cursos, tomando en cuenta que la mujer en el área rural está dedicada al trabajo productivo y a la crianza de animales, que por el pastoreo de los mismos debe viajar largas horas y permanecer junto a ellos, y regresa a su domicilio al atardecer; estos exhaustivos horarios deben ser considerados para la capacitación de las mujeres indígenas en el área rural.

La experiencia de la Universidad Kawsay es hasta el momento una de las más cercanas de trabajo con las comunidades, por tratarse de un nivel de trabajo muy local con las autoridades indígenas de las comunidades y ayllus (sistema organizacional propio de los pueblos indígenas de la parte andina de Bolivia) de los cuatro suyus (nivel de organización superior al ayllu y la marka) en los departamentos de Oruro, Jacha Karangas, Urus, Soras y Jatun Killakas-Azanaques.

(19) Artículo titulado «La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK)». En Daniel Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 123-154.

La participación en el curso, en una primera instancia, fue de setenta asistentes, entre hombres y mujeres; posteriormente, a los cursos sobre derechos, educación, conocimientos y saberes indígenas y campesinos llegaron entre treinta y cuarenta personas de promedio. Los cursos generalmente tienen una duración de un año. Actualmente son de nivel técnico medio, superior y licenciatura; más adelante se piensa implementar a diplomado y posgrado.

Pedagógicamente, se parte del principio de un aprendizaje colectivo, en el que la base del conocimiento son los saberes ancestrales, mediados por la experiencia social y cultural; a esto se debe el sistema semipresencial, aula y trabajo e investigación de campo. Entre los docentes hay académicos y *Amawtas* sabios indígenas; si bien estos últimos no están en el sistema académico formal, son parte de la sabiduría ancestral vital para el sistema educativo indígena, por ello se tienen Consejos de *Amawtas* y Académico (Cerruto, 2009: 128).

Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Bolivia

Las tres Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Bolivia (UNIBOL) –Tupak Katari, Casimiro Huanca y Apiaguaiki Tumpa–, creadas el 2 de agosto de 2008 por el Decreto Supremo 29664, desde el momento de su creación trabajan un anteproyecto de ley que será presentado a la Asamblea Legislativa Plurinacional para garantizar su estabilidad.

> Junto a las organizaciones sociales estamos trabajando la articulación de una ley para la estabilidad y protección de las universidades, así los estudiantes tendrán la garantía de terminar sus estudios. (Entrevista realizada por María Eugenia Choque al Rector de la Universidad Indígena Aymara Tupak Katari. La Paz, 10 de mayo de 2011).

Los indígenas tienen la preocupación de que a partir de un nuevo Gobierno en el país, el decreto que las ampara sea anulado.

En la misma entrevista, el Rector manifiesta lo siguiente:

> Las UNIBOL tienen como formación final la Maestría, con niveles intermedios de titulación a nivel técnico superior y nivel licenciatura, donde cuentan con cuatro carreras. En la Universidad Tupak Katari tenemos las carreras de Agronomía, Veterinaria y Zootecnia, Industria de Alimentos e Industria Textil. Contamos con más de 640 estudiantes que vienen certificados por sus organizaciones de La Paz, Oruro, Potosí, Cochabamba y el Beni.

El máximo responsable de la universidad explicó que la educación se diferencia de otras porque planifican institucional y académicamente la formación de los estudiantes junto a las organizaciones indígenas, las que son parte del Consejo Educativo.

Le dice a María Eugenia Choque:

> El plan académico es una conjunción de dos cosmovisiones: todo lo que viene desde Europa –es decir, lo que conocemos como ciencia–, y también captar los conocimientos y tecnología de los pueblos indígenas.

Las políticas de creación de las universidades indígenas tienen el fundamento de la lucha de los pueblos originarios para el establecimiento de una educación indígena anticolonial en sus diferentes niveles, bajo los principios filosóficos, productivos y organizacionales de los movimientos y pueblos indígenas. Uno de sus fundamentos es la pervivencia de la ideología colonial que ha significado la negación de los indígenas, tanto en su identidad como en su acceso a una ciudadanía plena. Aquí, el concepto de ciudadanía conlleva profundos elementos de reflexión, tomando en cuenta que la historia demuestra que el reconocimiento de la ciudadanía para los pueblos indígenas ha sido en el marco de la negación de su identidad.

Con la creación de las universidades indígenas se busca visibilizar los conocimientos y saberes de estos pueblos; no existe un desarrollo de la pedagogía con base indígena. La revolución democrática y cultural emprendida por el actual Gobierno reivindica las demandas de justicia y equidad de los pueblos indígenas de crear universidades para este importante segmento de la población, como un pilar fundamental de la política de la descolonización y fortalecimiento de la identidad cultural; sin embargo, falta aún concretizar en el currículo de formación el tema de los saberes ancestrales.

Las políticas de creación de las universidades se sustentan en la ratificación del Convenio 169, la Ley Nº 3760, de 7 de noviembre de 2007, que eleva a rango de ley de la República los cuarenta y seis artículos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que reconocen que dichos pueblos tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que imparten educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

La creación de las tres universidades bajo decreto supremo tiene por objeto que las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas se enmarquen en los fundamentos filosóficos, políticos y educativos de los pueblos indígenas. Sus fundamentos son: descolonización, intracultural e intercultural, que son las bases de una nueva forma de educación inspirada en la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata.

La descolonización conlleva profundos cuestionamientos a la forma monocultural de la ciencia y el conocimiento, constituyéndose en un rol de interpelación hacia las formas y políticas dirigidas a los pueblos. Los fundamentos filosóficos y políticos tienen un carácter para fortalecer la cultura a través del idioma nativo, conocimiento permanente, educación libre y liberadora, vinculación con el mundo, respeto a la diversidad y otros dirigidos hacia una excelencia académica.

La finalidad de las universidades, de acuerdo al artículo 5 del Decreto Nº 29664, se refiere:

> a) Transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural. b) Articular la Educación Superior con las necesidades regionales de desarrollo y participación de las comunidades organizadas en la región.

Las áreas de estudio en la Universidad Indígena Aymara son: Agronomía, Industria de Alimentos, Industria Textil, Veterinaria y Zootecnia. En la Universidad Quechua, las carreras son: Agronomía Tropical, Industria de Alimentos, Forestal y Piscicultura. En la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas son: Hidrocarburos, Forestal, Piscicultura, Veterinaria y Zootecnia.

De acuerdo al artículo 8 del Decreto Nº 29664, las UNIBOL trabajarán bajo un sistema modular y tendrán como formación terminal la Maestría con niveles intermedios de titulación, los niveles de formación son: nivel técnico superior, nivel licenciatura y nivel de maestrías.

En el artículo 9 establece que el marco institucional son: Junta Comunitaria, Junta Universitaria, Rector y directores de carrera. La Junta Comunitaria está conformada por el Rector y directores de carrera, un representante de los docentes por carrera, otros del Ministerio de Educación, uno por parte de los estudiantes, representantes de las autoridades sindicales y originarias de cada región y otro de las instituciones productivas presentes en la región.

Los requisitos para su ingreso es contar con el título de bachiller y conocer satisfactoriamente el idioma nativo que caracteriza a cada una de ellas; también requieren un aval de su organización indígena, para su postulación. En cuanto a fuentes de financiamiento, exclusivamente tienen recursos provenientes del Fondo de Desarrollo de Pueblos Indígenas y Originarios y comunidades campesinas, recursos específicos y otros de financiamiento externo.

Experiencias educativas en el establecimiento de las universidades indígenas

La creación de las universidades indígenas responde a la naturaleza de educación diferente, de relación con la naturaleza productiva, comunitaria e intercultural. Un mayor porcentaje en las tres universidades indígenas son estudiantes de diferentes pueblos; esto resulta complejo por la diversidad cultural que existe en el país, a pesar de que uno de los postulados es la educación en sus propios idiomas.

> No siempre se puede cumplir con esto debido a la diversidad que existe de pueblos lingüísticos. (Entrevista de María Eugenia Choque a la Rectora de la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas. La Paz, 10 de mayo de 2011).

Existe la atención a todos los pueblos indígenas a nivel nacional. Una de las dificultades es el menor porcentaje de mujeres en la formación profesional; continúa existiendo una predominancia de los varones en relación a las mujeres, y a pesar de

que hay interés por parte de la universidad en la participación de las mujeres, las condiciones y oportunidades para las ellas continúan siendo restringidas.

Los pueblos afrobolivianos tienen un porcentaje reducido de participación en las universidades; todavía la población afro no es visible en el documento del decreto de creación de las tres universidades, de fecha 2 de agosto de 2008.

Limitaciones y obstáculos para la profesionalización de las mujeres indígenas

Las reformas neoliberales en Bolivia, siguiendo el discurso liberal de la igualdad de género, la igualdad de oportunidades y la equidad en la participación en espacios de decisión, continúan siendo de exclusividad y privilegio de los varones; el desmontaje del colonialismo conlleva a analizar que las relaciones de género son de opresión, en las que la participación de la mujer en los niveles de profesionalización es mínima; por lo tanto, el Estado continúa siendo un Estado colonial y patriarcal.

Los principales fundamentos políticos y filosóficos se enmarcan en una educación descolonizadora, productiva y plurilingüe; de acuerdo a la entrevista con la Rectora de la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas, las políticas regionales se enmarcan con arreglo a la región. Al respecto, la Rectora indica:

> Por ejemplo, la cuestión de la tierra y el territorio se constituye en una demanda de los pueblos. Bajo ese eje, el diseño curricular trata de trabajar los temas de medio ambiente, sociología, historia y economía, que son materias transversales y que están en todas las carreras.
>
> El tema de la economía lleva a la soberanía alimentaria, lo que cuesta mucho lograr. Si bien a nivel de discurso político nacional se plantea que la educación debe ser descolonizadora, falta aún comprender qué estamos entendiendo por tal concepto, porque los formadores que tenemos han sido instruidos en un marco de una educación externa a los pueblos; entonces, la aplicación en su real dimensión de una educación descolonizadora está todavía lejos.

Obstáculos y desafíos en las universidades indígenas

Uno de los fundamentos de la constitución de las universidades indígenas son los conocimientos y saberes de los pueblos indígenas, el desafío es cómo se incorporan estos saberes; ello invita a una permanente forma de evaluación comunitaria, en la que a través de la Junta Académica, conformada por organizaciones como la Confederación de Pueblos Indígenas de Bolivia (CIDOB), Confederación Única de Mujeres Campesinas de Bolivia «Bartolina Sisa» (CSUTCB BS), Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu (CONAMAQ), Confederación Sindical de Trabajadores Campesinos de Bolivia «Tupak Katari» (CSUTCB TK), Confederación de los Pueblos Interculturales, son parte de la Junta Comunitaria y acompañan los avances de la universidad. Esta experiencia se constituye como única en el país, porque existe el control, la fiscalización y la evaluación permanente de las organizaciones indígenas y campesinas nacionales.

Una de las dificultades en las tres universidades es la infraestructura para su funcionamiento. A pesar de ser descolonizadora, se deben tener los reglamentos para su funcionamiento, lo cual aún se encuentra en redacción, en coordinación y participación de las organizaciones indígenas y campesinas. Actualmente, la Universidad Indígena Aymara «Tupak Katari» enfrenta problemas de infraestructura, por lo cual las autoridades locales se encuentran movilizadas y en marcha de protesta hacia la ciudad de La Paz.

Otra de las dificultades es cómo establecer en la práctica esa acción descolonizadora y de aporte desde el campo académico a cambios estructurales; no solo deber ser indígena porque están los indígenas, sino cómo desarrollar producción filosófica de conocimientos y saberes indígenas, lo cual se constituye en un reto para la universidad. Los conocimientos y saberes indígenas deben tener el mismo rango de tratamiento que los otros conocimientos; entonces, ¿cómo se encaran métodos de enseñanza basados en la descolonización?

La constitución de las tres universidades indígenas es diferente en relación a las otras universidades por dos razones: la primera, porque incluye una activa participación de las organizaciones indígenas y campesinas, y la segunda, porque lleva como reto desarrollar conocimientos y saberes indígenas a través de procesos de investigación. Según la Rectora de la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas, «eso marca la diferencia, nuestros estudiantes tienen que salir tan petroleros como, asimismo, tan indígenas».

Dadas las penurias financieras que enfrenta la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas, admite la inscripción de alumnos cada año, y no cada seis meses, como señala la norma; esto por cuestiones económicas de funcionamiento de la universidad.

Las universidades indígenas consolidan la identidad autóctona

El Rector de la Universidad Indígena Aymara señala:

> Esta universidad consolida la identidad de los pueblos indígenas, porque es una universidad donde el método de enseñanza es sobre la base de la educación horizontal, de aprendizaje colectivo en los conocimientos y saberes indígenas, se imparte en un idioma indígena, en este caso el aymara, el castellano como segunda lengua y el inglés como parte de la formación universitaria. (Entrevista de María Eugenia Choque al Rector de la Universidad Indígena Aymara. Omasuyu-La Paz, 8 de junio de 2011).

Dicha universidad enfrenta la dificultad de infraestructura, como producto de una realidad concreta que viven los pueblos, que no es únicamente el minufundio, sino el *surcufundio*[20]; producto de ello surge la constante migración a las ciudades.

Actualmente, las tres universidades cuentan con apoyo financiero para los alumnos, además de atención en la alimentación y una manutención completa, que

(20) Medida muy pequeña de tierra que únicamente sirve para el sembradío.

permite a los estudiantes tener una dedicación exclusiva para su formación en tiempo y comodidad.

Instituto de Investigaciones Culturales

Es la instancia encargada de incentivar la investigación y existe en las tres universidades. El tema de la lengua es una de las prioridades de trabajo para que el idioma indígena tenga el mismo tratamiento que el español y el inglés; los estudiantes deben tener acceso al conocimiento de las lenguas.

Existe la incorporación de los sabios indígenas. Desde el inicio del diseño curricular hay un acompañamiento permanente, tanto a los docentes como a los estudiantes; para la planificación de la malla curricular, el sabio indígena trabaja en temas transversales y el conocimiento indígena se constituye en el eje transversal en todas las materias.

El enfoque de que la universidad debe ser productiva e intercultural está dirigido a recoger también los principios de reciprocidad, complementariedad o los sistemas de trabajo comunitario. Un docente, en su plan de trabajo, considera un porcentaje de clases a la vida productiva y otro a la teórica.

Por el breve tiempo de funcionamiento, aún es difícil decir cuánto se ha avanzado, y la creación de nuevas carreras dependerá de las demandas de las organizaciones.

> No se trata solo crear carreras, sino ver cuáles de ellas van a responder al desarrollo de la región; debe existir vocación productiva y también profesional, depende de las demandas de las organizaciones. (Entrevista de María Eugenia Choque a la Rectora de la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas. Santa Cruz, 30 de mayo de 2011).

Un reto es la desconcentración en otras regiones, de acuerdo a las materias y carreras; esto depende del grado de sostenibilidad económica propia de las universidades, que tiene que ver con búsqueda de fondos. Otro de los retos es formar recursos humanos con calidad y capacidad profesional.

Recomendaciones

A lo largo del trabajo se señala que el tema de educación se constituye en un derecho permanente de lucha en la demanda histórica de los pueblos indígenas. La necesidad de aprender a leer y escribir para la defensa de sus territorios, su relación con los protectores de indios durante la Colonia, los juristas durante la República, les ha llevado a la experiencia de pérdida de juicios en tierras y territorios; entonces, el reto era aprender la lectoescritura como única forma de proteger y conservar sus tierras.

La creación de las escuelas indigenistas, con maestros propios de las comunidades, se constituía en amenaza para los hacendados, quienes emprendían una serie de

juicios contra los que consideraban «subertores de indios», por lo que muchos maestros indios acabaron en la cárcel.

La experiencia de la Escuela Ayllu conlleva las características de formación bajo el modelo del ayllu, que permitió soñar la educación indígena muy cercana a la vida política, económica y social de los propios pueblos indígenas. El enfoque de la educación ha llevado a que esta experiencia sea truncada, por considerarla peligrosa para los intereses del Estado y la clase dominante en el país.

La creación de las universidades indígenas nace con esta ilusión, de un tipo de educación cercana a la visión y cosmovisión de los pueblos; sin embargo, aún falta recorrer y recoger los principios de la experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata, una educación propia, con fuerte mirada interna hacia la reconstitución de saberes, en su condición de conocimientos ancestrales y a la vez innovadores e integrales para la vida de los pueblos.

El proceso de Educación Superior para los pueblos indígenas abre muchas expectativas, porque la educación formal superior continúa desarrollándose bajo la filosofía tradicional de enseñanza; por ello, la expectativa de las universidades indígenas, enmarcadas en procesos de descolonización de la ciencia y la recuperación de los saberes y conocimientos indígenas, debe ser un reto prometedor para la construcción de buen vivir de los pueblos autóctonos.

A nivel nacional, en las universidades existe un avance en el tema de derechos de los pueblos indígenas, cuestiones que son incorporadas en el currículo de formación superior. Es atribución del Vice Ministerio de Ciencia y Tecnología el contribuir a la implementación de proyectos y programas de investigación científica, tecnológica y de innovación, formulados por los diferentes sectores en los ámbitos regional y nacional, en concurrencia con las entidades territoriales autónomas y descentralizadas, lo que permite a las universidades incorporar temáticas indígenas en sus planes de estudio.

Aún no se cumple con la inclusión del idioma nativo en los planes de formación; los profesores continúan manteniendo el idioma español como primera lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se ha avanzado en la normativa nacional, departamental, municipal y en los procesos de autonomías indígenas; sin embargo, en la práctica continúan respondiendo a viejos moldes coloniales. Falta el cumplimiento efectivo de la Constitución Política del Estado, basado en el ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, campesinos y afrodescendientes.

Las becas en estudios superiores para indígenas, campesinos y afrodescendientes son reducidas. A nivel de universidades públicas, son pocas las que cuentan con este tipo de apoyo. En el año 2011, el Ministerio de Educación, en convenio con universidades privadas, entregó trescientas becas para estudiantes indígenas, campesinos, interculturales y afrodescendientes; cada organización del Pacto de Unidad

tiene cincuenta becas. Las tres universidades indígenas cuentan con el apoyo de becas para los y las estudiantes.

Una situación de preocupación continúa siendo la reducida participación de las mujeres en procesos de formación superior. A la fecha son pocas las que han alcanzado estudios de licenciatura, posgrado y doctorado. Y qué decir en el caso de mujeres afrodescendientes.

Referencias Bibliográficas

Arce, René (1987). *Guerra y conflictos sociales: El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco*. La Paz: Edición Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social.

Barnadas, Josep (1978). *Apuntes para una historia aymara*. La Paz: Centro de Investigación y Promoción Campesina (CIPCA).

Cerruto, Leonel (2009). «La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 123-153. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es

Choque, Roberto (1992). «Escuela indígenas: La Paz, 1905-1938». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri, págs.: 19-40.

Conde, Ramón (1992). «Lucas Miranda Mamani. Maestro indio uru-murato». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri, págs.: 109-122.

Delgado Burgoa, Freddy (2008). «Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del centro universitario AGRUCO». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 125-136.

Finot, Enrique (1917). *Historia de la pedagogía boliviana*. La Paz.

INE (2006). *Bolivia. Características sociodemográficas de la población indígena*. La Paz: Editorial Virgen de Copacabana.

Limachi Pérez, Vicente (2008). «La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 439-448.

Mallea Rada, Julio A. (2008). «El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 107-114.

Mamani Chapchiri, Humberto (1992). «La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri, págs.: 79-98.

Mamani, Carlos (1991). *Taraqu: 1866-1935*. La Paz: Aruwiyiri.

Molina, Ramiro y Xavier Albó (2006). *Gama étnica y lingüística de la población boliviana.* La Paz: Editorial PNUD.

Nina Qhispi, Eduardo (1933). *Solicitudes de Eduardo Nina Qhispi para la orientación técnica de la educación indigenal en Bolivia.* La Paz.

Pérez, Elizardo (1962). *Warisata: la Escuela Ayllu.* La Paz: Editorial Hisbol.

Reyeros, Rafael (1937). *Caquiaviri: escuelas para los indígenas bolivianos.* La Paz: Editorial Universo.

_____ (1952). *Historia de la educación en Bolivia. De la independencia a la revolución federal.* La Paz: Editorial Universo.

Saavedra, José Luis (2008). «Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 115-124.

Sepúlveda, Juan Ginés ([1550]1987). *Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios*. México: Fondo de Cultura Económica.

Siñani de Willca, Tomasa (1992). «Breve biografía del fundador de la Escuela Ayllu: un testimonio escrito sobre Avelino Siñani». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri, págs.: 125-134.

Soria, Vitaliano (1992). «Los caciques-apoderados y las luchas por la escuela (1900-1952)». En *Educación indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz: Aruwiyiri, págs.: 41-78.

Suárez, Cristóbal (1970). *Desarrollo de la educación en Bolivia.* La Paz: Editorial Don Bosco.

_____ (1986). *Desarrollo de la educación en Bolivia.* La Paz: Editorial Universo.

Suárez, Faustino (s.f.). *Historia de la educación boliviana*. La Paz, s.p.i., 1963.

Ticona, Esteban (1992). *El escribano de los caciques apoderados*. La Paz: Editorial Hisbol y Thoa.

Tito Herrera, Abraham (2009). *La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC.* Tesis de Maestría. Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

Torrico, Benjamín (1947). *La pedagogía en Bolivia*. La Paz: Editorial Don Bosco.

Fuentes Archivo Histórico de La Paz

ALP-EP. Archivo de La Paz, expediente de la Prefectura.

ALP-CP. Archivo de La Paz. Correspondencia prefectural.

ALP-CC. Archivo de La Paz, Copiador de Correspondencia.

Fuentes de tipo legal

Constitución Política del Estado (2009). Gaceta Oficial de Bolivia. Editorial Oficial, 7 de febreo de 2009.

Ley Nº 070, Avelino Siñani-Elizardo Pérez (2010). Gaceta Oficial del Estado plurinacional de Bolivia, edición Nº 0204. La Paz, 20 de diciembre de 2010.

Decreto Nº 29664 (2008). Gaceta Oficial de Bolivia, Nº 3110. La Paz, 5 de agosto de 2008.

Publicaciones periódicas

Periódico *El Norte.* La Paz, 29 de abril de 1928.

Periódico *La Razón.* La Paz, 14 de marzo de 1933.

As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil:

Perspectivas e Desafios

Maria das Dores de Oliveira-Pankararu (*)

O Brasil vive um momento de embates políticos importantes sobre a adoção de ações afirmativas para o atendimento de uma população historicamente excluída. Nesse cenário, o movimento negro e o movimento indígena têm pautado suas reivindicações por maior participação nos bens sociais públicos, entre os quais o acesso e a permanência no Ensino Superior. Uma análise mais ampla nesse sentido passa por desvelar como tais políticas estão sendo aplicadas, quais são os avanços e as perspectivas que os beneficiários apresentam para lograr êxito na universidade.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é refletir sobre quais são as principais ações de políticas afirmativas nas universidades brasileiras, quais os processos de inserção e permanência e quais são os desafios a serem enfrentados para a consolidação dessas ações. Assim, a discussão no presente texto se volta para uma reflexão a partir de dados estatísticos oficiais atentando para aqueles mais específicos à população indígena e afrodescendente em comparação com a população branca por ser esta última a mais favorecida em termos políticos, econômicos e educacionais. Apresentaremos ainda o resultado de estudos recentes, bem como ilustraremos nossa análise a partir de algumas situações concretas de atendimentos respaldados em políticas públicas voltadas para o Ensino Superior para indígenas e afrodescendentes. O fio condutor terá como base a literatura que trata o tema políticas públicas na Educação com foco no Ensino Superior.

(*) Graduada em História. Graduada em Pedagogia. Mestrado e Doutorada em Letras e Linguística. Professora da Fundação Nacional do Índio; maria.pankararu@gmail.com

(-) Oliveira, Maria das Dores de (2011) As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafios. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 177-210.

De acordo com o censo 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil tem uma população[1] estimada em 190,8 milhões de habitantes. Desse total, os negros[2] somam 96,8 milhões, o que corresponde a 50,7% da população brasileira, sendo os pretos estimados em 14,5 milhões (7,6%) e os pardos em 82,3 milhões (43,1%). Os brancos somam 91,1 milhões de indivíduos ou 47,7% da população nacional. Os amarelos somam 2,1 milhões que, em termos percentuais, corresponde a 1,1%. Os indígenas constituem a menor parcela, somando 818 mil indivíduos que, correspondem a 0,4% da população geral. Mesmo com um índice bastante reduzido, a diversidade indígena brasileira é de uma riqueza evidente. São cerca de 220 povos com culturas distintas, falantes de 180 línguas[3] indígenas e apresentam modos de vidas diferentes entre si e a sociedade brasileira.

Chama a atenção no censo 2010 o visível aumento da população negra e, inversamente, a diminuição da população branca, que sempre esteve em índices mais elevados. Algumas pesquisas apontam a tendência de um processo de enegrecimento da população em razão das políticas de ações afirmativas, da valorização étnica (Paixão et al., 2011) dos investimentos em formação continuada de professores para o combate do racismo (Dias, 2008) e, ainda nos programas de ampliação das universidades públicas (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior –ANDIFES–, 2011).

Mesmo assim, quando o tema é a inserção em cursos superiores, estudantes negros e indígenas estão ainda em desvantagem se comparados a estudantes de cor branca. Em um relatório recentemente divulgado pela ANDIFES sobre o «Perfil socioeconômico e cultural dos estudantes de graduação das universidades federais brasileiras» (ANDIFES, 2011: 23), os dados apontam que estudantes brancos são maioria com 54%, sendo que maior parte se concentra na classe A[4], de maior poder econômico com 74%. O percentual de estudantes pretos e pardos aumentou quase 20%, com maior concentração nas classes C, D e E, correspondendo ao percentual de 22%. Os estudantes indígenas apresentam o menor índice, correspondendo a 0,9% daqueles que fazem Curso Superior em universidades federais, sendo maior parte proveniente da classe E.

Na perspectiva de tentar refletir sobre essa realidade apresentaremos a seguir um esboço das políticas públicas para acesso e permanência de indígenas e afrodescendentes nas universidades no período atual. O foco estará voltado, sobretudo para o componente indígena, sem, contudo, deixar de fazer menção ao componente afrodescendente,

(1) Os dados estatísticos oficiais da população brasileira são baseados na autoclassificação que, de acordo com as categorias do IBGE são designadas cor/raça, com cinco alternativas de respostas possíveis: branca, preta, parda, indígena e amarela (Rosemberg, 2010: 94).

(2) No Brasil, o segmento negro é constituído por pretos e pardos.

(3) Conforme Teixeira (1995) com base em Rodrigues (1986), as línguas indígenas brasileiras estão agrupadas em troncos e famílias linguísticas. São os troncos Tupi e o Macro-Jê; as famílias: Karib, Aruák, Arawá, Guaikuru, Nambikwara, Txapakura, Pano, Mura, Katukina, Tukáno, Makú, Yanomámi, além de outras famílias de línguas isoladas: Aikaná, Arikapú, Awaké, Irantxe, Jabutí, Kanoê, Máku, Trumái, Tikúna.

(4) Os critérios utilizados na pesquisa para definição das classes econômicas se baseiam na Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa (ABEP), com pequenas modificações (ANDIFES, 2011: 19).

tendo em vista que as políticas públicas de acesso e permanência nas universidades brasileiras estão quase sempre orientadas para atender a esses e outros segmentos com pouca chance de acesso aos bens sociais. Dentre eles, a educação em Nível Superior, tema desse artigo. Assim, a proposta é apresentar algumas iniciativas de programas tanto para indígenas como para afrodescendentes e, em alguns casos, programas organizados para atender a essas e outras demandas da sociedade nacional.

Partindo da premissa de que qualquer caminho que se busque para inovar, melhorar o que já está posto ou mesmo buscar alternativas de exercer a cidadania precisa partir da perspectiva do que é legalmente constituído, colocaremos a legislação como base precípua do cenário atual das políticas públicas para atendimento dos povos indígenas e dos afrodescendentes quanto as suas inserções em cursos superiores. Ao mesmo tempo, tentaremos entender algumas vozes desses dois segmentos na busca de um novo ordenamento jurídico que responda aos seus anseios por uma educação de qualidade e aberta a todos os brasileiros. O que há de avanços e limites no aspecto legal talvez nos ajude a entender os mecanismos utilizados para efetivação (ou não) de tais políticas.

Entre o real e o legalmente constituído

As políticas públicas sociais no Brasil começaram a tomar impulso a partir da década de 1980. Período este correspondente ao desejo expresso da população brasileira, silenciada pelo regime ditatorial, para a participação mais direta nas decisões sobre os temas nacionais. A redemocratização do país era um desses clamores que, embalados pela perspectiva de um novo cenário, transformou-se em comoção nacional, culminando com a Constituição de 1988.

Pela primeira vez uma Constituição Federal (CF) trouxe em seu bojo algumas aspirações mais voltadas para o social. Nesse embate de ideias tanto o movimento indígena como o movimento negro tiveram papel relevante na construção do atual ordenamento jurídico brasileiro. Cada qual com suas estratégias e bandeiras de luta, mas apresentando demandas que se convergiam, em muitos aspectos, na mesma busca pelos direitos fundamentais.

Um dos objetivos constitucional é «promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação» (Art. 3º, § 4º, Constituição Federal). Entretanto, ainda existe um grande débito social com as populações indígenas e com os afrodescendentes nas mais diversas formas de acesso aos bens sociais (saúde, educação, trabalho, renda, moradia, entre outros o direitos à cidadania).

Para Cury (2006: 70), a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases fazem um reconhecimento da igualdade de todos perante a lei, mas ao mesmo tempo aponta para o direito à diferença como algo que enriquece a igualdade. «Mas, quando a diferença se torna motivo de discriminação, é o princípio da igualdade que se impões para fazer justiça». Assim, a CF apresenta como princípio no artigo 4º «o repúdio ao

terrorismo e ao racismo». O artigo 5º traz uma lista de incisos de direitos e deveres individuais e coletivos.

No capítulo reservado à cultura o artigo 215, § 1º: «O Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional». No tocante à educação, Art. 206, a Constituição garante o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Esses são alguns pontos destacados na nossa Lei Maior que fundamenta todo o nosso ordenamento jurídico. Evidentemente ela remete a uma legislação complementar bem como para detalhamento de direitos que são apresentados de modos bastante genéricos. Assim, embora a CF traga em seu bojo o direito à diferença, à pluralidade de pedagogias e à pluralidade de povos e culturas que constituem a nação brasileira, não traz nitidamente expresso o foco para a Educação Superior de povos indígenas e afrodescendentes. A ênfase à época era o Ensino Fundamental, um dos gargalos ainda atuais da educação brasileira como um todo.

Para Dias da Silva (2007: 377), mesmo com uma grande perspectiva para os povos indígenas, a partir da Constituição de 1988 a mudança não foi ainda tão reveladora. Para essa autora, o que mudou mesmo foi «a possibilidade de utilizar as garantias jurídicas em suas lutas». A superação da tutela deu-se no âmbito legal, tendo como base o artigo 232 da Constituição Federal, o qual assegura aos povos indígenas o direito de «ingressar em juízo em defesa de seus direitos e interesses, intervindo o Ministério Público em todos os atos do processo». Porém, para esta pesquisadora, na prática, a relação entre indígenas e Estado não tem avançado na construção de uma nova relação baseada no diálogo e na participação indígena de tudo que lhe diz respeito.

Do mesmo modo, Gomes (2010: 5), em referência a Rodrigues (2005), analisa o quanto a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes de Base deixaram de considerar as reivindicações do movimento negro em prol da educação. Para Gomes:

> Os debates em torno da questão racial realizados entre o Movimento Negro e os parlamentares revelam um processo de esvaziamento do conteúdo político das reivindicações. Estas acabam sendo inseridas de maneira parcial e distorcidas nos textos legais. Compreendendo esse processo, é possível entender o significado genérico do Art. 26(5) da LDB, que só foi revisto e alterado quando ocorre a sanção da Lei Nº 10.639/03 (obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas públicas e particulares do ensino fundamental e médio).

Durante muito tempo divulgou-se a ideia da democracia nas relações inter-raciais no Brasil. Tal ideia ainda é amplamente defendida por aqueles que se opõem às políticas de ações afirmativas para afrodescendentes e indígenas. Entretanto, basta um olhar mais atento a nossa volta para perceber o quanto é frágil tal argumento. Esse mito pressupõe a inexistência do racismo e a impossibilidade de prosperar o preconceito,

(5) O artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei Nº 9.394, de 20/12/1996) trata da organização curricular para o Ensino Fundamental e Médio. A Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, foi modificada pela Lei 11.645, de 10/03/2008, passando a incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena».

mas a suposta harmonia racial cai por terra quando nos deparamos com a realidade de muitos brasileiros que estão à margem da sociedade. Principalmente, quando é indígena, quando é negro, nordestino, mulher, pobre ou a combinação de duas ou mais dessas condições sociais, altamente estigmatizadas no cenário brasileiro.

Quando se fala de temas relacionados às questões raciais, as inferências vêm com mais evidência para os afrodescendentes. Mas, assim como este segmento, as populações indígenas são fadadas apenas a lugares secundários na sociedade brasileira. Tanto o preconceito como a discriminação acontece, muitas vezes, sob a capa de vários discursos quase sempre assumidos com base na ideologia da cordialidade, ou seja, não se assume qualquer postura racista, mas apresentam-se argumentos claramente contrários a esses segmentos.

O debate sobre ações afirmativas no Brasil ganhou espaço a partir da III Conferência contra o Racismo em Durban, na África do Sul, em 2001. O Brasil tornou-se signatário de acordos internacionais na luta contra o racismo (Gomes, 2010: 5). Ainda assim, pode-se afirmar que mesmo com um aparato legal constituído, não se tem ainda uma sensibilização para a realidade multiétnica brasileira. Quando se questiona o acesso tanto de indígenas como de afrodescendentes em cursos superiores o déficit é ainda gritante.

Embora com uma crescente adesão às políticas públicas de ação afirmativa pelas universidades brasileiras e a consequente inserção da população de baixa renda (e, nesse contexto, inclui-se indígenas e negros) no Ensino Superior, dados quantitativos apresentam ainda uma grande disparidade entre a população branca, sendo esta, a mais favorecida em termos educacionais e, por outro lado, negros e indígenas com o acesso ao Ensino Superior ainda é bastante tímido.

Como já mencionamos o relatório da ANDIFES (2011), que envolveu uma pesquisa com 57 Universidades Federais de todas as regiões brasileiras (Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul), somou 3.262 cursos e 656.167 estudantes de graduação (ANDIFES, 2011: 14). Esse estudo é revelador, pois aponta um novo perfil das Universidades Federais de Educação Superior do Brasil (IFES), a partir da adoção de políticas de ação afirmativa e da expansão dessas universidades, comparando-se dados dos anos 2004 e 2010. O percentual de pretos que tiveram acesso ao Ensino Superior em 2004 correspondeu a 5,9% que, em 2010, passou para 8,7%, um aumento de quase 50%, distribuídos nas classes de menor poder aquisitivo, conforme consta no Relatório. Para os pesquisadores da ANDIFES: «O aumento do universo de estudante raça/cor/etnia preta e parda, majoritariamente nas classes C, D e E evidencia o importante papel dessas políticas [de inclusão] na democratização do acesso à universidade pública» (p. 23). Mas, como se pode notar, ainda é um índice bastante baixo, sobretudo, se comparado àqueles estudantes da categoria definida pelo IBGE como brancos. Eles são maioria absoluta nas Universidades Federais (54%) diz o relatório e, em termos econômicos, esses estudantes correspondem ao percentual de 74% daqueles advindos da classe «A» conforme definido na pesquisa para aqueles de melhor poder aquisitivo.

Os indígenas quase não aparecem nas estatísticas apresentadas no Relatório da ANDIFES. De um percentual de 2% de estudantes universitários indígenas nas IFES em 2004, diminuiu consideravelmente para 0,9% em 2010, maior parte advinda da classe «E», a mais baixa escala economicamente estabelecida.

A desigualdade social tem relação direta com toda a trajetória histórica que o país vivenciou desde o colonialismo até o sistema capitalista em sua versão mais moderna. Dassin (2010) argumenta que a desigualdade na América Latina está profundamente «enraizada nas instituições e na história colonial, incluindo a dominação das populações indígenas e a escravidão, limitando a oportunidade educacional». Para ela, mesmo com a expansão do acesso à universidade a partir da década de 1980, o que trouxe possibilidades de inserção de estudantes de baixa renda no Ensino Superior, as diferenças étnicas continuam fazendo forte correlação com a falta de acesso aos bens sociais como a educação.

Sabe-se que a exclusão, as desigualdades sociais e econômicas são inerentemente vinculadas ao modelo econômico vigente. Está no cerne do capitalismo a exclusão de uns em benefício de outros, a hegemonia de uma classe dominante em detrimento das classes dominadas, marginalizadas e subvalorizadas, sem o acesso ao saber historicamente produzido pela humanidade e sem acesso aos bens materiais para viver com dignidade.

De acordo com Gracindo (2007: 11-12), a reprodução das relações econômicas e sociais que ocorrem no sistema educacional revelam outra forma de exclusão: a exclusão escolar, que atinge principalmente determinados grupos sociais, dentre os quais indígenas, afrodescendentes, população do campo, entre outros. Assim, no Brasil, seguir uma carreira de formação em Nível Superior quase sempre esteve atrelado às classes socioeconômicas mais favorecidas. Só recentemente esse panorama está paulatinamente se modificando. Tanto afrodescendentes como povos indígenas estão buscando alternativas de acesso à escolarização em níveis mais elevados. Para muitos, os programas de ação afirmativa têm colaborado fundamentalmente para abrir possibilidades de sucesso nessa caminhada.

As ações afirmativas são medidas especiais com prazo determinado de aplicabilidade. São reguladas por Lei e tem como princípio eliminar as desigualdades acumuladas historicamente por alguns segmentos da sociedade. Os afrodescendentes e os indígenas têm sido os segmentos da população brasileira historicamente mais marcados por essas desigualdades.

O Brasil seguramente é caracterizado por sua pluralidade étnico-racial. De acordo com o censo 2010, como já mencionamos, a população brasileira é constituída por 190.755.799[6] de pessoas. Desse total, 14.517.691 se autodeclararam pretas (7,6%). No censo de 2000 o registro era de 10.554.336 (6,2%). A população parda que era de 65.318.092 (38,4%) aumentou para 82.277.333 (43,1%). A população indígena embora tenha sofrido um ligeiro aumento, permanece no percentual de 0,4% da população

(6) Dados apresentados em valores absolutos e percentuais correspondentes.

brasileira. Em termos numéricos os indígenas, que somavam 734.127 (0,4%), passaram para 817.963 (0,4%). A população amarela, que no censo anterior era de 761.583 (0,4%), passou para 2.084.288 (1,1%). A população branca foi a única que diminuiu. No censo atual, 91.051.646 pessoas se declararam de cor branca, correspondendo a 47,73% da população nacional. Em 2000 a população branca correspondia a 53,74%. Embora o total de brancos continue a ser maior em termos absolutos, quando somados os negros (pretos e pardos) estes correspondem a 50,7% da população brasileira. De acordo com Marcelo Paixão, coordenador do Laboratório de Análises das Relações Raciais, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estes novos dados populacionais para a população negra podem ser traduzidos por um conjunto de fatores:

> É fruto de um processo de valorização étnica, que vem da visibilidade maior tanto de atores e personalidades negras quanto de temas como cotas. Como o aumento de pretos e pardos foi também nas faixas etárias intermediárias, não só dos que nascem, por exemplo, podemos ver, sim, mudança comportamental [Matéria publicada no jornal *O Globo,* por Alessandra Duarte, em 29/04/2011, disponível no endereço http://oglobo.globo.com/pais/mat/2011/04/29/censo-2010-populacao-do-brasil-deixa-de-ser-predominantemente-branca-924352875.asp#ixzz1VgVci2fI; acessada: 10/05/2011].

A mudança comportamental, a qual o pesquisador se refere, representa uma valorização da população negra e pode-se dizer o mesmo para o segmento indígena, tendo em vista a maior visibilidade desses povos, que se refletem nos movimentos de pressão ou tentativas de diálogo com o Estado em busca de políticas públicas que assegurem direitos de cidadania.

Em termos comparativos entre os censos de 2000 e de 2010, respectivamente, é possível visualizar na tabela abaixo os dados quantitativos e os percentuais correspondentes a cada segmento da população brasileira.

Quadro I
Dados demográficos comparativos
(Censo 2000 e Censo 2011)

Censo 2000: 169.799.170 habitantes			Censo 2010: 190.755.799 habitantes		
Negros 75.872.428 (44,6%)	Pretos 10.554.336 (6,2%)	Pardos 65.318.092 38,4%	Negros 96.795.024 (50,7%)	Pretos 14.517.691 (7,6%)	Pardos 82.277.333 (43,1%)
Indígenas	734.127 (0,4%)		Indígenas	817.963 (0,4%)	
Amarelos	761.583 (0,4%)		Amarelos	2.084.288 (1,1%)	
Brancos	91.298.042 (53,7%)		Brancos	91.051.646 (47,73%)	

Por políticas públicas mais inclusivas

Há evidentemente um grande esforço para a adoção das políticas de ações afirmativas para negros e indígenas nas universidades brasileiras, mas, infelizmente, boa

parte dessas universidades ainda não está preparada para receber esses estudantes. Ou seja, não estão abertas a estabelecer o diálogo intercultural, a reconhecer a riqueza dos outros saberes e valorizá-los como tal. O depoimento abaixo evidencia a falta de diálogo (e respeito!) entre os diversos saberes e formas de expressão presentes no espaço acadêmico.

> O que me deixou triste quando entrei na universidade foi o preconceito contra indígenas que ingressam como cotistas. Nós somos vistos como incapazes perante os colegas, porque o índio tem muita dificuldade em se expressar em língua portuguesa devido a sua língua materna, o que acaba causando outro problema: a timidez (Karajá, Avanilson, 2009: 30).

Há de se reconhecer que algumas iniciativas começam a despontar em algumas universidades ao convidarem lideranças indígenas e negras para apresentar seus conhecimentos, mas ainda são atitudes isoladas e pouco divulgadas nos meios acadêmicos. Para Mato (2008a: 104-105):

> *La descalificación de los modos de producción de conocimiento y acumulaciones de resultados de los pueblos indígenas y de los descendientes de las poblaciones africanas esclavizadas es resultado de la herencia colonial [...] La negación consciente o inconsciente de la condición pluricultural de todas las sociedades latinoamericanas constituye un significativo lastre histórico, por lo que implica en términos de nuestra ignorancia acerca de nosotros mismos. Esta carga afecta las possibilidades de construir sociedades más justas e incluyentes y el que cada una de estas sociedades pueda utilizar todos los saberes y talentos a su alcance para construir su presente y futuro.*

Na conjuntura atual na qual se configura o estabelecimento de algumas políticas públicas mais inclusivas, tanto o movimento indígena como o movimento negro buscam ocupar espaços quase nunca antes ocupados por esses segmentos. A universidade é um desses espaços que historicamente separou, excluiu, marginalizou boa parte da população pobre, incluindo-se nesse contexto, os indígenas e os afro-brasileiros. Rosemberg (2010: 93) em referência a Guimarães (2002: 194) considera que «a reivindicação pelo acesso ao Ensino Superior para a população negra, indígena e egressa da escola pública constitui uma mobilização política cuja visibilidade, nas últimas décadas, talvez seja apenas suplantada pela do Movimento dos Sem-Terra».

Perspectiva indígena

Para os povos indígenas o ingresso em um Curso Superior reflete em parte as perspectivas de luta, pois o saber universalmente construído é um requisito fundamental para lidar com as novas demandas e situações que requerem novas estratégias de luta para a justiça social e projetos societários de suas comunidades. E isso tem inspirado a busca pela formação universitária de muitos jovens indígenas. A graduação, vista por este ângulo, poderá ser a garantia de um futuro mais promissor, com melhores condições de participar em atividades profissionais dentro das próprias comunidades (ou mesmo fora delas, mas em um mesmo patamar que outros especialistas não-indígenas). Os dois depoimentos a seguir evidenciam essa vontade:

> [...] vi que finalmente fui aprovado para ingressar na Universidade [...] falei a todos sobre a importância do povo Bororo estar representado no 3º Grau Indígena, e que a formação dos professores no projeto serviria futuramente para benefício da comunidade. [...] acredito que todos que estavam ali traziam consigo uma responsabilidade firmada com seu povo (Taukane, Estevão Bororo, 2003: 15).

Apenas há pouco tempo os indígenas conseguiram ultrapassar esse muro [da Universidade] que é largo, grande, difícil. Foram muitas discussões e momentos para que este momento pudesse acontecer. O movimento indígena tem muita esperança de que somente ocupando determinados lugares estratégicos para fazer valer, fazer acontecer o direito dos povos indígenas, lideranças tradicionais, lideranças políticas, lideranças espirituais e a força dos estudantes indígenas para defender o nosso direito. (Sabará, Marcos; do povo Tingui-Botó de Alagoas, representante da Associação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espirito Santo [APOINME], no seminário «O Papel da Universidade e da Formação Acadêmica sob a Ótica das Lideranças e Acadêmicos Indígenas», organizado pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisa [CINEP], Brasília, em 16/09/2008, anotações de Maria das Dores de Oliveira).

Nos depoimentos acima, representantes de diferentes povos expressam a importância da formação no Ensino Superior como estratégia para ocupar novos espaços e direitos ainda não efetivamente conquistados. Vista assim, a Educação Superior pode servir não apenas como um instrumento de mobilidade individual, mas é considerada principalmente como um instrumento de caráter coletivo e de maior alcance social, pois pode abrir novos horizontes para buscar soluções viáveis, com possibilidades de ganhos reais para os povos indígenas. Um exemplo concreto e bastante atual é a demanda por conhecimento sistematizado para questões vinculadas ao meio ambiente, ao trato do uso e manejo dos recursos naturais e a busca de mecanismos para redução da pressão ao desmatamento nas terras indígenas. Essas e outras questões têm levado os povos indígenas a buscarem na formação superior um caminho possível para minimizar tantos impactos. A ideia se fundamenta nos principais problemas enfrentados pela população indígena em vários aspectos, sobretudo a demarcação e a proteção de suas terras contra a invasão, melhores condições de saúde, uma educação indígena diferenciada e apoio ao desenvolvimento econômico sustentável com base em suas culturas e proteção do meio ambiente.

Atualmente estudantes indígenas, afrodescendentes e outros estudantes oriundos das classes populares, todos que estudaram o Ensino Médio na rede pública podem concorrer a uma vaga através de sistemas de ações afirmativas ofertadas em várias Instituições de Ensino Superior (IES). Em todas as regiões[7] do país universidades públicas e algumas privadas tomaram iniciativas para efetivar reservas de vagas para aqueles segmentos historicamente excluído dos meios de acesso à educação. Não há

(7) Na página do Programa Políticas da Cor (http://www.politicasdacor.net), do qual trataremos logo adiante, é apresentada uma relação atualizada de universidades que adotam o sistema de reservas de vagas ou cotas, como também podem ser chamadas. Na lista são elencadas 81 universidades públicas (Federais, Estaduais e Municipais) sendo 18 delas localizadas no Sudeste; cinco no Norte; nove no Centro-Oeste; 22 no Nordeste e 27 no Sul.

um modelo único de adoção dessas políticas. Em cada uma das Instituições[8] de Ensino Superior que adota a reserva de vagas ou mesmo as cotas, os critérios de adoção dessas ações afirmativas são estabelecidos a partir de seus colegiados.

As primeiras conquistas

Como dissemos anteriormente, a Constituição de 1988 foi um marco importante para a sociedade brasileira que pôde se organizar e manifestar o desejo por um país mais justo e democrático. Nessa conjuntura, conquistas importantes foram asseguradas aos povos indígenas pautadas no reconhecimento, na valorização da diversidade sociocultural e linguística desses povos. A Carta Magna representou um avanço de relevância histórica. Se antes a educação escolar estava orientada para o apagamento, a homogeneização e consequente integração das populações indígenas à sociedade nacional, a partir da Constituição Federal são reconhecidas suas especificidades frente aos não-índios, suas pedagogias próprias, suas práticas socioculturais e linguísticas. Tal conquista (legal) é resultado de um esforço coletivo do movimento indígena e aliados na luta e na defesa pelos direitos dos «primeiros brasileiros»[9], tal como estabelecido no Art. 231 da Constituição Federal, conforme descrito abaixo:

> São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Paulatinamente um novo cenário legal foi se formando com base no preceito constitucional do respeito à diversidade e alteridade dos povos indígenas brasileiros. E, mesmo com todo o massacre contra esses povos, essa população cresceu 10,25% desde o censo 2000, no qual apresentava uma população estimada em 734.127 mil indígenas. Atualmente (censo 2010), a população indígena soma 817.963 indivíduos e estão distribuídos em 220 povos e são falantes de 180 línguas indígenas, como já mencionamos.

No tocante à Educação Escolar Indígena uma mudança subseqüente à Constituição de 1988 foi a criação do Decreto 26/91, que atribuiu ao Ministério da Educação a coordenação da política e ações referentes à Educação Escolar Indígena e sua execução às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, retirando a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) desse papel, mas colocando-a como parceira nessas ações.

Em dezembro de 1996 foi criada a Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a qual retoma o capítulo 210 da Constituição Federal que assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. A LDBEN preconiza que é dever do Estado a oferta da

(8) De acordo com a CF Art. 207, «as universidades gozam de autonomia didático- científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão».

(9) Termo empregado por João Pacheco de Oliveira (2006-2007). Curador da exposição museográfica itinerante sobre os Índios do Nordeste, «Índios, os primeiros brasileiros».

Educação Escolar Indígena bilíngue e intercultural que fortaleça as práticas socioculturais e usos de línguas maternas ao tempo que permita aos povos indígenas ter acesso aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e de outras sociedades.

No desdobramento legal sobre Educação Escolar Indígena, outros avanços conquistados são o Parecer 14/99 e Resolução Nº 3, ambos oriundos do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, os quais retomam os artigos 78 e 79 da LDBEN que, respectivamente, correspondem às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Os dois textos reforçam o preceito constitucional do reconhecimento e valorização da alteridade indígena e a necessidadedo diálogo intercultural como uma das formas de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Há ainda, no âmbito legal, os acordos e leis internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Cabe, então, destacar a Convenção 169, de 1989, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que preconiza a participação efetiva dos povos indígenas sobre suas vidas e projetos societários e a Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas da ONU, aprovada em 2007. Para Oliveira, embora a Declaração não atenda integralmente às reivindicações do movimento indígena, pode ser considerado um passo importante, pois foram 30 anos de luta junto a ONU, com a presença de representantes de povos indígenas do mundo. De acordo com esse autor:

> O texto aprovado reconhece os direitos individuais e coletivos dos povos indígenas, estabelece as bases mínimas para seu desenvolvimento econômico, social e cultural e reconhece o direito à livre determinação. Nele são reconhecidos os direitos individuais e coletivos dos povos indígenas, incluindo-se também, o direito à livre determinação e estabelecendo as bases mínimas para o desenvolvimento social, cultural e econômico dos povos indígenas (Oliveira, 2008: 188).

No bojo dessa legislação e amparada por ela, as primeiras iniciativas para o ingresso dos indígenas na formação superior estiveram voltadas para a formação dos professores e professoras indígenas. Um amplo debate protagonizado pelos professores e lideranças indígenas, suas organizações e setores organizados da sociedade civil, com a participação dos órgãos oficiais e dos meios acadêmicos trouxe como foco a viabilização dessa nova política para as comunidades. De acordo com Coordenação[10] Geral de Educação Escolar Indígena do MEC existe hoje no Brasil 20 Universidades Públicas[11] que oferecem cursos de Licenciatura Intercultural. Nesses cursos já se formaram 524

(10) Os dados quantitativos aqui constados sobre os cursos de Licenciaturas para professores indígenas foram repassados via e-mail para Maria das Dores de Oliveira, em 7/10/2011, por Susana Grillo Guimarães, Coordenadora da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC.

(11) As universidades elencadas são: Universidade Federal do Acre, Universidade Federal do Amazonas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Universidade do Estado do Amazonas, Universidade Federal do Amapá, Universidade Federal de Rondônia, Universidade Federal de Roraima, Universidade do Estado de Alagoas, Instituto Federal da Bahia (Campus Porto Seguro), Universidade do Estado da Bahia, Universidade Federal do Ceará, Universidade do Estado do Ceará, Universidade Federal de Campina Grande, Universidade Federal de Pernambuco (Campus de Caruaru), Universidade Federal de Minas Gerais, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Federal de Goiás, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Universidade Federal da Grande Dourados, Universidade do Estado do Mato Grosso.

professores indígenas com formação concluída em cursos de Licenciatura Intercultural e 2.953 em fase de formação.

O consenso era pensar na atuação dos professores indígenas na perspectiva de levar em consideração as pedagogias indígenas e suas próprias formas de organização social. O espaço escolar começava a ser pensado não mais como um elemento estranho às realidades indígenas, mas como um espaço de articulação política, atuante na preservação e valorização do patrimônio cultural indígena. Grupioni expressa essa transição do seguinte modo:

> Se, historicamente, a introdução da escola em meio indígena serviu de instrumento de imposição de valores alheios e de negação de identidades diferenciadas, por meio de diferentes processos, como a catequização, a civilização e a integração forçada dos índios à comunhão nacional, atualmente a escola ganhou um novo sentido para os povos indígenas, tornando-se um meio de acesso a conhecimentos universais e de valorização e sistematização de saberes e conhecimentos tradicionais. De algo imposto, como vimos, a educação e a criação de escolas em terras indígenas passaram a ser uma demanda dos próprios povos indígenas, interessados em adquirir conhecimentos sobre o mundo de fora das aldeias e em construir novas formas de relacionamento com a sociedade brasileira e com o mundo (Grupioni, 2006: 47).

É nessa perspectiva que a escola vem sendo rediscutida, no sentido de reverter seu papel nas sociedades indígenas de modo que ela possa servir aos interesses e anseios das comunidades. Talvez o maior desafio para os povos indígenas seja enfrentar esse novo paradigma, ou seja, conciliar o patrimônio cultural herdado dos antepassados com o conhecimento construído universalmente pela humanidade, ambos importantes na atual realidade indígena brasileira. O primeiro porque diz muito de cada povo, de sua alteridade e sua identidade étnica. O segundo porque pode ser utilizado como mais um instrumento a favor dos povos indígenas, pois os oportuniza a refletir melhor sobre si mesmos, sobre os problemas que decorrem do contato com a sociedade nacional, com a qual cada povo interage com maior ou menor intensidade.

Os Cursos de Licenciatura Intercultural

Foi no contexto das reflexões coletivas, nos fóruns e encontros de professores e movimento indígena que os primeiros cursos de licenciaturas interculturais foram fomentados. A Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT) e, na sequência, a Universidade Federal de Roraima (UFRR) foram as precursoras. De acordo com Januário e Selleri Silva (2008), a UNEMAT iniciou suas atividades com o curso de Licenciatura Intercultural em 2001, abrindo vagas para 200 estudantes indígenas, sendo 180 vagas destinadas aos professores indígenas de Mato Grosso e 20 vagas destinadas a professores indígenas dos demais estados brasileiros. Cada comunidade indígena indicou seus candidatos à vaga que concorreram entre si o vestibular específico e diferenciado.

Este foi um momento histórico, pois representou uma importante conquista para os povos indígenas. Pela primeira vez, articulava-se uma possibilidade viável de mudança substancial para as escolas indígenas, a partir de um curso voltado para

refletir sobre a realidade indígena, a valorização da pedagogia indígena, da tradição, dos saberes e das diferentes cosmovisão das sociedades indígenas. Pode-se dizer que o curso iniciado na UNEMAT foi o divisor de águas e o espelho para outras iniciativas de cursos de formação para professores indígenas. A proposta inovadora de formar os professores para atuar com vistas a contribuir com o fortalecimento cultural de suas comunidades significou a possibilidade de mudança, de superação de séculos de inculcação ideológica, fortalecida na própria instituição escolar, contra os povos indígenas. Além da primeira turma, a UNEMAT ofereceu vagas para mais duas turmas de professores indígenas, desta vez só de povos de Mato Grosso. Uma turma com vagas para 100 estudantes (período 2005-2009) e outra com 40 vagas (período 2008-2012). A UNEMAT formou 276[(12)] professores indígenas desde a implantação do curso.

Conforme Carvalho e Carvalho (2008), a Universidade Federal de Roraima iniciou sua primeira proposta de Licenciatura Intercultural para 180 professores, todos daquele estado. A vanguarda desses e de outros cursos de Licenciaturas para professores indígenas é que foram pensados a partir da demanda e da participação dos povos indígenas na elaboração e encaminhamento das propostas. O movimento dos professores indígenas de Roraima foi crucial em buscar outras instâncias oficiais para superar os entraves legais na formação específica. Assim, nas Licenciaturas Interculturais os processos seletivos são diferenciados, as vagas destinadas aos cursos são especificamente para indígenas, sobretudo aqueles atuantes na educação básica de suas comunidades.

O formato dos cursos de Licenciaturas Interculturais, de modo geral, apresenta encontros presenciais com cursos intensivos, usualmente em períodos de recesso e de férias escolares, tendo em vista a formação em serviço com complemento de atividades de campo-pesquisa na própria comunidade, estágios, encontros supervisionados através de visitas dos professores das universidades às comunidades para acompanhar parte das atividades destinadas ao campo, além da interação com os povos participantes do processo de formação.

Os cursos assim organizados oferecem a oportunidade de uma maior interação entre os professores universitários, os cursistas e suas respectivas comunidades. É o que coloca Januário (2003: 64-65) em sua análise sobre a etapa intermediária da Licenciatura Intercultural (LI), oferecida pela UNEMAT. Ressalta a importância da etapa de curso nas comunidades que, além de possibilitar conhecer a realidade educacional e sociocultural dos cursistas, propicia a interação, o diálogo intercultural e avaliação da proposta em andamento. Ele argumenta que:

> Andar pela aldeia cumprimentando as pessoas, conhecer a casa e a família do acadêmico, saber os hábitos locais, ver de perto as dificuldades de deslocamento e sobrevivência, ouvir os conselhos dos anciãos, maravilhar-se com as belezas naturais, surpreender-se com as danças, cantos, pinturas, artesanato, culinária, enfim, é também para nós, formadores não-índios, um aprendizado, um exercício de interculturalidade, de reflexão do nosso trabalho, de tolerância e respeito para com a diversidade étnica e cultural dos povos indígenas (Januário, 2003: 65).

(12) Conforme Susana Grillo Guimarães, coordenadora da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC, em comunicação por e-mail com Maria das Dores de Oliveira, em 7/10/2011.

Certamente o ganho nesses momentos é plural: comunidade, visitantes e cursistas têm a oportunidade de se aproximar, estreitar laços, buscar estratégias para a convivência na diferença, trocar experiências e saberes. Além disso, os cursos de Licenciatura Intercultural podem oferecer às universidades alguma possiblidade de saírem do pedestal, da hegemonia de um único tipo de saber em detrimento de outros conhecimentos quase sempre desvalorizados ou completamente ignorados na academia e, talvez, modificar o tratamento dado às comunidades indígenas a partir de um olhar mais respeitoso, mais solidário e humanizado, em que os povos indígenas deixem de ser meros objetos de pesquisa tornando-se sujeitos, protagonistas e também produtores de conhecimentos, como bem diz Mato (2008a: 113):

> *La colaboración intercultural en las universidades [...] debe partir del reconocimiento del valor de los saberes de los pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes, lo cual demanda revisar los planes de estudio en todas las disciplinas de formación.*

Evidentemente, cada Instituição de Ensino a partir de um colegiado com participação de lideranças indígenas, professores do curso, representantes de alunos cursistas e outros segmentos envolvidos na proposta, estabelece as linhas básicas que nortearão o curso, estabelece as etapas, o processo de avaliação, possibilidades de novos encaminhamentos para as ações planejadas mediante avaliação dos resultados. Cada curso tem seu perfil particularizado, atende a realidades distintas, apresenta uma organização diferenciada, mas todos comungam de um mesmo ideal: formar quadros qualificados de professores indígenas para subsidiá-los a refletir sobre suas realidades e o projeto de futuro que essas sociedades almejam, pensando a escola como uma das referências da manutenção e fortalecimento de suas culturas e identidades.

Várias universidades públicas, a exemplo da UNEMAT e da UFRR, já incluíram em seus projetos e programas cursos específicos de Licenciaturas Interculturais. Mas, apesar das pressões do movimento indígena e da sociedade civil organizada e, mesmo o amparo legal para tais iniciativas, as ações governamentais são ainda pontuais.

A oferta de cursos superiores para formação dos professores indígenas e outros atendimentos no âmbito da formação indígena em Nível Superior ainda são ações transitórias. No MEC foi criado, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), o Programa de Licenciatura Indígena (PROLIND). Trata-se de um Programa de apoio à formação dos professores indígenas nos cursos de Licenciaturas Interculturais lançado através de editais, sendo a última edição ocorrida em abril de 2009, sem previsão de editais atualizados de convocação para atendimento de novas demandas. Percebe-se que há muitos obstáculos que vão desde a questões técnicas e burocráticas à falta de pessoal para desenvolver as atividades na Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena no MEC e mesmo a falta de vontade política de se dar encaminhamento às demandas de formação indígena.

Por isso, o PROLIND é um tipo de ação pontual e não atende satisfatoriamente a realidade educacional indígena, onde é premente a formação desses profissionais. A incerteza da garantia dos recursos financeiros por parte do governo federal para a

continuidade dos cursos tem gerado uma ansiedade de grandes proporções para as universidades responsáveis pela implantação dos cursos, para os professores que atuam como formadores e, principalmente, para os indígenas cursistas pelas incertezas dos recursos para o cumprimento das etapas sequenciais.

Um caso típico, por exemplo, é o curso de Licenciatura Intercultural de Educação Escolar Indígena (LICEEI), que ocorre na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), em dois de seu *campus:* Teixeira de Freitas e Paulo Afonso, nos quais os primeiros encontros com os 108 cursistas matriculados ocorreram em fevereiro de 2009 e só recentemente, em maio de 2011, ocorreu uma semana de seminário para atualização dos estudos. Mesmo assim, não foi com o recurso financeiro que atende especificamente tais Licenciaturas. Mediante a morosidade do Governo Federal, houve uma parceria da UNEB com a Secretaria de Educação do Estado da Bahia para a liberação de recurso para prosseguir com a formação indígena.

Criou-se uma grande expectativa dos indígenas pela formação específica das Licenciaturas Interculturais, mas as incertezas na continuidade de tais iniciativas trazem muita insegurança aos professores cursistas. No depoimento que segue percebe-se o antagonismo das emoções geradas por esse dilema:

> A minha experiência [no LINTER] foi muito boa, pois já no primeiro módulo vi o quanto cresci em conhecimentos, principalmente os relacionados à cultura e aos direitos dos povos indígenas. E como aluna tive a chance de obter mais conhecimento ao interagir com outros povos e também a oportunidade de troca com os mesmos. Na questão acadêmica foi muito prazeroso, pois os conteúdos só me enriqueceram. Aprendi com os professores muitas informações, as quais pretendo colocar em prática na minha vida pessoal e profissional. [...] Uma das dificuldades [...] falta de local estipulado para os próximos módulos [e] falta de segurança quanto ao seguimento do curso no tempo previsto [...] (Luiza Tupinambá, entrevista realizada por Maria das Dores de Oliveira, Ilhéus, 15/06/2011).

As dificuldades de continuidade são comuns em outras situações. O curso de Licenciatura Intercultural Indígena (LINTER), oferecido pelo Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus* de Porto Seguro, que atende a 80 estudantes-professores atuantes em salas de aula do Ensino Fundamental e outros indígenas do Sul e Extremo Sul da Bahia (Tupinambá, Pataxó Hãhãhãe e Pataxó) também passa por situações similares. Os encontros estão sendo realizados com muitas limitações financeiras. A primeira etapa do curso aconteceu em outubro de 2010, conforme programado, tanto nos aspectos metodológicos como nos financeiros. Participaram das aulas presenciais os 80 professores indígenas matriculados, professores convidados, instituições parceiras e alguns representantes das comunidades indígenas.

No entanto, para as etapas seguintes de trabalho –tempo comunidade e curso intensivo no *campus*– os professores responsáveis pelas disciplinas tiveram alguns impasses. O financiamento do projeto não foi liberado e, por isso, o Instituto utilizou recursos próprios para garantir a continuidade do curso. A cada etapa é uma luta heróica para garantir sua concretização. A coordenação do curso recorreu a várias instâncias do próprio IFBA, além de buscar parcerias em outras instituições para cobrir os custos

necessários para cumprir a agenda: transporte dos professores cursistas, hospedagem, alimentação e material de apoio para o curso. Ora, se a cada etapa falta o financiamento para efetivar as programações, as Licenciaturas Interculturais podem estar bastante comprometidas no seu propósito de formar professores indígenas.

Como se pode perceber, o atendimento dessa demanda é bastante oscilante sem uma política mais consistente para a continuidade dos cursos de Licenciaturas Interculturais. O embate com a burocracia, a morosidade e mesmo a vontade política para definir as políticas ainda é emblemático. Na verdade há uma ausência de política pública para atendimento das demandas existentes. A análise apresentada por Carvalho e Carvalho (2010: 164) reflete bem essa situação:

> [...] o MEC não dispõe de uma estrutura em seu organograma, até os dias de hoje, voltada para dar suporte à Educação Superior Indígena; assim, o financiamento das ações é feito de forma intermitente, por meio de editais como o Programa de Apoio às Licenciaturas Indígenas, PROLIND. Lançado em 2005, o PROLIND não teve desdobramentos em 2006 e 2007, ficando a Educação Superior dependente de barganha com setores do MEC.

A demanda pela formação dos professores e dos demais profissionais indígenas é cada vez mais crescente. Os povos indígenas almejam que a atuação profissional nas comunidades seja efetivada por membros da própria etnia, tendo em vista que são os próprios indígenas os conhecedores de suas realidades. Essa aspiração, em especial, a formação dos professores indígenas, fundamenta-se no princípio constitucional e na Lei de Diretrizes e Bases, que asseguram o uso e a manutenção das línguas indígenas e o respeito aos processos próprios de aprendizagem no processo escolar.

Na I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEEI), constada no documento final, as vozes indígenas são uníssonas na afirmação da necessidade de criação de políticas para atendimento do Ensino Superior Indígena. De acordo com o documento é de fundamental importância a participação indígena nos processos de decisão sobre essas políticas, os cursos a serem ofertados, os critérios de seleção diferenciados para atender às demandas das comunidades desde o ingresso, permanência até a conclusão dos cursos, são algumas das preocupações mencionadas no texto. Consta ainda no documento final a sugestão de encaminhamento para o PROLIND se transformar em uma política permanente do MEC para financiamento do Ensino Superior para professores indígenas (Documento Final da I CONEEI, 2009).

O caminho encontrado pelo MEC para a continuidade dos cursos de Licenciatura Intercultural das Universidades Federais é o repasse do PROLIND para o orçamento geral das UFES/Matriz ANDIFES como uma medida de garantir a institucionalização do recurso. Já as Universidades Estaduais continuam no mesmo sistema de convênio adotado pelo Programa. Uma conquista recente para os professores indígenas em formação foi a aprovação de bolsas de iniciação científica com recursos do PIBID Diversidade - Edital CAPES/SECADI que destina bolsas para os cursistas e coordenadores se dedicarem aos projetos pedagógicos. O Programa conta com 695 bolsistas aprovados (Comunicação por e-mail entre Maria das Dores de Oliveira e Susana Grillo, da Coordenação Geral de Educação Escola Indígena do MEC, em 7/10/2011).

Inegavelmente esta é uma medida importante para a permanência e o sucesso desses estudantes nos cursos de Licenciatura Intercultural, além de contribuir para que possam efetivar suas pesquisas, favorece a aquisição de material, a participação em eventos acadêmicos e a produção de conhecimentos, sem perder de vista o vínculo e o compromisso com o saber indígena. Nesse sentido, os cursos de Licenciatura Intercultural são os que mais se aproximam da ideia do fortalecimento cultural, da valorização dos saberes, dos costumes e tradição de cada povo.

A atuação da FUNAI no apoio à formação superior de estudantes indígenas

A inserção de indígenas nas universidades brasileiras é bastante recente. Até a década de 1990 um ou outro indígena teve chance de entrar nessa difícil disputa. A universidade era mais uma das muitas instituições, sobretudo as públicas, quase impossíveis ao acesso para aqueles advindos das camadas mais humildes ou socialmente excluídos. Assim, indígenas, afrodescendentes, os jovens pobres das periferias urbanas, moradores com baixo poder aquisitivo da área rural ou de cidades interioranas viam a formação superior como algo inatingível.

A tônica era uma só: a concorrência desleal entre os segmentos mais pobres e aqueles que podiam se preparar para uma vaga em uma universidade pública. O vestibular era a barreira inicial para aqueles que só cursando o Ensino Médio em escolas públicas, nem sempre de boa qualidade, em disputa com aqueles que se preparavam em escolas particulares, centradas em preparar o estudante exclusivamente para o vestibular além de frequentar os cursinhos preparatórios para este fim.

O avanço de cursos superiores particulares, muitos deles mais próximos às terras indígenas e, por outro lado, a distância (geográfica, social e econômica) das universidades públicas, impulsionaram muitos indígenas a buscar a formação superior nessas faculdades. Para garantir a permanência nesses cursos os indígenas recorriam à ajuda financeira da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), que colaborava com as mensalidades ou ajudava na manutenção desses alunos na cidade. Muitos foram beneficiados com auxílio financeiro da FUNAI para garantir a formação no Ensino Superior.

Porém, a crescente demanda por cursos superiores em contraposição à falta de recurso para esse e outros tipos de apoio financeiro, o órgão foi restringindo enfaticamente o atendimento de novos ingressantes em faculdades particulares. Atualmente a FUNAI oferece apoio a estudantes indígenas de Nível Superior somente para aqueles matriculados em universidades públicas ou para aqueles que têm bolsa de estudo integral em universidades particulares, como alguns dos estudantes da PUC São Paulo, que recebem apoio no valor de R$200,00 para cobrir as despesas com o deslocamento até a universidade.

Recorrer a FUNAI na solicitação de apoio financeiro para a efetivação de seus cursos é um caminho comum a muitos estudantes indígenas e, graças ao apoio que muitos recebem é que conseguem driblar os obstáculos para a conclusão seus cursos.

Mas o apoio é pontual e não se estende a todos os indígenas solicitantes. Embora o órgão atenda a um contingente significativo de indígenas de várias etnias, sua ação não alcança a demanda real.

Geralmente, o candidato indígena a uma vaga na universidade investe no vestibular através do sistema de cotas e, se aprovado, apresenta a declaração da comunidade com o reconhecimento de pertença étnica e solicita a ajuda da FUNAI, com a anuência das lideranças de sua comunidade. O atendimento da FUNAI não se limita a essa situação. Nos últimos anos tem-se tentado firmar convênios com Instituições de Ensino Superior (IES) se responsabilizando com alguma contrapartida. Geralmente, o valor do auxílio financeiro varia de acordo com o convênio, o local que o estudante indígena cursa a graduação e a situação socioeconômica do mesmo que, em sua grande maioria, tem uma situação econômica precária.

Assim, há valores diferentes para atender as mais diversas situações. Por exemplo, professores indígenas do Sul e Extremo Sul da Bahia matriculados em cursos de Licenciaturas Interculturais no Instituto Federal da Bahia em Porto Seguro e aqueles matriculados na Universidade Estadual da Bahia (UNEB) recebem da FUNAI o valor de R$60,00 para cobrir despesas durante o deslocamento da aldeia à universidade e retorno à aldeia. Todas as demais despesas como transporte, alimentação e hospedagem estão prevista na programação geral do curso para atendimento via PROLIND.

Outros estudantes indígenas de cursos regulares da Universidade Federal da Bahia (UFBA) recebem um auxílio no valor de R$400,00, pois apresentam despesas maiores (moradia, transporte e material são algumas das necessidades desses estudantes). Ainda como exemplo da Bahia, podemos destacar o apoio aos estudantes da Universidade Estadual de Feira de Santana (UESF). Os estudantes indígenas dessa universidade recebem um auxílio da FUNAI no valor de R$350,00 mensais. Para esses alunos é assegurada a moradia estudantil, uma casa construída no *campus* universitário exclusivamente para estudantes indígenas; têm direito a refeição durante a semana e pode concorrer a bolsas de estudo nos vários programas de fomento a pesquisa da Instituição. Com essas iniciativas, a UESF, em parceria com a FUNAI, tem assegurado a permanência dos estudantes indígenas nos seus cursos de formação superior. Porém, para os recém-aprovados no vestibular (a partir de 2011) as restrições orçamentarias da FUNAI não permitem, por enquanto, o atendimento dessas novas demandas.

O atendimento a estudantes indígenas pela FUNAI é extensivo a várias outras situações. Para aqueles matriculados na Universidade de Brasília (UnB), o valor recebido mensalmente corresponde a R$900,00 por ser assim acordado no convênio estabelecido entre a FUNAI e aquela IES e se tratar de uma cidade com custo de vida bastante alto. Desse montante, os estudantes pagam todas as despesas oriundas dos cursos e sua permanência na capital brasileira (moradia, condomínio, água, luz, alimentação, livros, transporte, entre outras). Apesar de ser a bolsa de maior valor dentre as ofertadas aos estudantes indígenas de outras instituições, ainda é insuficiente. A maior dificuldade é quanto à moradia. Como dependem do restaurante universitário para alimentar-se a um custo baixo, sofrem quando a Universidade entra em greve.

Assim, para cada situação ou solicitação de auxílio financeiro há uma análise e parecer da Coordenação Geral de Educação da FUNAI em Brasília, para aprovação ou não dos pedidos encaminhados. A demanda por esse tipo de ajuda é de grandes proporções. Há indígenas em todo o Brasil buscando apoio da FUNAI para suas formações acadêmicas. Porém a falta de políticas públicas estabelecidas para o contingente de indígenas aptos para ingressar nas universidades continua a ser um dilema, tanto para a FUNAI, que tem suas verbas cada vez mais reduzidas, como para os próprios indígenas que se sentem lesados em um de seus direitos fundamentais que é a educação formal.

Atualmente a FUNAI apoia um contingente de 3.858[13] estudantes em todo Brasil, distribuídos do seguinte modo:

Quadro 2
Estudantes atendidos com auxílio financeiro pela FUNAI

Cursos regulares	Licenciaturas	Outros cursos de formação*	Total
1.517	1.189	1.152	3.858

* Refere-se aos cursos: Ensino Médio Integrado Munduruku, Curso e Oficina do Projeto de História dos Povos Mebengokre, Panará e Tapajuna, Curso de Gestão Territorial.

O atendimento com auxílio financeiro pela FUNAI está ancorado na Portaria Nº 849/PRES, de 4/08/2009, que regulamenta critérios para candidatos ao auxílio financeiro até que sejam estabelecidas as políticas específicas de atendimento a essa demanda pelo Ministério da Educação (MEC). Na referida Portaria consta a falta de uma política específica de atendimento ao Ensino Superior do indígena para acesso e permanência nos diversos cursos de graduação, justificativa que, de algum modo, respalda o órgão na efetivação de tais auxílios.

Mesmo com muitas ressalvas, esse auxílio financeiro tem sido a possibilidade concreta de muitos estudantes indígenas se manterem em seus cursos de graduação. A maior reclamação dos beneficiários é a demora no atendimento. Não há um calendário regular para o pagamento mensal conforme previsto nos planos de trabalho organizados nas Coordenações Locais e Regionais da FUNAI de onde são encaminhadas as demandas para o órgão central. Há situações de atrasos de meses para o desespero e apreensão desses estudantes que muitas vezes contam somente com esse apoio para saldar seus débitos mensais.

Geralmente, os indígenas que querem estudar no Ensino Superior saem de suas comunidades em direção às capitais ou a grandes centros urbanos. A distância do convívio com os familiares e sua comunidade, além da pressão constante em razão da mudança e diversos fatores (psicológicos, sociais e econômicos) a serem enfrentados no novo ambiente, tornam-se extremamente desafiadores e, por isso, muitos desistem. O depoimento de um graduando indígena traduz bem esse cenário:

(13) Dados informados pela Coordenação Geral de Educação (CGE/ FUNAI), encaminhados via e-mail para Maria das Dores de Oliveira, em 15/06/2011.

> [...] As bolsas, tanto ofertada pela Universidade como a bolsa e a ajuda de custo ofertada pela FUNAI, sempre atrasam! Isso não é ninguém que me disse não, pois eu mesmo passei por essas situações aqui citadas e muitos de meus amigos que estudam aqui Universidade Federal [de Roraima] e nas Universidades e Faculdades me falam. E eu estou no dia a dia em convívio com esses mesmo estudantes indígenas que me ligam para saber e para contar que a parcela da Universidade/Faculdade está atrasada, que não têm dinheiro para pagar, que o aluguel venceu, enfim de tudo um pouco. Aí a pergunta: E se a conta atrasar quem é que paga? (Alex Macuxi, estudante do curso de História UFRR, publicado e acessado em 18/04/2011, site: www.indiosonline.org.br).

Embora pareça paradoxal, a ajuda financeira oferecida pela FUNAI não é seguramente uma política pública, apesar de a instituição a ofertar há vários anos. Trata-se de um apoio no sentido literal do termo, tendo em vista o MEC não ter assumido ainda seu papel de captação de recursos para viabilizar essa política de atenção à Educação Superior, tão relevante aos povos indígenas. A Portaria da FUNAI de Nº 849/PRES, de 4/08/ 2009, como já dissemos, determina as orientações para o recebimento de apoio financeiro deixa evidente tal situação:

> Não existe uma política específica que garanta o acesso, a permanência e o sucesso de indígenas no Ensino Superior. Conta-se apenas com instrumentos jurídicos e reservas de vagas para indígenas em algumas universidades públicas.
>
> A FUNAI tem se esforçado para apoiar estudantes no Ensino Superior, mas esse apoio é baseado em recursos limitados [...]. Por isso, torna-se necessário, cada vez mais, o estabelecimento de critérios claros que «orientem» o apoio da FUNAI aos candidatos a serem beneficiados [...] até que se disponha de políticas específicas no âmbito do MEC que se estendam ao público indígena e privilegie os interesses coletivos e não individuais.

Outras Ações afirmativas no Ensino Superior Indígena

1) Programa Trilhas de Conhecimentos

Conforme Souza Lima (2008), o Projeto Trilhas de Conhecimentos foi iniciado formalmente em 2004, sendo realizado pelo Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Departamento de Antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O projeto é financiado pela Fundação Ford, através do Programa Pathwaysto Higher Education Initiative (PHEI), e tem desenvolvido ações para contribuir com as políticas públicas voltadas para o acesso, permanência e sucesso de estudantes indígenas no Ensino Superior (p. 167).

De acordo ainda com Souza Lima (2008: 169) este programa atende a dois vieses relacionados à busca dos povos indígenas pela formação em Curso Superior, para atendimento de suas demandas nas comunidades. O primeiro corresponde à formação de professores indígenas e o segundo corresponde à formação de indígenas em outras áreas de conhecimento. O Programa Trilhas de Conhecimentos iniciou suas atividades em fevereiro de 2004, encerrando a primeira etapa em março de 2007. Atualmente está em realização uma segunda etapa deste Programa.

A ação da equipe do LACED traduziu-se nessa primeira etapa na intermediação de recursos destinados a três universidades contempladas pelo projeto para a realização de ações afirmativas as quais seriam experiências modelos para a discussão de políticas governamentais; no monitoramento e acompanhamento de seminários temáticos; na organização de uma coleção de livros paradidáticos sobre a temática indígena e, também na articulação para a promoção do diálogo entre povos indígenas e instituições governamentais voltadas para o fomento de políticas indigenistas no tocante à formação indígena em Ensino Superior e outras frentes para aprimoramento e reflexões para criação de políticas públicas de atendimento aos povos indígenas.

As universidades contempladas no Projeto são duas universidades públicas: a Universidade Federal de Roraima, com o Projeto E'ma Piá do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e uma universidade particular, a Universidade Católica Dom Bosco, também localizada no Mato Grosso do Sul. A versão atual do Projeto envolve mais duas universidades públicas desse mesmo estado: A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e a Universidade da Grande Dourados, todas consubstanciadas ao Projeto Rede de Saberes que atende hoje aos estudantes indígenas do Ensino Superior de Mato Grosso do Sul.

2) O Programa Pindorama da PUC São Paulo

A Pontifícia Universidade Católica (PUC) do estado de São Paulo é uma universidade particular que também assegura reserva de vagas para indígenas, através do Programa denominado Pindorama. As vagas são disponibilizadas para cursos de graduação em várias áreas de conhecimento (Pedagogia, Letras, Enfermagem, Turismo e Ciências da Computação são alguns dos cursos).

O Programa Pindorama começou em 2001 e tem atraído indígenas de várias etnias, residentes em São Paulo, na busca de uma vaga nessa Universidade. A PUC São Paulo adota diversos programas de inclusão para atendimento de estudantes de vários segmentos, sendo o Proune um deles. Mas concebeu o Pindorama como um programa específico para atendimento de indígenas. Para o ingresso nessa universidade, todos os candidatos prestam o vestibular aplicado indistintamente a todos os interessados em frequentar seus cursos de graduação.

Em caso de aprovação, os candidatos indígenas são classificados de acordo com a pontuação obtida e são convocados os 12 primeiros colocados. Dessas vagas, 10 são ofertadas pela própria universidade e duas são ofertadas por uma escola de classe média de São Paulo que se compromete com o financiamento do curso para dois estudantes indígenas aprovados a cada ano. Os candidatos aprovados desembolsam o valor da primeira matrícula no curso pretendido. Depois, todos os convocados terão gratuidade em todo seu percurso acadêmico, quer seja nas mensalidades, quer seja nas matrículas.

A exigência para os cursistas é de ter um rendimento desejável no decorrer do curso e participar de uma reunião mensal organizada pelos coordenadores do Pindorama, para discutir propostas, dificuldades e mesmo temas relacionados à questão indígena.

Antes do vestibular, a PUC São Paulo disponibiliza vagas em seu cursinho pré-vestibular para os indígenas interessados em disputar uma vaga no Ensino Superior em um dos muitos cursos ofertados. Outro cursinho pré-vestibular também oferece vagas para indígenas se prepararem para o vestibular e essas oportunidades têm contribuído para o êxito de muitos candidatos ao vestibular da PUC São Paulo. Mais de 100 alunos indígenas já estudaram naquela universidade. Atualmente estão matriculados 34 estudantes indígenas em diversos cursos.

A maior parte desses estudantes é da região Nordeste, sendo os Pankararu de Pernambuco e os Pankararé da Bahia, as duas etnias predominantemente beneficiadas pelo Programa. Esses dois povos apresentam um fluxo migratório intenso entre suas aldeias de origem e a maior metrópole brasileira. Todos vão em busca de melhores oportunidades de sobrevivência, fugindo dos longos períodos de estiagem, pois os dois povos localizam-se no sertão quente e seco do Nordeste.

De acordo com a indígena Pankararu Maria Cícera de Oliveira, uma das coordenadoras do Pindorama, graduada em Letras e beneficiada pelo referido Programa, uma das dificuldades de alguns estudantes é acompanhar os cursos, pois muitos dos indígenas ingressantes na PUC São Paulo não receberam uma formação mais consistente nas etapas anteriores à graduação. Atentos a esta situação, os coordenadores do Pindorama estão buscando apoio para superação dessas dificuldades. Uma das iniciativas está sendo oferecer cursos de português e redação para aqueles que apresentam dificuldades na leitura e produção textual. O Pindorama pretende, em um futuro próximo, ampliar o leque de ofertas de cursos para ajudar aqueles estudantes com outros tipos de dificuldades.

Mesmo com alguns anos de duração dessa iniciativa, os indígenas são invisíveis aos olhos de alguns professores e da maioria dos alunos da PUC. Esse tipo de preconceito tem contribuído para que alguns desses alunos não se identifiquem etnicamente. Por medo, insegurança ou mesmo por não saber como enfrentar situações de preconceito, alguns indígenas optam por esconder a identidade indígena. Para mudar esse quadro o Pindorama tem investido em organizar palestras e outras atividades para debater a temática indígena e sensibilizar o público da PUC sobre a realidade indígena brasileira de modo geral e, mais particularmente, as diversas etnias presentes no mesmo espaço e que muitas vezes passam despercebidas.

Geralmente, a imagem do indígena é difundida como um modelo único e ideal. Não se leva em conta a pluralidade étnica e nem a dinamicidade histórica das sociedades indígenas. No Brasil, na concepção de muita gente, indígena é aquele indivíduo que vive no mato, que caça, pesca, usa algum adorno de pena e tem um comportamento bem diferente da população nacional não indígena. Quando os não-índios encontram indígenas reais que não correspondem a estas imagens largamente difundidas, negam-lhe a identidade étnica.

Outro comportamento difundido, ainda em termos de negação, é a invisibilidade social dos povos indígenas. Ou seja, não reconhecer o índio como membro de uma sociedade distinta e fechar os olhos para as diferenças étnicas é uma estratégia bastante utilizada como meio de negar a presença indígena no território nacional e, consequentemente,

negar-lhes os direitos. Mas não há apenas isso. Outras situações alimentam a postura racista. São os estereótipos amplamente divulgados que, no senso comum, muitas vezes são tidos como verdades absolutas. Os mais difundidos são aqueles que taxam os indígenas de preguiçosos, ladrões, malfeitores, entre outros. Uma das razões para o preconceito é a falta de conhecimento, pois a ignorância, o desconhecimento da realidade indígena brasileira contribui para acentuar a discriminação e o preconceito.

Por isso, a discussão, o debate e, principalmente, a inserção de indígenas na universidade e em outros espaços políticos podem trazer à tona a realidade plural da sociedade brasileira e oportunizar a troca de experiência, o conhecimento diversificado, o saber indígena com toda a sua característica e dimensão holística da natureza.

3) Ações afirmativas na Universidade de São Carlos (UFSCar)

a) Reserva de vagas para indígenas

A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) vem, também desde 2008, adotando uma política de inclusão de indígenas em seus cursos universitários através de reservas de vagas. Em todos os cursos da UFSCar é garantida uma vaga para indígenas que concluíram o Ensino Médio em rede pública Federal, Estadual ou Municipal, inclusive em escolas indígenas. Os candidatos à vaga nos cursos dessa Universidade concorrem entre si, através do vestibular específico. As provas aplicadas são de conhecimentos gerais, língua portuguesa e redação, além de uma entrevista.

Um avanço inovador na implementação de políticas de ação afirmativa da UFSCar é que ela permite ampla possibilidade de permanência dos estudantes indígenas na universidade. Aos indígenas comprovadamente de baixa renda é assegurada bolsa alimentação, moradia na casa do estudante, localizada no próprio *campus* ou bolsa moradia no valor de R$300,00. A Universidade oferece também apoio pedagógico e uma bolsa atividade no valor de R$180,00 para que os indígenas desenvolvam diversas atividades em um período de 32 horas/mês sob orientação de um professor/coordenador. Esses estudantes recebem também o auxílio financeiro da FUNAI no valor de R$200,00 para complementar o pagamento das despesas pessoais e a aquisição de materiais de estudo. Essa sensibilidade e abertura da UFSCar, em parceria com a FUNAI, em apoiar os indígenas com uma política mais consistente e focada na garantia da permanência têm estimulado a ida de indígenas das mais variadas etnias para concorrer a uma vaga nessa conceituada universidade. (Informações obtidas através do site www.ufscar.br, acessado em 20/07/2001 e entrevista na mesma data, concedida pelo indígena Pankararu Paulo Augusto dos Santos, aluno do curso de Engenharia Mecânica, beneficiado pelo Programa de reserva de vagas da UFSCar).

4) Ações Afirmativas na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

a) Reserva de vagas para indígenas

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) é outra Instituição de Ensino Superior que vem abrindo espaço para inclusão de estudantes indígenas em várias

áreas de formação. Essa universidade direcionou suas primeiras políticas de ação afirmativa para indígenas a partir do curso de Licenciatura Intercultural para professores atuantes nas comunidades indígenas de Minas Gerais. A iniciativa contou com a parceria da FUNAI e do MEC, através do Prolind e já formou 130 professores indígenas. Além da continuidade do Programa de Licenciatura Intercultural, agora com vagas para professores indígenas de outros estados, a UFMG tem garantido 12 vagas para indígenas em seis dos seus cursos do Ensino Superior regular (Medicina, Odontologia, Enfermagem, Ciências Biológicas, Ciências Sociais e Agronomia). Os indígenas concorrem a vagas através de vestibular específico e recebem apoio para permanência como bolsa moradia, bolsa alimentação e um auxílio financeiro da FUNAI para custear as despesas decorrentes do curso (xerox, aquisição de livros, por exemplo). Além da excelência dos cursos, a política de permanência para indígenas tem levado muitos indígenas a disputar as vagas dos cursos oferecidos por esta conceituada universidade.

Outras IES estão contribuindo para que os povos indígenas tenham acesso e permanência no Ensino Superior e muitos indígenas têm logrado êxito nesse difícil percurso.

O Programa Universidade para Todos

Conforme informações publicadas na página do MEC (www.mec.gov.br), o Programa Universidade para Todos (Prouni) foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei Nº 11.096, em 13/01/2005. Este programa concede bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de cursos de graduação e de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de Educação Superior que, aderindo– se ao programa, recebem isenção de tributos. Este programa é voltado para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas ou para aqueles que estudaram em escolas particulares na condição de bolsistas integrais. Atende ainda portadores de deficiência, negros e indígenas.

Para candidatos à bolsa integral, a renda familiar permitida é de até um salário mínimo e meio por pessoa. Para a bolsa parcial, o valor da renda familiar poderá ser de até três salários mínimos por pessoa. Professores que efetivamente estejam atuando no Ensino Fundamental, sejam efetivos no Quadro Pessoal de uma instituição pública e pretendem fazer a formação em cursos de Licenciaturas, podem concorrer à bolsa Prouni, independentemente da renda. Os candidatos ao Prouni, para o segundo semestre de 2011, necessariamente devem ter participado do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2010 e obtido, pelo menos, 400 pontos, sem zerar a prova de redação. O Programa é previsto para aqueles candidatos que não possuem graduação. Estes são os critérios principais adotados no Prouni nos moldes atuais.

Muitos indígenas tentam e até ingressam em cursos superiores por este Programa, mas têm sentido dificuldade na permanência e muitas vezes acabam desistindo logo nos primeiros meses de curso. A razão principal é a falta de recurso financeiro para dar prosseguimento aos estudos. Ao se candidatar, muitos deles precisam deslocar-se para a cidade. Por isso, necessitam de uma estrutura mínima de manutenção: pagar aluguel,

alimentação, transporte e material de suporte ao curso. Nas instituições particulares de Ensino Superior, de modo geral, praticamente inexiste qualquer programa ou apoio para o aluno além das condições exigidas pelo Ministério da Educação para o credenciamento no Programa (algumas, mesmo credenciadas, ficam aquém na qualidade dos cursos ofertados). Assim, mesmo a entrada desses estudantes em cursos de graduação, com bolsas integrais, mas sem uma política consistente para assegurar a permanência durante todo o percurso acadêmico, não garante o sucesso pretendido.

Para aqueles que saem das aldeias para estudar longe de sua comunidade, a situação é ainda mais complexa. Geralmente as famílias desses estudantes não têm possibilidades de mantê-los na cidade, pois muitos vivem da agricultura familiar, com renda bastante reduzida e instável. Por isso, a tendência para os ingressantes indígenas via Prouni, sobretudo para aqueles que não recebem outro tipo de apoio financeiro para cobrir as despesas de sua manutenção no curso é a desistência e a frustração mediante a impotência de não exercer um direito fundamental que é o acesso e permanência na Educação em todas as etapas previstas para a formação.

Vale destacar que esse Programa tem beneficiado a outros segmentos da sociedade brasileira que também são excluídos do acesso ao Ensino Superior. Muitos desses estudantes conseguem lograr êxito nos cursos que se predispõe realizar, sobretudo aqueles que já têm uma estrutura mínima necessária para efetivar os cursos como, por exemplo, quem já mora na cidade onde há ofertas de vagas nas universidades locais, quem tem alguma renda mínima que se enquadre ao Programa para aquisição de material e passagem, ou mesmo para aqueles que podem contar com a ajuda de familiares. Uma versão moderna para novos inscritos com pouco tempo para um horário rígido de aulas são os cursos a distância que têm encontrado muitos adeptos. Elder Santos Pereira, preto, militante de movimento social e estudante na modalidade Educação a Distância (EAD) pelo Prouni do curso em Gestão Pública é um desses beneficiados. Para ele as políticas de acesso têm dado oportunidade a muitos brasileiros, antes sem qualquer chance de chegar à universidade. E assegura: «as políticas de reparação do Governo Federal têm melhorado bastante, mas precisamos ainda lutar pela ampliação de vagas e mais financiamento para a educação». (Entrevista concedida por e-mail a Maria das Dores de Oliveira, em 6/10/2011).

O Ensino Superior indígena na LBD. Novas possibilidades?

Enquanto estava na produção deste artigo, pude ler uma notícia em rede sobre o apoio ao acesso de indígenas ao Ensino Superior, que agora integra a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). A presidente Dilma Rousseff sancionou, no dia 9/07/2011, a Lei 12.416/2011, com base no Projeto de Lei da Câmara (PLC) 46/7. A medida determina que sejam ofertadas aos povos indígenas, políticas para o acesso e assistência estudantil nas universidades públicas e privadas, bem como o estímulo à pesquisa e o desenvolvimento de programas especiais para essa parcela da população. Um pouco mais recente, dia 26/08/2011, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) um Acordo de Cooperação Técnica entre a FUNAI e o MEC, objetivando garantir o direito à educação aos povos indígenas, e implementar políticas públicas

educacionais que atendam as várias reinvindicações desses povos, assinalando como uma das prioridades «propiciar a articulação entre comunidades indígenas, sistemas de ensino, Instituições de Educação Superior e União na formação superior» (www.funai.gov.br, acessado em 19/07/2011).

Talvez, a partir dessas medidas o Governo Federal adote uma postura mais eficaz para a definição de políticas públicas para os estudantes indígenas. Das situações descritas acima, há reconhecidamente muitas iniciativas de universidades públicas e mesmo algumas privadas para a inserção de estudantes indígenas em diversos cursos de graduação, conforme exemplos apresentados. Mas o problema crucial é a falta de políticas para a permanência desses estudantes nas universidades. Retomo aqui outro trecho do texto publicado na rede *indisonline* por Alex Macuxi, que expressa claramente a situação:

> Atualmente em Roraima, em Boa Vista em especial, estima-se que tenha um total de 700 a 1.000 alunos indígenas estudando em diversas Universidades e Faculdades. Todos na maioria das vezes em busca de melhorias para as suas comunidades, seus povos, suas regiões. O problema é que na cidade desse mesmo total, talvez 75% não tenham condições de se manter, estudando ou frequentando regulamente os seus devidos cursos. Esses 75% têm que pagar aluguel, alimentação, vestimenta, transporte, fotocópias, compra de livros e outras coisas que precisam para estudar. No ano de 2007, a Universidade Federal lançou o primeiro edital do Processo Seletivo para Indígenas (PSEI), no total de 11 vagas. E atualmente oferece 50 vagas por ano para alunos indígenas, em quinze cursos regulares. Saber que qualquer universidade lança vagas para estudantes indígenas anima qualquer um parente que tenha concluído o Ensino Médio. Ainda mais saber que é em universidade pública, logo vem aquela ideia: se é pública, é de graça. Engano nosso! [...] Primeiro o MEC financia as Licenciaturas Indígenas com convênio como o PROLIND e o SCDP, e os outros cursos que os indígenas estão inseridos ficam a mercê da sorte para esses financiamentos. Ainda há dúvidas sobre o porquê que alunos indígenas que entram nas Universidades/Faculdades desistem? (Alex Macuxi, estudante do curso de História UFRR, publicado e acessado em 18/04/2011, no site: www.indiosonline.org.br).

O problema crucial é a falta de políticas para permanência desses estudantes nas universidades, bem como a incerteza quanto à absorção desses técnicos indígenas de Nível Superior pelo mercado de trabalho, respeitadas as suas visões de mundo e identidades.

Reservas de vagas a partir dos critérios socioeconômico e étnico-racial

A experiência do Projeto Políticas da Cor

Conforme apresentado por Ferreira (2008), o Programa Políticas da Cor (PPCor) é uma importante iniciativa desenvolvida no Laboratório de Políticas Públicas (LPP), da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Suas ações estão relacionadas ao tema das «Relações Raciais e Educação Superior». O Programa foi iniciado em 2001,

por um grupo de professores da UERJ, para coordenar o concurso «Cor no Ensino Superior», financiado pela Fundação Ford, e desde então vem trazendo uma importante contribuição para o fomento de políticas de ações afirmativas para os afrodescendentes em várias instituições públicas brasileiras de Ensino Superior.

A princípio, o Programa desenvolveu suas ações através de seus Núcleos de Rede e de Comunicação para apoiar 27 projetos distribuídos pelo Brasil, com vistas a viabilizar as iniciativas positivas de ação afirmativa para ampliar as possibilidades de acesso e permanência de estudantes afrodescendentes ingressantes no Ensino Superior. Tais atividades concentravam-se em fazer o acompanhamento desses projetos, desde a avaliação, monitoramento, divulgação e transferência de recursos para tais projetos.

Atualmente, o Programa está organizado em três núcleos: o Componente de Rede, o Componente de Formação e o Componente de Comunicação, que desenvolvem ações em conjunto ou separadamente, junto a outras instituições públicas de Ensino Superior, tendo como objetivo principal a democratização do acesso ao Ensino Superior para os afrodescendentes. Suas ações já tiveram grandes desdobramentos, tais como: a criação de um banco de dados on-line sobre a temática das relações raciais, produção de livros, artigos e periódicos são alguns dos exemplos de resultados alcançados.

Para Ferreira (2008), um dos coordenadores do Programa, embora o PPCor tenha se consolidado como uma referência nacional e, inegavelmente vem dando uma importante contribuição no fomento às políticas públicas de ação afirmativa, os obstáculos enfrentados pelos afrodescendentes para o acesso às universidades é ainda muito grande. Ele analisa algumas situações que, de algum modo corroboram para manter tal situação, sendo uma delas a invisibilidade dada às relações raciais no Brasil. Aponta a falta de articulação entre as instituições que tratam essas mesmas questões e, ainda, a necessidade de mudanças nas grades curriculares, de modo que sejam introduzidas as questões ligadas às relações raciais e mudança na postura dos próprios docentes que ainda não estão habituados a lidar com diversidade étnico-racial tão evidente no Brasil. Nesse sentido, a reflexão de Mato evidencia que:

> *Sin colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nosotros mismos, como individuos y como agregados sociales, es imposible comprender nuestra experiencia social. La comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros de nuestras sociedades sería sesgada y parcial. Sin tal cooperación, la comprensión partirá de un «como si». Por eso digo que la colaboración intercultural en la producción de conocimientos sobre nuestras sociedades es imprescindible* (Mato, 2008a: 110).

Pode-se afirmar do quanto é imprescindível e relevante a diversidade de saberes dada a característica marcadamente plural da sociedade brasileira. Tanto o Programa Políticas da Cor, desenvolvido na UERJ, voltado para o público afrodescendente, como o Programa Trilhas de Conhecimentos, do Museu Nacional da UFRJ, desenvolvido para o público indígena contribuem para a democratização desse espaço de poder. Os dois Programas recebem financiamento da Fundação Ford e têm trazido contribuições importantes na condução de políticas públicas através de universidades parceiras, para o empoderamento de dois segmentos historicamente desvalorizados e esquecidos.

Esse empoderamento vai além da graduação. O Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford (International Fellowships Program –IFP–), coordenado no Brasil pela Fundação Carlos Chagas, foi uma experiência marcante para muitos indígenas e negros na pós-graduação, com resultados exitosos. Este Programa contribuiu para formação de mestres e doutores negros e indígenas[14] e outros pesquisadores, quase sempre sem vez e voz nos espaços acadêmicos. O Programa foi implantado no Brasil em 2002 e, conforme Rosemberg (2010: 115), já concedeu 250 bolsas, sendo 75% para o mestrado. Desse total 85,6% dos bolsistas se declararam negros e 10,4% indígenas. A inserção nesses espaços vem permitindo mudanças, ainda que sutis, no perfil acadêmico de algumas universidades: o ingresso de negros e indígenas na pós-graduação tem possibilitado a formação de docentes para o Ensino Superior e alguns desses pesquisadores já estão atuando nessas universidades. Nada fácil para entrar nesse seleto e ainda bastante embranquecido grupo de intelectuais, onde se predomina e se elege a hegemonia de um determinado conhecimento, de classes, de cor e de poder em detrimento de outros segmentos. Talvez, quando indígenas e negros puderem efetivamente ocupar cada vez mais esses espaços, a pluralidade de saberes, de línguas, de experiências da diversidade que compõe o cenário brasileiro poderá dar à universidade brasileira um caráter multirracial e pluriétnico em todas as dimensões que as Instituições de Ensino Superior possam ter.

Outras ações afirmativas para afrodescendentes

As ações afirmativas aqui apresentadas é uma pequena ilustração de um dos importantes programas destinado ao público afrodescendente. Tais ações, entretanto não se resumem a esses programas. Conforme vimos, várias universidades que adotaram ações afirmativas para indígenas também o fazem para afrodescendentes, alunos egressos de escola pública e população excluída socialmente. Apresentaremos a seguir duas dessas experiências.

1) Reserva de vagas para afrodescendentes na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

A reserva de vagas na UFSCar vem sendo adotada desde 2008. Até o ano passado, a Instituição disponibilizou 20% das vagas de cada curso de graduação para estudantes egressos do Ensino Médio cursado na rede pública. Desse percentual 35% ficaram disponibilizadas para estudantes negros (pretos e pardos). No seu planejamento para o desenvolvimento das políticas públicas de ação afirmativa para este e próximos anos, a perspectiva é ter um aumento gradual no percentual de reserva de vagas, mantendo, porém os 35% para estudantes negros. Atualmente, o percentual está em 40% (percentual planejado para 2011-2013). A estimativa para o próximo período (2014-2017) é aumentar o percentual para 50% da reserva das vagas, permanecendo,

(14) Eu tive o privilégio de participar do Programabolsa em 2002 para meu estudo, no Doutorado em Linguística, no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, com orientação da Professora Dra. Januacele da Costa e co-orientada pela Prof. Dra. Adair Pimentel Palácio. Vários indígenas já participaram do Programabolsa e outros ainda estão concluindo suas pesquisas em renomadas universidades, buscando aprimorar para dar algum retorno social às suas comunidades de origem ou a comunidades indígenas de sua região ou atuar mais amplamente junto a outros povos.

porém os 35% para estudantes negros egressos do Ensino Médio em escolas públicas. (dados consultados no site www.ufscar.br, acessado em 20/07/2011).

2) Reserva de vagas para afrodescendentes na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Outro público beneficiado pelos programas de ações afirmativas é constituído de afrodescendentes, sobretudo aqueles de baixa renda. A UFMG tem adotado iniciativas para garantir o acesso e permanência desses estudantes na graduação dando-lhes condições necessárias para uma sólida formação. Além de bolsas de estudo, desenvolve atividades voltadas para pesquisa, ensino e extensão. Os estudantes atendidos nos programas participam de debates, oficinas, seminários e palestras sobre ações afirmativas e a temática racial de modo a fortalecer a identidade negra dos estudantes envolvidos. (Gomes, 2005: 3-5). Essa universidade integra o Programa Políticas da Cor e tem somado esforço conjunto a outros Programas no combate a desigualdade de oportunidades de acesso ao Ensino Superior. A adesão da expressiva maioria das Universidades Públicas pela reserva de vagas para a população reconhecidamente discriminada e vilipendiada de seus direitos básicos constitui uma responsabilidade coletiva da sociedade brasileira que almeja um país mais plural e democrático.

Recomendações

Não se pode negar alguns avanços na atual conjuntura para a inserção de alunos indígenas, afrodescendentes e estudantes egressos do Ensino Médio da rede pública no Ensino Superior através de iniciativas de muitas universidades. A interiorização de uma boa parte das universidades públicas e o consequente o aumento de vagas têm contribuído para que os indígenas e outras populações excluídas socialmente também tenham vez nesses espaços.

A reserva de vagas para indígenas e afrodescendentes teve uma adesão bastante significativa nos últimos tempos, mas garantir a permanência e sucesso nos cursos ainda não tem sido a tônica das políticas planejadas para tais segmentos. Então, um dos desafios a considerar para garantir o sucesso dos programas de ações afirmativas é pensar na permanência desses estudantes através de bolsas que possam suprir suas necessidades fundamentais como moradia, alimentação, transporte, além de acompanhamento do curso, com propostas concretas de sanar as dificuldades com as disciplinas cursadas, atendimento médico, odontológico e psicológico quando necessário, viabilizar o acesso a materiais que facilitem o conhecimento, a pesquisa e a aprendizagem, como computadores e livros.

É preciso ainda preparar os professores, corpo discente e funcionários para lidar com a diversidade e valorizá-la enquanto tal. Aprender na convivência o respeito e a aceitabilidade das alteridades existentes em um mesmo espaço acadêmico é uma forma de exercitar a cidadania, e as universidades não podem corroborar com o preconceito e discriminação tão presentes na sociedade brasileira. É preciso ainda que, nesse

reconhecimento da diversidade, também sejam valorizados os diferentes saberes que compõem o mosaico humano presente na universidade. Como bem escreve Paixão (2010: 83):

> A proposta de cotas para negros e indígenas nas universidades públicas brasileiras constitui uma importante proposta de reversão das desigualdades étnico-raciais de acesso ao Ensino Superior. Esta medida se justifica por: I) representar a adoção do princípio da diversidade no interior das universidades públicas brasileiras; II) representar uma importante medida de democratização de acesso as universidades públicas [...]; III) potencialmente trazer para o interior das universidades novas preocupações temáticas derivadas do perfil social do público beneficiário dessas medidas; IV) contribuir para a consolidação de novos quadros intelectuais e políticos no interior dos grupos historicamente discriminados [...]; V) tencionar positivamente no sentido de diversificação da elite intelectual do Brasil; [...]; permitir que negros, indígenas e pessoas de menos recursos, com evidente vocação para o pensamento científico, possam dar pleno curso aos seus talentos e não venham a se desviar para outras atividades.

É necessário que o governo viabilize programas que possam efetivamente democratizar a Educação Superior para todos. Para tanto, não basta assegurar somente a entrada, mas a permanência nas universidades, abrindo amplas possibilidades de inserção desses estudantes no campo da pesquisa e da extensão para garantir uma formação altamente qualificada e compromissada para traduzir-se na melhoria para suas comunidades, visando também contribuir na formação para enfrentar e superar a extrema desigualdade e a exclusão em que tanto indígenas como afrodescendentes ainda se encontram.

Cabe ainda propor, enfaticamente, como implementação das políticas a serem adotadas no Ensino Superior, a criação de mecanismos de valorização da riqueza cultural e do conhecimento tradicional que os estudantes indígenas e afrodescendentes podem trazer para as universidades, constituindo-se assim um espaço de saberes plurais, reconhecidamente importantes nas relações interculturais estabelecidas. É preciso, portanto investir na construção de uma nova relação, criando canais de diálogo para a efetivação de justiça social para esses segmentos historicamente excluídos socialmente, mas dispostos a lutar para conquistar espaços e direitos.

Referências Bibliográficas

ANDIFES (2011). Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Universidades Federais Brasileiras. Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE). Brasília. Disponível em http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=240&Itemid=27 [Data de consulta: de 5 a 15/09/2011].

Carvalho, Fabíola e Fabio Almeida de Carvalho (2008). A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo *Insikiran* da Universidade Federal de Roraima (Brasil). Em: Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional para Educação Superior

na América Latina e Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 157-166. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es [Consulta em 16/05/2011].

Cury, Carlos Roberto Jamil (2006). Legislação educacional brasileira (Coleção o que você precisa saber sobre...). Rio de Janeiro: DP&A.

Dassin, Joan (2010). Um Ensino Superior mais inclusivo. *Le Monde Diplomatique Brasil*. Fevereiro, págs.: 20-22.

Dias, Lucimar Rosa (2008). Cabelos crespos, gênero e raça: práticas pedagógicas de combate ao racismo na educação infantil. Em Marília Pinto de Carvalho e Regina Paim Pinto (Orgs.), *Mulheres e desigualdades de gênero.* São Paulo: Contexto. (Série Justiça e Desenvolvimento/IFP-FCC), págs.: 191-208.

Dias da Silva, Rosa Helena. (2007). Movimentos Indígenas no Brasil e a Questão Educativa: relações de autonomia, escola e construção de cidadanias. Em Osmar Fávero e Timothy Denis Ireland (Orgs.), *Educação como Exercício da Diversidade.* Brasília. UNESCO. MEC. ANPEd. (Coleção Educação para Todos 7), págs.: 371-399.

I Conferência de Educação Escolar Indígena (2009). Documento Final. Luziânia, Goiás. Disponível em http://coneei.mec.gov.br/images/pdf/documento_coneei.pdf [Consulta em 13/06/2011].

Ferreira, Renato (2008). A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior. Em Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 177-186. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es [Consulta de 5 a 10/05/2011].

Gomes, Nilma Lino, Shirley de Jesus, Gisele Oliveira Mine e Cynthia Adriadne (2005). *Ações Afirmativas na UFMG: uma experiência bem sucedida e a luta para acesso de alunos/as negros/as na universidade pública.* Em: Anais do 8º Encontro de Extensão da UFMG. Belo Horizonte, Minas Gerais, 3 a 8 de outubro de 2005. Disponível em: www.ufmg.br/proex/arquivos/8Encontro/Educa_2.pdf [Consulta em 10 a 12/07/2011].

Gomes, Nilma Lino (2010). Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), págs.: 1-13. Disponível no endereço: http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/94.pdf [Consulta entre 10 a 15/06/2011].

Guimarães, Antônio. Sérgio. Alfredo (2002). Classes, raças e democracia. São Paulo: Editora 34.

Gracindo, Regina Vinhaes (2007). Inclusão social e escolar: a contribuição de pesquisas. Em: Regina Vinhaes Gracindo, Carlos Frederico B. Loureiro, João dos Reis Silva Junior, Marcia Soares de Alvarenga, Marlene Ribeiro, Rosa Helena Dias da Silva (Orgs.), *Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro Ed., v. 2, págs.: 11-22.

Grupioni, Luiz Donizeti Benzi (2006). Contextualizando o campo da formação de professores indígenas no Brasil. Em: Luiz Donizeti Benzi Grupioni (Org.), *Formação de professores indígenas: repensando trajetórias.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, págs.: 39-65.

Januário, Elias (2005). Projeto 3º Grau Indígena: os desafios da formação superior para indígenas em Mato Grosso. Anais da I Conferência Internacional sobre Ensino Superior Indígena (CIESI), 2004. Barra do Bugres: UNEMAT, págs.: 153-157.

Januário, Elias e Fernando Selleri Silva (2008). Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil. Em: Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 147-156. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es [Consulta em 15/05/2011].

Karajá, Avanilson Ijoraru Dias Aires (2009). A história de Avanilson. Em: Karylleila dos Santos Andrade e Roseli Bodnar (Orgs.), *Traços e retratos: memórias dos alunos da Universidade Federal do Tocantins.* Palmas: Grafiart.

Mato, Daniel (2008). «No hay saber "universal": la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible». Em: *Alteridades,* México: Departamento de Antropologia da Universidade Autônoma Metropolitana, Nº 18.

Oliveira, Paulo Celso de (2008). Gestão territorial indígena: perspectivas e alcances. Em: Renato Athias e Regina Paim Pinto (Orgs.), *Estudos indígenas: comparações, interpretações e políticas.* São Paulo. Contexto, 2008 (Série Justiça e Desenvolvimento/IFP-FCC), págs.: 175-191.

Paixão, Marcelo, Irene Rosseto e Elisa Monçores (2011). Mudanças na composição de cor ou raça no Brasil de acordo com os Censos 2000 e 2010. Tempo em curso. Ano III, v. 3, Nº 5, Maio. Disponível em: http://www.laeser.ie.ufrj.br/pdf/tempoEmCurso/TEC%202011-05.pdf [Consulta em 8/09/20011].

Paixão, Marcelo e Flavio Gomes (2010). Razões Afirmativas: pós-emancipação, pensamento social e a construção das assimetrias raciais no Brasil. Em: Ana Cristina de Souza Mandarino e Estélio Gomberg (Orgs.), *Racismos: olhares plurais.* Salvador: EDUFBA, págs.: 45-91.

Rodrigues, Aryon Dall'gna (1986). Línguas brasileiras. Para o conhecimento das línguas indígenas. São Paulo: Loyola.

Rodrigues, Tatiane Consentino (2005). Movimento negro no cenário brasileiro: embates e contribuições à política educacional nas décadas de 1980-1990. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFSCAR, São Carlos, São Paulo (Dissertação do Mestrado em Sociologia).

Rosemberg, Fúlvia. (2010). Ação afirmativa no Ensino Superior brasileiro: pontos para reflexão. Em: Ana Cristina de Souza Mandarino e Estélio Gomberg (Orgs.). *Racismos: olhares plurais.* Salvador: EDUFBA, págs.: 93-126.

Souza Lima, Antonio Carlos de (2008). Trilhas de C
onhecimentos: o Ensino Superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior. Em: Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional para Educação Superior na América Latina e Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 167-176. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es [Consulta em 10/05/2011].

Taukani, Estevão Bororo. Minha formação, meu povo, um só objetivo (2003). Cadernos de Educação Escolar Indígena - 3º Grau Indígena. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 2. págs.: 11-18.

Teixeira, Raquel F. A. (1995). As línguas indígenas no Brasil. Em: Aracy Lopes da Silva e Luís Doniseti Benzi Grupioni (Orgs.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus.* Brasília. MEC/MARI/UNESCO, págs.: 291-311.

Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile:

Relaciones Pospuestas[1]

Maribel Mora Curriao (*)

Chile es un país que se funda –histórica, política y legalmente– en la concepción de unidad nacional. Esta visión se plasma en la Constitución Política de 1980, promulgada durante la dictadura militar, modificada parcialmente durante el Gobierno de Ricardo Lagos Escobar en 2005 y actualmente vigente. Allí se establece que la soberanía reside en «la Nación», omitiéndose cualquier referencia a otros pueblos, naciones o grupos étnicos que habitan el país. Diversidad, multiculturalidad, interculturalidad, pluriculturalidad, pueblos indígenas y afrodescendientes son términos ausentes en la Constitución Política de Chile. A pesar de este contexto jurídico, los reclamos de los pueblos indígenas por acceso a la educación, en general, y a la Educación Superior, en particular, han sido escuchados en alguna medida y son abordados actualmente desde leyes, decretos o normativas específicas supeditados a la Constitución Política del país. Los grupos afrodescendientes, en cambio, en proceso reciente de visibilización, a través de la articulación de pequeñas organizaciones, aún no constituyen una preocupación estatal. Visibilizar estas realidades socioculturales negadas, subalternizadas, reducidas, excluidas y/o vulnerabilizadas es una acción ineludible, si se quiere abordar la diversidad que conforma este país, en pro de la generación de una ciudadanía democrática, pluralista, inclusiva y respetuosa de las distintas culturas y

(1) Este trabajo se enmarca en una investigación mayor sobre interculturalidad en Chile, cuyos resultados han sido abordados en las ponencias: «Discusiones sobre la Interculturalidad en Chile: ¿Desde dónde estamos mirando?». Ponencia en Congreso Ciencias, Tecnologías y Culturas. Diálogos entre las disciplinas del Conocimiento. Mirando al futuro de Latinoamérica y el Caribe. Universidad de Santiago, 2010; y «Políticas Públicas e Interculturalidad en Chile», en mesa redonda «A interculturalidade na América Latina: projeções a partir da educação, da arte, das políticas públicas e do direito», Congreso ALAS, Recife, Brasil, 2011.

(*) La realización de esta investigación ha contado con el apoyo de Ramón Mora Curriao, Licenciado en Trabajo Social de la Universidad Autónoma de Chile.

(-) Mora Curriao, Maribel (2012) Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile: Relaciones Pospuestas. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 211-244.

pueblos. La Educación Superior (ES), en su rol de formadora, además de la generación de conocimiento, tiene un papel preponderante en la conformación de ciudadanía activa y empoderada, por eso resulta imperioso, necesario y justo pensar la inclusión con equidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes en este nivel educacional.

Este capítulo pretende dar cuenta de la situación actual de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Chile respecto de la Educación Superior, de los cuerpos legales, las políticas públicas y las normativas educacionales que los consideran y especialmente de la forma como la ES se hace cargo –o no– de esta realidad. Se considerarán también las demandas indígenas y afrodescendientes, sus propuestas actuales y los desafíos para la instalación de políticas públicas interculturales e inclusivas en la ES chilena. Todo ello en la coyuntura política de un movimiento estudiantil que se opone a la creciente privatización de este nivel educacional, abogando por una educación gratuita, de calidad y para todos. Este escenario político ha permitido visibilizar temas como la pertinencia cultural o la interculturalidad como parte de las demandas de los estudiantes movilizados, y aunque no es aún un tema central entre ellas, ha logrado concitar cierta atención sobre las organizaciones estudiantiles indígenas.

Censos, leyes y demandas por el reconocimiento estatal de la existencia

Cifras y definiciones

Según el XVII Censo Nacional de Población y VI de Vivienda, realizado en abril de 2002, la población total de Chile era de 15.116.435 habitantes; de ella, 692.192 personas (4,6%) manifestaron pertenecer a uno de los ocho grupos indígenas reconocidos en la Ley 19.253 de 1993[(2)]. El Censo de 1992 indicó que un 10,3% de la población chilena mayor de 14 años se autoidentificó como perteneciente a alguno de los tres grupos étnicos propuestos; la población mapuche contaba con un 93% de ese total (928.079 habitantes); los aymara, un 4,9% (48.477), y los rapanui, un 2,2% (21.848). En el Censo de 2002 la población que se asumió como perteneciente al pueblo mapuche concentra un 87,3% del total; los aymara alcanzan un 7% y los atacameños un 3%; otras etnias, como los colla, rapanui, quechua, yámana y alacalufe, suman en conjunto un 2,7% de la población indígena. Como se señaló, el total de autoidentificados como indígenas fue de un 4,6%. Por otra parte, el año 2006 el Estado de Chile reconoció la existencia actual de los diaguitas en el territorio nacional, introduciendo una modificación al artículo 1°, párrafo 2, del título primero de la Ley 19.253, que reconoce a las «principales etnias indígenas de Chile». El dato censal sobre la población diaguita aún no se conoce, pues el Censo de 2012 entregará sus resultados en 2013.

(2) Los Censos de 1992 y 2002 adoptaron criterios distintos para medir población indígena. En 1992 la pregunta fue: «Si usted es chileno(a), ¿se considera perteneciente a alguna de las siguientes culturas?». Las opciones fueron: mapuche, aymara, rapanui, o ninguno de los anteriores. Y en 2002: «¿Pertenece usted a alguno de los siguientes pueblos originarios o indígenas?». Las opciones eran: alacalufe (kawaskar), atacameño, aymara, colla, mapuche, quechua, rapanui, yámana (yagán), o ninguno de los anteriores. Esta variación ha impedido hacer comparaciones estadísticas fiables; al respecto revisar: Valdés (2003), Gundermann, Vergara y Foerster (2005) y Pinto (2010). Según resultados preliminares del Censo 2012, entregados en agosto de este año, la población actual en Chile es de 16.572.475. No se han entregado aún datos sobre población indígena.

Existen otras mediciones que consideran la variable pueblos indígenas, pudiendo obtenerse datos importantes sobre la realidad de estos pueblos a partir de sus bases de datos, aunque no siempre entregan los resultados con esta variable desagregada(3). La más importante es la Encuesta CASEN, que se realiza cada dos años desde 1985 y, por lo tanto, aporta información que muestra la evolución en el tiempo de las distintas variables, a pesar de las limitaciones propias del trabajo muestral(4). Según esta encuesta, la población que se reconoce como indígena ha variado de un 4,4% en 1996 a un 7% en 2009; de esta última cifra, un 5,96% corresponde a los mapuche. En cuanto al lugar de residencia de la población indígena, el 68,22% vive en zonas urbanas y un 32,78% en zonas rurales; la mayor concentración poblacional indígena se registra en las regiones de La Araucanía (24,6%) y Metropolitana (24%).

Respecto de los afrodescendientes en Chile, la situación estadística es mucho más compleja, pues hasta ahora no se ha considerado su existencia legal. A partir de estudios académicos, iniciativas de instituciones de cooperación y organizaciones propias que desde la década de 1990 han incursionado en esta temática, se ha venido visibilizando lentamente a las personas pertenecientes a esta población descendiente de integrantes de diversos pueblos africanos traídos a América como esclavos. Si bien existen mayores antecedentes de la persistencia de esta población en la zona norte y central del país, se sabe que esta estuvo presente en todo Chile, aunque esto se minimice en los textos de historia. Los afrochilenos del norte del país, por su parte, vivieron un proceso de «chilenización» tardío, pues la zona de Arica y Parinacota, habitada por estas comunidades, perteneció a Perú hasta fines de siglo XIX. Allí residieron africanos esclavos o libres, trabajadores de haciendas o de las minas, avecindados en pequeños poblados o en las ciudades de la zona, cuyos descendientes actuales se agrupan en organizaciones exigiendo el derecho a ser reconocidos en sus particularidades.

Aunque no se han logrado avances en el plano legislativo, en la Cámara de Diputados se registran dos proyectos de ley en torno a este grupo humano: el Boletín 6236-24, que «autoriza erigir un monumento en la población afrodescendiente en la comuna de Arica», presentado en diciembre de 2008, y el Boletín 6655-17, que «establece el

(3) El Ministerio de Desarrollo Social enumera las siguientes encuestas que consideran la variable etnia: Encuesta Nacional de Dependencia de las Personas Mayores; Estudio Nacional de Drogas en Población General de Chile; Encuesta Nacional de Hábitos en Actividad Física y Deportiva en Población Mayor de 18 años; Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar; Desarrollo Infantil y Principales Determinantes Sociales y Económicas; Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia; Encuesta Nacional de Primera Infancia; Encuesta de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Violentos; Encuesta Nacional de Juventud; Estudio Nacional de Consumo de Drogas en Población Escolar; Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural; Encuesta Calidad de Vida y Salud; Encuesta Nacional de Condiciones de Empleo, Trabajo, Calidad de Vida y Salud en Población Trabajadora en Chile; y Encuesta CASEN.

(4) La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN, actualmente realizada por el Ministerio de Desarrollo Social, da a conocer la situación general de la población, especialmente de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, su situación demográfica, de educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos; mide la magnitud de la pobreza, la distribución de los ingresos, las brechas que separan a los segmentos sociales y ámbitos territoriales; evalúa el impacto de la política social, cobertura, focalización y distribución del gasto fiscal. (Trabajo con los datos 2009, pues los resultados oficiales sobre pueblos indígenas de CASEN 2011 no han sido publicados desagregadamente a la fecha de elaboración de este capítulo).

reconocimiento de la etnia afrodescendiente en Chile», de agosto de 2009[5]. En ambos proyectos no ha habido avances hasta ahora. En 2010, la Corporación Participa, en colaboración con la Alianza Afrochilena, elaboró un documento de diez puntos que fundamenta las razones para incluir la variable afrodescendiente en el Censo de 2012; sin embargo, esta iniciativa, junto a otras de la Organización Cultural y Social de Afrodescendientes Chilenos Lumbanga, no han sido consideradas aún y por ahora no se contará con este dato estadístico en el país. Una iniciativa de Lumbanga que sí tuvo acogida fue la acordada con la oficina del INE de la Región de Arica y Parinacota que consiste en «realizar a partir del segundo semestre de 2012, y dentro de las actividades post censales, un estudio estadístico referente a la realidad afrodescendiente, dada su relevancia e impacto en el contexto regional» (Resolución exenta 4737 del INE, División Jurídica, 28 de diciembre de 2011).

Sobre el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas en Chile se ha generado un largo debate que aún no tiene una resolución definitiva. Desde 1979, con la entrada en vigencia de la Ley 2.568, sobre división de tierras indígenas, que pretendía terminar con la existencia legal de estos grupos, se sucedieron una serie de hechos político-territoriales que llevaron a estos pueblos a exigir a las autoridades democráticamente elegidas en 1990 una nueva legislación sobre sus derechos y territorios. Esto dio origen a la Ley 19.253, de octubre de 1993, «que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena». En el título primero, artículo 1°, de esta ley se señala que «el Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura». Evitando las palabras pueblo(s) o nación(es), este texto legal define como una de las condiciones para reconocer a una persona su «calidad indígena» en este país, que debe ser de «nacionalidad chilena», cerrando la posibilidad del reconocimiento a otras nacionalidades. A pesar de ello, ha habido avances respecto al reconocimiento de la existencia de estos grupos humanos, sus relaciones sociohistóricas de dominación e injusticias en relación con la sociedad chilena, lo cual ha sido documentado en el Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, dado a conocer en 2003.

En relación al marco legal internacional, en octubre de 2008 se emite el Decreto 236 que, en Chile, «promulga el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo». Este significativo avance permite a los pueblos indígenas reforzar sus derechos y situar sus demandas en el plano internacional. Aunque el mismo convenio señala que «la utilización del término "pueblos" en este Convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional», esta aprobación permite seguir abogando por un reconocimiento constitucional de los pueblos o naciones indígenas preexistentes a la

(5) Estos documentos han sido revisados en la página de la Cámara de Diputados de Chile (www.camara.cl) en el mes de agosto de 2012. Allí se señala que el estado actual de ambos proyectos es «en tramitación» y en «primer trámite constitucional». En el caso del 6236-24, este pasa a la Comisión de la Cultura y las Artes en diciembre de 2009, y el 6655-17 pasa a Comisión de Derechos Humanos, Nacionalidad y Ciudadanía en agosto de 2009.

República. Sin embargo, el Decreto 124, de 2009, que reglamenta el artículo 34 de la Ley 19.253, sobre la consulta y participación de los pueblos indígenas, desde el punto de vista de estos pueblos, limita considerablemente el Convenio y actualmente distintas organizaciones indígenas trabajan para proponer su modificación.

El reclamo por un reconocimiento de la existencia actual de afrodescendientes en Chile (Boletín 6655-17) se realiza en base a las siguientes consideraciones: antecedentes histórico (introducción de africanos como esclavos en la zona de Arica y el valle de Azapa, para trabajos en las minas, y en otras zonas del país); la migración de «negros libres» desde el Perú, a fines del siglo XIX; los convenios internacionales contra la discriminación adoptados por Chile durante el siglo XX; y la posibilidad de implementar una ley análoga a la Ley Indígena de 1993. Un aspecto importante para avanzar en esta línea de reconocimiento es la caracterización que realizará el INE durante este año, ya que aportará datos fehacientes sobre el número de personas que se autoidentifican como afrodescendientes (al menos en la Región de Arica y Parinacota) y su situación socioeconómica y cultural actual.

Cabe señalar aquí que la Conferencia Ciudadana contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, y la Conferencia Regional Intergubernamental de las Américas, realizada en Santiago de Chile en el año 2000, otorga el impulso necesario a una visibilización inminente de las agrupaciones afrochilenas que venían articulándose. Según aproximaciones de estas entidades, en Arica la población afrodescendiente alcanzaría un 3% del total (Boletín 6236-24). La citada conferencia ciudadana también tiene influencia en la adopción del nominativo «afrodescendiente» en lugar de «negro», por parte de las organizaciones, en tanto permite involucrar elementos socioculturales e históricos que van mucho más allá de lo racial. Y es sin duda el establecimiento de relaciones con otras organizaciones afroamericanas las que continúan dando impulso a las comunidades afrochilenas. En marzo de 2012, Azeneth Báez Ríos fue elegida como una de las ocho mujeres más destacadas de Arica por su liderazgo y emprendimiento; ella es actualmente la representante de Chile en la Red de Mujeres Afrolatinas y Caribeñas.

Distribución territorial y conflictos vigentes

Según el Censo de 2002, los indígenas en Chile se distribuyen a lo largo de las quince regiones del país, concentrándose la mayor parte en las regiones de La Araucanía (29,5%) y Metropolitana (27%) y en la antigua X Región (14,7%), hoy dividida en Región de Los Ríos y Región de Los Lagos. En cambio, las regiones de Coquimbo (2,7%), de Atacama (1,1%) y del Maule (1,2%) son las que tienen menos presencia indígena. En la antigua I Región, hoy dividida en Región de Arica y Parinacota y Región de Tarapacá, se concentra el 7,1% de la población indígena. Visto de otro modo, entre las regiones del Bío-Bío, de La Araucanía, de Los Ríos y de Los Lagos se encuentra el 52% del total. Desde el punto de vista de la migración interna, la mayor población indígena migratoria se situó en la Región Metropolitana, con un 27%, integrada por distintas etnias[6].

(6) La Encuesta CASEN 2009 señala que La Araucanía concentra un 30,1% de población indígena respecto del total regional de población y un 24,6% respecto del total indígena nacional, y la Región Metropolitana concentra un 4,1% del total de la población de la región y un 24% de la población indígena nacional.

Por otra parte, la observación de la población indígena por regiones muestra que el mayor porcentaje se ubica en las zonas originarias de estos pueblos, esto es: los aymara en las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá (84,4%), atacameños en Antofagasta (66%) y Atacama (14,4%), rapanui en Valparaíso (56,7%) y la población colla mayoritariamente en Tarapacá (54,3%). Sin embargo, cerca de un tercio de la población yámana se encuentra en la Región Metropolitana, los quechua tienden a ocupar las regiones de Antofagasta y Metropolitana y los mapuche se distribuyen ampliamente en el país, concentrándose principalmente en la Región de La Araucanía (33,6%), Región Metropolitana (30,3%) y regiones de Los Ríos y Los Lagos (16,7%)(7).

Respecto del territorio ancestral de los pueblos indígenas, y a pesar de su dispersión actual, son los mapuche quienes más fuertemente reclaman un espacio reconocido como propio. Se registran reclamos que apelan a títulos de merced otorgados durante el proceso de radicación (entre 1840 y 1929), tras la ocupación militar de La Araucanía, apelaciones a los tratados firmados con los españoles que reconocieron límites geográficos para la «nación araucana» (nombre con que se conocía antes a los mapuche), reclamos referidos a las ratificaciones y tratados con los gobiernos de la República durante el siglo XIX y otros por tierras usurpadas durante la dictadura militar, entre 1973 y 1989. Los problemas derivados de estos distintos acontecimientos han puesto a los mapuche en una situación de precariedad frente a un elemento que resulta sustancial en la mantención de su cultura: la tierra. A la vez ha generado una nueva forma de ser producto de la diáspora: los mapuche urbanos. Durante los gobiernos de la Concertación por la Democracia (1990-2010) se realizaron múltiples iniciativas para resolver el tema de la propiedad de la tierra, pero no se abordó la autonomía territorial reclamada por algunos sectores mapuche que apelan al imaginario de País Mapuche o Wall Mapu(8).

En el caso de los rapanui, que habitan fundamentalmente en Isla de Pascua –ubicada en la Polinesia– y pertenecientes políticamente a la Región de Valparaíso, los conflictos territoriales, aunque menos dramáticos, se han vuelto relevantes durante los últimos años, e igualmente han apelado a la cuestión de la autonomía en los momentos más álgidos de los conflictos. Las tomas de terreno de 2011 generaron gran atención mediática y la movilización de fuerzas especiales de Carabineros de Chile a la isla ocasionó el rechazo de gran parte de la población nacional(9).

En la zona norte del país, los conflictos vigentes se relacionan con el uso del agua y la instalación de mineras transnacionales que contaminarían y dificultarían

(7) Datos obtenidos de: *Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile. Censo 2002*. INE-MIDEPLAN, Santiago de Chile, 2005. He actualizado los nombres de las regiones vigentes desde 2006.

(8) Correa y Mella (2011), en *Las razones del Illkun/enojo*, realizan un acucioso estudio sociohistórico del conflicto mapuche en la zona de la provincia de Malleco, en la Región de La Araucanía; utilizando testimonios orales, documentos judiciales y cartas, muestran los antiguos deslindes de las tierras mapuche en esa zona; a su vez, presentan el panorama de conflicto de los últimos veinte años con sus episodios judiciales y muertes de comuneros mapuche a manos de la policía chilena. Otros estudios que abordan problemas de tierra son: Tricot y Buendía (2006), Molina y La Comunidad Monteverde (1989), Molina y Correa (1998).

(9) Al introducir la frase «conflicto de tierra en rapanui», los buscadores de Internet remiten a miles de páginas donde circuló la noticia de las tomas de terrenos en esta zona altamente turística.

aún más el acceso y uso de este escaso recurso. En un área de extrema aridez como esta zona del país, el agua ha sido tradicionalmente determinante para la mantención de los pueblos indígenas locales. Por otra parte, la movilidad estacional de algunos pueblos como el aymara, hace que su territorio contemple al menos dos espacios de habitación y trabajo correspondiente a invierno y verano. La Ley de Aguas de 1981 entregó el elemento hídrico en manos privadas, haciendo difícil generar políticas públicas de sostenibilidad de este recurso (Madaleno y Gurovich, 2007). Por otra parte, en la zona austral, la instalación de represas hidroeléctricas, celulosas y otras industrias, no solo modifican el defendido paisaje, sino también alteran los territorios indígenas y sus espacios sagrados. Por esto, las comunidades williches (mapuches del sur) de la zona de Panguipulli, Lago Ranco, Patagonia, Chiloé y otras, han levantado organizaciones que reivindican estos espacios y tratan de detener los proyectos que los afectan[10].

Sobre la distribución geográfica de los afrodescendientes en Chile, como se ha señalado, no hay estadísticas actuales que los consideren, pero se registran reivindicaciones de este origen fundamentalmente en las regiones de Arica y Parinacota y de Antofagasta, de acuerdo a la visibilidad de las organizaciones que actualmente los agrupan[11]. Los miembros de estas organizaciones se asumen como descendientes de esclavos –fundamentalmente de las minas de Potosí–, algunos asentados en Arica y otros en el valle de Azapa, territorios que –como se señaló– pertenecían anteriormente a Perú y Bolivia y fue parte de las negociaciones de posguerra del Pacífico. Lo conflictivo de la historia afrodescendiente en Chile entonces, también está ligado a un territorio en disputa, y la «chilenización», a un proceso de ocultamiento de la condición de origen, étnico-racial e histórica.

Por otra parte, los estudios sobre la presencia negra histórica en Chile hablan de esclavos en distintas zonas del país en la época colonial, fundamentalmente en las haciendas de la zona central, las regiones Metropolitana, de Valparaíso y de Coquimbo[12]. A esto habría que agregar la creciente migración de afrodescendientes avecindados en el país, durante los últimos años, fundamentalmente en la Región Metropolitana.

(10) Son emblemáticas las luchas contra el ducto de la celulosa CELCO en Mehuín (http://www.noalducto.com/), contra la hidroeléctrica Pilmaiquen que afectaría al complejo religioso del Ngen Kintuante (http://www.liberacion.cl/mapu_010112.htm), la defensa del bosque nativo en Chiloé (http://www.bosquenativo.org/tag/conflictos/), y las luchas contra la instalación de represas en la Patagonia chilena (http://www.patagoniasinrepresas.cl/final/noticia.php?id_noticia=5747). Un estudio relevante sobre conflictos indígenas en Chile es el Informe Final Análisis de la cobertura y tratamiento de conflictos indígenas 2010-2011, realizado por el ICEI, Universidad de Chile, Santiago, 2011.

(11) Sobre organizaciones de afrodescendientes en Chile se pueden revisar los siguientes enlaces: http://confraternidadafro.wordpress.com/ Confraternidad de Familias y Agrupaciones Afroariqueñas; http://ongoronegro.blogspot.com/ Organización No Gubernamental Oro Negro, que existe desde 2001; http://gracielaleonm.blogspot.com/2005/08/organizacion-de-afrodescendientes.html Sobre la Organización de aArodescendientes Lumbanga, que existe desde 2003.

(12) Sobre los esclavos negros en distintas zonas de Chile se puede revisar: Arre, Montserrat (2010 y 2011); Souza Gómez Neto, Álvaro de (2010); Soto Lira, Rosa (2011); Contreras, María Teresa (2010); y Araya, Katherina (2011).

Lenguas y culturas como ejes de la permanencia

Tal como se señala en el informe sobre las lenguas indígenas de Chile, emitido por la Unidad de Cultura de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en 2007, las estadísticas sobre la cantidad de hablantes de lenguas indígenas en el país son escasas y parciales (Painemal, 2007). Recién en el Censo 2012 se preguntó por el idioma en que cada persona puede tener una conversación, entregando entre las ocho opciones, cuatro lenguas indígenas: aymara, rapanui, quechua y mapudungun. Según el informe de la Unidad de Cultura de la CONADI, en Chile encontramos lenguas indígenas «vitales, en peligro de extinción y lenguas extintas». Las lenguas vitales son: mapudungun, aymara y rapanui. Las lenguas en peligro de extinción, por el reducido número de hablantes, son: quechua, kaweshqar y yagán; y las lenguas extintas: kunza, colla, chango, chono, aonike'nk y selk'nam (Painemal, 2007, pág. 3)[13]. El informe *Situación de las Lenguas Originarias de Chile,* de la Comisión Especial de Pueblos Originarios de la Cámara de Diputados, de junio de 2011, ratifica esta división de lenguas, pero considera lenguas vitales al mapudungun, aymara, quechua y rapanui.

El informe de la Cámara de Diputados, basado en la Encuesta CASEN, consigna que «solo el 24% de la población que pertenece a estos pueblos tendría algún grado de competencia en sus lenguas, existiendo variaciones geográficas y regionales importantes en cuanto al número y proporción de hablantes» (pág. 1)[14]. Según esos datos, en 2009 había 257.000 personas pertenecientes a uno de estos cuatro pueblos originarios que hablaban y/o entendían sus lenguas; de ellas, 232.000 eran mapuche, 20.800 aymara, 3.200 quechua y 1.340 rapanui; es decir, los rapanui serían quienes tendrían proporcionalmente la mayor población vital lingüísticamente hablando.

Sobre las lenguas propias de los afrodescendientes, por los factores derivados de la esclavitud inicial, la discriminación posterior y la negación del componente negro en la sociedad chilena, no hay registros que determinen con exactitud los grupos lingüísticos a los que pertenecían sus antepasados y no hay mantención de lenguas originarias de África, aunque se conservan en la toponimia palabras o rasgos de lenguas africanas, sobre todo en la zona de Arica. Como ejemplo, el topónimo Lumbanga (caserío), palabra del idioma congolés, adoptada actualmente por una de las organizaciones afrochilenas, era el nombre de un barrio de la ciudad de Arica que fue centro de reuniones de sus antepasados en la zona (Boletín 6655-17). Quizá por esta falta de mantención de la lengua, el proyecto de ley presentado a la Cámara de Diputados no contiene en sus seis puntos referencias a la o las lenguas africanas, sino solo a la cultura en general y a las expresiones artísticas.

(13) El mapudungun o lengua mapuche distingue variantes dialectales (estudiadas a fines de siglo XIX por Rodolfo Lenz) vigentes hasta hoy: pehuenche, lafkenche, williche y puelche, este último de Argentina.

(14) Los reparos para estudiar la variable indígena a través de la Encuesta CASEN han sido planteados en los estudios de Valenzuela, 2003; Sanderson, 2005, y Agostini, Brown y Roman, 2010; porque al ser una muestra aleatoria puede resultar poco representativa de ciertos aspectos de la realidad indígena. A pesar de ello, son los datos más precisos con los que se cuenta hasta ahora.

La cuestión de la pobreza

Según distintos estudios, respecto de la medición de la pobreza en Chile durante la última década, se registra una diferencia entre sujetos no indígenas e indígenas que pone a estos últimos en mayores rangos de pobreza[15]. Si se revisa la Encuesta CASEN 2009, en ella se muestra un índice de pobreza indígena que ha disminuido de un 31,1% en 1996 a un 19,9% en 2009, mientras que los porcentajes respecto de los no indígenas cayeron de un 22,7% a un 14,8% en los mismos años. Esta disminución de la pobreza y de la brecha de desigualdad muestran aún situaciones de profundidad de la pobreza. Un estudio de 2010 que utiliza la metodología de los Mapas de la Pobreza, explica que «la evidencia empírica muestra que la pertenencia a un pueblo indígena es un fuerte predictor de pobreza e indigencia» (Agostini, Brown y Roman, 2010); los investigadores sostienen, además, que

> las tasas de pobreza son particularmente altas para los pueblos Mapuche y Aymara, con alrededor de un tercio de los hogares viviendo bajo la línea de la pobreza […] Adicionalmente, altas tasas de pobreza están fuertemente correlacionadas con mayor profundidad de la pobreza. Por ejemplo, la brecha de pobreza estimada es 7,9% a nivel nacional para los chilenos no indígenas, comparada con 12,4% para los Aymara, 11,5% para los Mapuche y 11,2% para los Colla. Las tasas de indigencia siguen patrones similares y las estimaciones para la brecha de indigencia de los Aymara es casi el doble que la de los no indígenas (Agostini, Brown y Roman, 2010: 144).

Por otra parte, si se piensa en los sectores más vulnerables de la población por rangos de edad, es decir, infantes y adultos mayores, los rangos de pobreza también apuntan a los sujetos indígenas. Así, por ejemplo, el Estudio Nacional de Dependencia en las Personas Mayores de 2009 se señala:

> Cuando se observa la dependencia de las personas mayores por pertenencia a pueblo indígena, llama la atención que en prácticamente todos los pueblos indígenas tienen mayor prevalencia de personas mayores que el total nacional. Destaca el caso de los Mapuche, donde el 33,6% de la población mayor presenta dependencia en alguno de sus grados (pág. 49).

Cabe considerar además, como se sostiene en otros estudios (Valenzuela, 2003; Sanderson, 2005), que el nivel educacional tiene una alta incidencia en la pobreza indígena. En el caso del pueblo Mapuche, por ejemplo, «un 80% de los jefes de hogar cuenta con menos de cuatro años de educación y menos de 3% de la población total con algún nivel de educación posterior a la enseñanza» (Agostini, Brown y Roman, 2010: 130). De este modo, si pobreza y educación se ven enlazadas en la realidad actual de los pueblos indígenas en Chile, resulta de la mayor importancia enfrentar de distintos modos la situación de la educación en el contexto indígena, para avanzar hacia la equidad social.

Sobre la condición socioeconómica de los afrodescendientes en Chile, nuevamente no se cuenta con datos sobre su situación. Esta información será recogida por

(15) Se ha revisado: Agostini, Brown y Roman, 2010; Sanderson, 2005; Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas, INE/Orígenes, 2005; y Valenzuela, 2003.

primera vez en la Región de Arica y Parinacota este segundo semestre de 2012, según consta en Resolución exenta 4737 del INE, de diciembre de 2011.

Acceso y permanencia en la educación formal

Según la Encuesta CASEN 2009, los indígenas registran a nivel nacional una cobertura en educación preescolar de un 36,5%, en educación básica de un 94,2 %, en educación media de un 66,5%, y en Educación Superior de un 18,6%. En enseñanza básica la matrícula indígena es ligeramente superior a la no indígena, que se sitúa en un 93,1%. En educación media, en cambio, es algunos puntos inferior que la matrícula no indígena, que se sitúa en un 71,1%. En el caso de la Educación Superior, la diferencia es notoria, pues la matrícula no indígena es de 29,9%.

Un elemento importante de mencionar es la relevancia que tiene el tipo de establecimiento educacional de enseñanza básica y media al que tienen acceso los estudiantes (municipal o pública, privada o subvencionada parcialmente por el Estado). De la calidad de esta enseñanza depende en gran medida el logro en el desempeño al rendir el examen de ingreso a la universidad: Prueba de Selección Universitaria (PSU). Según el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) sobre educación en Chile publicado en 2009, existe esta relación directa entre el tipo de establecimiento educacional y el acceso a la universidad. Esto se debe a que en los sectores vulnerables, en general la educación es de menor calidad, dejando a los estudiantes en desventaja, independientemente de su capacidad intelectual, su talento o su mérito, ya que estos no logran ser evidenciados por la falta de contenidos, entrenamiento y de formación de actitudes necesarios para el ingreso y la permanencia en la vida universitaria. Los indígenas, al provenir en general de sectores vulnerables, sufren estas desventajas del sistema.

Sobre los afrodescendientes no se registran datos al respecto.

Educación Intercultural Bilingüe pensada para indígenas

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación (MINEDUC) se inicia gradualmente desde 1995 al alero del área de Educación Rural. Desde al año 1996 se implementan los primeros programas piloto a nivel nacional en distintas comunas con apoyo de universidades y municipalidades[16]. Recién en el año 2000 se independiza este programa, ocupándose de crear políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para zonas con alta población indígena, determinándose 34 zonas en el país. De ellas, 19 pertenecen a la zona mapuche (entre la Región del Bío-Bío y la Región de Los Lagos) y cuatro a la Región Metropolitana. Ese mismo año 2000 el Gobierno de Chile suscribe un Convenio con el BID que permite la creación del Programa Orígenes, que va a reforzar las políticas de EIB entregando recursos focalizados

(16) En la zona norte participan las Universidades de Tarapacá, Antofagasta y Católica del Norte; en la zona de La Araucanía, la Universidad Católica de Temuco; en la zona de Valdivia, la Universidad Austral; y en Punta Arenas, la Universidad de Magallanes.

a escuelas que desarrollen programas de este tipo[17]. Este refuerzo se dio tanto a nivel de formación docente especializada en EIB, desarrollo de material educativo pertinente, desarrollo y mejoramiento de programas educativos, formación de educadores tradicionales, creación de bibliotecas e implementación tecnológica. A pesar de las buenas intenciones, el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) acusa falta de sistematización y evaluación de la experiencia en la primera y segunda etapas (2000-2006) de aplicación del programa de EIB apoyado por Orígenes y, sobre todo, ausencia de un modelo de Educación Intercultural Bilingüe.

En general, los problemas de la EIB, implementada en Chile a través del MINEDUC, apuntan a cuestiones estructurales no resueltas que parten de esta ausencia de modelo que plantea el CIAE en su estudio, pero también de una focalización excesiva que da cuenta más bien de una educación pensada para la integración de los indígenas que para una educación inclusiva que atienda e incorpore la diversidad lingüística y la pluriculturalidad vigente en el país. Por otra parte, la calidad de la enseñanza en instituciones de alta vulnerabilidad escolar (IVE) es un tema a resolver de manera integral. La distribución de los recursos, el acceso a medios y herramientas educativas y tecnológicas se vuelve un tema central en muchas zonas de alta población indígena. Recordemos que la relación pueblos indígenas y pobreza está vigente aún en este país. Y por cierto, no hay referencia alguna a los afrodescendientes u otros pueblos en estas políticas de EIB.

Donde sí hubo un avance concreto fue en las políticas lingüísticas del Estado. Estas se derivan de las disposiciones emanadas de la Ley Indígena 19.253, en sus artículos 7º del título primero y 28 y 31 del título cuarto. En ellos se señala explícitamente el reconocimiento, respeto y protección de las lenguas indígenas; el uso y conservación de las mismas; y se señala la necesidad de implementar «programas de idiomas indígenas», cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas, y la fundación de institutos de culturas indígenas. Aunque la Ley Indígena data de 1993, recién el año 2009, bajo el Gobierno de Michelle Bachelet y acogiendo los planteamientos del Convenio 169 de la OIT, que en su articulado promueve el desarrollo y mantención de las lenguas indígenas, se crea el Decreto 280, que mandata la enseñanza de estas lenguas en establecimientos educacionales de enseñanza básica que cuenten con más de un 20% de matrícula indígena. Dicho decreto entró en vigencia el 2010 y se aplicará gradualmente desde primero a octavo básico, terminando su implementación en 2017 con la enseñanza de lenguas indígenas en octavo año de enseñanza básica. Por lo inicial del proceso no se cuenta aún con sistematización ni evaluación de la implementación de este decreto.

Para educación preescolar, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) ha creado en 2007 el Programa Nacional de Interculturalidad, que considera, además de los pueblos indígenas, la atención e inclusión de hijos e hijas de inmigrantes o refugiados en el país. Se plantea como un modelo de «educación intercultural para todos y

(17) Sobre este programa en general hay un estudio completo, realizado por el CIAE de la Universidad de Chile en 2011, que entrega datos, cifras, describe proceso y muestra resultados de las intervenciones de este programa en las escuelas focalizadas.

todas». En este marco se implementan tanto los jardines infantiles interculturales como los programas de interculturalidad en los jardines tradicionales, se prepara a las y los educadores de párvulos en formación intercultural, se incorpora a la comunidad y a educadores tradicionales que pasan a formar parte de la planta educadora de este nivel educativo(18). Este programa se prevé de alto impacto en la sociedad, por la importancia que tienen en la formación humana los primeros años de vida.

No existen aún políticas públicas, programas estatales o normativa legal para la implementación de EIB en enseñanza media en ninguna de sus modalidades. Tampoco hay normativa legal para la implementación de líneas de interculturalidad en ES, salvo lo indicado en la Ley 19.253 en su artículo 28, título cuarto, letra d), que señala que el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas contemplará: «La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior». Veremos más adelante cómo se ha implementado este mandato de la ley.

Becas y beneficios estatales para indígenas

En consecuencia con las políticas de «reparación» o compensatorias diseñadas por el Estado para los indígenas, en 1993 se crea el sistema de «beca indígena» de apoyo a la educación. Estas becas se otorgan desde séptimo básico a último año de ES, según carrera y distintas modalidades, y desde 1993 a la fecha se ha ido ampliando la cobertura y la asignación de recursos. Las becas consisten en un aporte monetario directo al estudiante indígena y de libre disposición. Son asignadas considerando la pertenencia a un pueblo indígena de Chile, según definiciones de la Ley Indígena; buen rendimiento académico y condición socioeconómica vulnerable. En educación básica el aporte 2012 es de 93.500 pesos anuales y para la educación media 193.000, los que son pagados en dos cuotas(19). Para la Educación Superior la cifra aumenta a 607.000 pesos anuales, pagados en diez cuotas. Según datos del Ministerio de Desarrollo Social, la cobertura de becas ha aumentado en un 39% desde el 2009 al 2012, entregándose este año 63.216, llegando a una inversión de 15.435 millones de pesos. El año 2011 la asignación fue de 15.957 becas(20). En el caso de la Educación Superior, esta beca puede ser utilizada tanto para estudios universitarios (del ámbito público o privado) como para institutos profesionales o centros de formación técnica.

(18) En la página de la JUNJI se pueden obtener los detalles de este programa. http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com_k2&view=item&id=1467&Itemid=160

(19) Los montos aproximados en dólares serían los siguientes: para enseñanza básica, 196,35; enseñanza media 405,30; Educación Superior, 1.275. En todos los casos, las cifras corresponden a montos anuales y son muy inferiores al costo real de mantención de un estudiante. En el caso de la educación universitaria, el mínimo que gasta un estudiante en alimentación, locomoción y materiales (sin considerar otros gastos) es de un valor aproximado de 2.100 dólares anuales. El valor de la carrera universitaria generalmente es costeado a través de otras becas o créditos y llega a significar en promedio unos 3.400 dólares anuales.

(20) Información obtenida de la página de JUNAEB: www.junaeb.cl, del Ministerio de Desarrollo Social: www.ministeriodedesarrollosocial.gob.cl, y el Informe Glosa Ley de Presupuesto 20.557 de la JUNAEB al Senado de la República de Chile. Un estudio relevante sobre becas y otros beneficios del Estado hacia los pueblos indígenas en ES fue el realizado por Blanco y Meneses (2011).

La beca indígena se entrega año a año y es renovable si se mantienen las condiciones que permitieron la asignación. Este es uno de los logros importantes de las demandas indígenas de siglo XX y es regulado por el título cuarto, párrafo segundo, de la Educación Indígena, artículo 33, en que se señala: «La Ley de Presupuestos del Sector Público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas. En su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiarios, deberá considerarse la participación de la Corporación».

El caso de los hogares para estudiantes indígenas ha sido más polémico y en determinados momentos de difícil solución para el Estado. La demanda siempre ha superado la oferta de becas de residencia y hogares para estudiantes indígenas, lo que ha generado la permanencia «ilegal» de algunos estudiantes en estos espacios, generándose conflictos de diverso tipo en que se han mezclado desde demandas por más cupos a autonomía y pertinencia de estos lugares(21). Estos hogares, en general, son para estudiantes universitarios que deben cumplir requisitos similares a los de las becas indígenas, agregándosele provenir de una comuna diferente a donde se realizarán los estudios. En Temuco se encuentra el Hogar Mapuche Pelontuwe; en Valdivia, el Hogar Wiliwen; en Padre Las Casas, el Hogar Mapu Lawen; en Concepción, Caesma, Ruka Liwen y Pegun Dungun, entre otros. El año 2007, la administración de este programa de apoyo pasa a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB). En 2011, en el marco de las movilizaciones nacionales de estudiantes, los estudiantes indígenas solicitaron el cambio de «glosa» a «ítem» que indica el presupuesto de educación para los hogares indígenas y becas de residencia, pues este cambio implica permanencia y regulación de un presupuesto que hasta ahora es variable(22). Este cambio no ha se ha llevado a cabo hasta ahora.

En cifras concretas, la JUNAEB ha informado que respecto de las becas de residencia y hogares para estudiantes indígenas, el año 2012 la cobertura alcanza a 1.112 estudiantes. Los hogares indígenas cuentan 412 asignaciones y la beca de residencia indígena con 700. A estas asignaciones deben agregarse las renovaciones de beca. Las estimaciones de la JUNAEB consideran que existe un universo de 10.095 posibles beneficiarios de este tipo de becas, y el presupuesto de 2012 alcanzó a 654.452 millones de pesos, lo que implica que la falta de recursos asignados deja fuera del beneficio a una gran cantidad de estudiantes indígenas.

(21) Un caso emblemático fue el del Hogar Pelontuwe, más conocido como el Hogar de las Encinas, en Temuco, Región de La Araucanía. El conflicto se inició con la toma de un recinto fiscal abandonado, en 1997, por parte de estudiantes mapuche de distintas edades. Producto de esta toma, el espacio fue entregado a los estudiantes. Sin embargo, los conflictos internos y las constantes manifestaciones que realizaban los estudiantes llevaron a que muchas veces estuviera a punto de ser cerrado. A pesar de ello, el Hogar de las Encinas es un espacio que se mantiene vigente, y así como ha sido varias veces parcialmente dañado, ha sido también reparado por los mismos estudiantes o con apoyo del Estado. Sobre este hogar se puede leer: http://www.mapuche-nation.org/espanol/html/articulos/art-98.htm. También en Williamson (2008) se describe la historia e importancia de este hogar mapuche.

(22) Los estudiantes mapuche hicieron circular el documento que indica la glosa dentro del Presupuesto Nacional de Educación, explicando que un ítem es permanente con cargo a rentas generales, lo que lo hace parte de una estructura presupuestaria. La información completa aún se encuentra disponible en la página: http://www.mapuexpress.net/?act=news&id=7493

Respecto de la educación técnica superior y de postgrado, existe una beca específica para indígenas, otorgada por concurso anual realizado por CONADI. Se otorga como subsidio para la especialización de técnicos y profesionales indígenas, consiste en financiamiento en dinero destinado a cancelar el arancel anual de cursos de especialización o postgrados. El problema de este subsidio es que el monto (un millón de pesos anuales en 2011) alcanza a financiar solo parcialmente una especialización. En Chile, el monto de referencia de un postgrado en 2011 oscilaba entre 1,5 y 2,5 millones de pesos anuales aproximadamente. Un postgrado considera al menos dos años de estudios. De este modo, el monto ofrecido por CONADI solo alcanza a financiar cursos breves y diplomados a distancia.

Tal como se desprende del título de este apartado y de la información entregada antes, no hay beneficios similares para afrodescendientes en Chile.

Revitalización de lenguas y culturas. Acciones autonómicas

Considerando la situación de vulnerabilidad lingüística en que se encuentran actualmente las lenguas indígenas, se han realizado diversas iniciativas desde los mismos pueblos indígenas, como desde el Estado, para promover su revitalización. Esto en la consideración de que son ellas un elemento central del sustento cultural, cosmovisional y de identidad. Si bien, desde hace varias décadas, se realizan talleres de mapudungun en distintas zonas, tanto por personas indígenas como por agrupaciones, estos se han ido incrementando con el paso de las décadas e instalándose en diferentes espacios comunitarios e incluso al alero de instituciones educacionales de diversos niveles y en espacios universitarios. En general, estos talleres de lenguas indígenas son autofinanciados por los participantes o financiados por fondos estatales (área indígena del Fondo de Desarrollo de las Artes, Fondos de Cultura de la CONADI, Fondos Indígenas Municipales, entre otros) o con recursos de otras organizaciones. Comúnmente son diseñados y ejecutados por los mismos sujetos indígenas. Vital importancia han tenido los cursos y talleres que han sido gestionados por los mismos estudiantes que se reúnen al interior de sus universidades y se autoeducan en su cultura. En esta forma de trabajo, los hogares indígenas juegan un rol fundamental, pues reúnen a integrantes con distintos niveles de conocimientos culturales que pueden socializar

Otra forma actual de difusión, promoción y enseñanza-aprendizaje de las lenguas indígenas en Chile es el uso de las redes sociales, fundamentalmente Facebook y YouTube, páginas de Internet, blogs y medios audiovisuales, como CD's de audio y video[23]. Un medio más tradicional, pero aún vigente, es la radiofonía. Programas como «Witrage Anai» se han mantenido durante largos años al aire transmitiendo actualidad noticiosa, foros y espacios de promoción del mapudungun.

(23) Entre los enlaces más visitados sobre el mapudungun se encuentran: http://amulzugun.cl/, allí se puede acceder a videos gratuitos previa inscripción. Algunos de estos videos se encuentran disponibles en YouTube. El blog de Fiestóforo contiene tutoriales: http://fiestoforo.blogspot.com/2011/07/guia-para-aprender-mapudungun-por.html. El blog Kultura Mapuche contiene audio en mapudungun: http://kultura-mapuche.blogspot.com/2010/06/aprenda-mapudungun-leccion-1-los.html. En el caso del aymara y el quechua se puede acceder a páginas realizadas desde Bolivia, Argentina y Perú, tales como: http://www.ilcanet.org/ciberaymara/ y http://www.yachay.com.pe/especiales/quechua/

Uno de los hitos más significativos en esta área es la creación de la Red por los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, que ha organizado ya dos congresos, con amplia participación de agentes indígenas tradicionales y profesionales universitarios. Entre los acuerdos del primer congreso estuvo crear un proyecto de ley por los derechos lingüísticos. Este proyecto de ley fue redactado por abogados indígenas y ha sido distribuido entre las organizaciones indígenas y otras organizaciones civiles, además de ser entregado al Presidente del Senado en julio de 2012. En el documento Propuesta de Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile, se consignan cuatro capítulos relativos a la protección, difusión, desarrollo y uso de las lenguas indígenas en Chile, basándose en el Convenio 169 de la OIT, la Ley General de Educación y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas(24).

En el caso de la revitalización cultural de las comunidades afrochilenas han jugado un rol central tanto las organizaciones del norte del país como las relaciones que estas han establecido con otras organizaciones afrolatinoamericanas, y en el rescate de la memoria que algunas entidades y personas realizan actualmente a través de iniciativas propias, autogestionadas o a través de fondos concursables de cultura. Resulta emblemático el proyecto de «La ruta del esclavo», realizado en 2009, que se extiende entre Arica y el valle de Azapa y que otorgó la posibilidad de reconocer parte de la historia oculta de Chile.

Demandas indígenas por educación

En Chile, las demandas indígenas por educación tienen una larga historia, sobre todo en relación con los mapuche. Estas demandas de las modernas organizaciones mapuche y las tradicionales, durante el siglo XX abarcaron la preocupación por el acceso a los distintos niveles educacionales y modalidades, centrándose tanto en el aumento de posibilidades de ingreso como en el acercamiento de escuelas e institutos a las zonas de alta población indígena. En la década del veinte del siglo pasado ya se registran exigencias por acceso a la ES, sobre todo a las escuelas normales de preceptores(25). Otros requerimientos inmediatos fueron la asignación de becas y la creación de hogares indígenas que permitían la permanencia de los estudiantes rurales en las instituciones educativas. El modelo de educación pertinente fue ampliamente debatido, oscilándose entre posiciones integracionistas y autonomistas, respecto del Estado de Chile; entre la formación técnica y universitaria, y con énfasis o no en la cultura propia. Desde fines de la década del ochenta se aúnan las voces de los movimientos indígenas del país, manteniendo las antiguas demandas por acceso, becas y hogares, y complejizando las del tipo de educación pertinente. En el caso mapuche, estas van a adquirir un carácter más autonomista, tendiente hacia una educación indígena para los

(24) El documento se encuentra disponible en: http://www.mapuexpress.net/?act=publications&id=5334

(25) Sobre las demandas indígenas en el movimiento mapuche, desde el punto de vista histórico se puede revisar Foerster y Montecino (1988), Cañulef (1998), Flores y Robles (2007) y Marimán (2008). Cabe recordar que la mayor parte de organizaciones mapuche de siglo XX fueron lideradas por profesionales mapuche, en su mayoría profesores formados en escuelas normalistas, algunos de los cuales accedieron posteriormente a la formación en Derecho, titulándose de abogados.

integrantes de estos pueblos (o intercultural bilingüe) y una educación intercultural para todos[26].

En términos legales existen dos instrumentos centrales en torno a los cuales los pueblos indígenas exigen actualmente del Estado políticas públicas educacionales pertinentes: la Ley Indígena 19.253 y el Convenio 169 de la OIT. En la Ley Indígena se sostiene que «la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas». Asimismo, plantea la creación de programas de Educación Intercultural Bilingüe en zonas de alta densidad indígena, becas para estudiantes, un archivo de documentación indígena con sede en Temuco e institutos independientes de desarrollo cultural en distintas zonas del país. El Convenio 169, por su parte, aboga por una educación que considere y respete las particularidades culturales e incorpore y consulte a los integrantes de estos pueblos en las instancias y decisiones educativas que corresponda. Además, hay una serie de convenios y acuerdos internacionales vigentes firmados por distintos gobiernos del país, a los que se apela en estudios y reivindicaciones indígenas y ahora también por los afrochilenos, entre ellos la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, de 1965; la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, de 2005, ratificada por Chile en 2007; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, de 2007; y la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, de 1992, entre otros.

Educación Superior, diversidad e interculturalidad

Posibilidades de las leyes vigentes y obstáculos contextuales

La Constitución Política de la República de Chile, en su artículo 10, delimita el derecho a la educación estableciendo, en el inciso 6 de este artículo, que «corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación». En el artículo 11, referido a la libertad de enseñanza y al derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, se señala, en el inciso 5, que «una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, debe establecer los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel». En consideración a este artículo, el 10 de marzo de 1990 se dicta la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, ampliamente criticada por las movilizaciones estudiantiles de 2006 y que generan su derogación, dando paso a la creación de la Ley

(26) Revisar las propuestas de la Red EIB por los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas en: http://redeibchile.blogspot.com/. Este año 2012, la Red entregó al Parlamento un proyecto de ley sobre los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile, que puede descargarse en este blog.

20.370, promulgada en septiembre de 2009, que establece la Ley General de Educación (LGE). Esta, entre los «principios y fines de la educación», en su artículo 2º, párrafo primero del título preliminar, Normas Generales, señala:

> La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país. (Subrayado mío).

La LGE se refiere a todos los niveles educacionales (parvularia, básica, media y superior) y a las modalidades que puedan desarrollarse, entendiéndose por estas últimas aquellas «opciones organizativas y curriculares de la educación regular, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje, personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación» (artículo 22, LGE). En el artículo 23, incisos 4 y 5 del título primero, De los Niveles y Modalidades Educativas, se señala:

> Se efectuarán adecuaciones curriculares para necesidades educacionales específicas, tales como las que se creen en el marco de la interculturalidad, de las escuelas cárceles y de las aulas hospitalarias, entre otras.
> La Educación Intercultural Bilingüe se expresa en el sector curricular dirigido a los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad.

Por otra parte, el artículo 3º, párrafo primero, del título preliminar, en los principios de equidad y autonomía (letras c y d), refuerza los derechos constitucionales de la educación y la libertad de enseñanza que garantizan la autonomía de los establecimientos educacionales, así como la definición y desarrollo de sus propios proyectos educativos, en el marco de las leyes. Las letras e), h) y j) de este artículo promueven el respeto por la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como por la diversidad cultural, étnica, religiosa, social, económica y cultural de las poblaciones atendidas. En la letra l), principio de interculturalidad, se señala que «el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia».

Consistente con lo anterior, en el párrafo segundo, sobre derechos y deberes, del título preliminar, Normas Generales, en su artículo 4º, inciso sexto, se señala que «es deber del Estado promover políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias»; y en el inciso décimo se sostiene que «es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras». Más adelante, en el artículo 5º, inciso

primero, se refuerza la idea de que al Estado le corresponde «fomentar una cultura de la paz y de la no discriminación arbitraria; estimular la investigación científica, tecnológica y la innovación; la creación artística, la práctica del deporte, la protección y conservación del patrimonio cultural y medioambiental, y la diversidad cultural de la Nación». (Subrayado mío).

A partir de esta ley se instala el cuerpo legal necesario para la posterior creación del Decreto 280, de 2009, que instaura la asignatura de lengua indígena en la educación básica y deja abierta la posibilidad de instalación de la modalidad intercultural en otros niveles educacionales. Pero antes de ahondar en las posibilidades reales que esta ley ofrece para la incorporación de los pueblos indígenas y afrodescendientes en ES, veamos qué se entiende por Instituciones de Educación Superior (IES) en Chile y cómo estas se regulan.

En términos generales, se debe considerar que el sistema de Educación Superior chileno considera tres tipos de instituciones: universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica, reconociendo oficialmente tres modelos de certificaciones académicas: títulos técnicos de nivel superior, títulos profesionales y grados académicos. Además, se reconocen como instituciones de ES a los establecimientos de las Fuerzas Armadas, de la Dirección General de Aeronáutica Civil, de Carabineros y de la Policía de Investigaciones. Esto implica que dichas instituciones pueden otorgar títulos y grados académicos propios del ámbito de su competencia. La LGE considera una serie de regulaciones sobre la forma como el Consejo Nacional de Educación (CNED) debe hacerse cargo de la supervisión, de la creación, funcionamiento y cierre de IES, de acuerdo a lo establecido en esta misma ley, y en la Ley 20.129, publicada el 17 de noviembre de 2006, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). El CNA es un organismo público de carácter autónomo encargado de verificar y promover la calidad de las IES y de las carreras y programas de estudios que ellos ofrecen, mediante: la acreditación institucional de las IES; el pronunciamiento sobre la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, vigilando su funcionamiento; la acreditación de los programas de pre y postgrado de las universidades autónomas; la mantención de un sistema de información pública que contenga las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo, entre otras funciones que le asigna la Ley 20.129.

Las IES deben realizar un proceso de acreditación voluntario que reconoce su nivel de calidad y mejoramiento educativo, otorgándole más o menos años de acreditación de acuerdo a niveles de calidad establecidos por este organismo, en concordancia con estándares internacionales. La acreditación permite a los estudiantes de estas instituciones y a las instituciones mismas postular a fondos del Estado a través de concursos, becas y otros mecanismos. La acreditación mínima es por dos años y la máxima por siete años, acreditándose independientemente la IES y sus diferentes carreras o programas. En el transcurso de los años acreditados, las carreras y/o las IES deben mejorar las debilidades evidenciadas en el proceso de evaluación. Un antecedente importante para el tema que nos ocupa es que esta normativa ha permitido, hasta la fecha,

la acreditación de al menos dos carreras de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe; una en la Universidad Arturo Prat y otra en la Universidad Católica de Temuco, ambas en proceso de reacreditación.

En términos generales, y de acuerdo a lo expuesto en este apartado, puede sostenerse que las normativas legales sobre ES en Chile permiten la creación de programas, carreras e IES centradas en o con atención a la diversidad y la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes. Las posibilidades son múltiples y van desde la implementación de programas y carreras hasta la creación de instituciones de educación intercultural. La autonomía institucional y la libertad de enseñanza, consagradas constitucionalmente y ya explicitadas, otorgan el marco ideal para la creación, puesta en marcha y funcionamiento de IES interculturales o al menos de programas o carreras dentro de las IES tradicionales en cualquiera de las modalidades actualmente vigentes; esto es: centros de formación técnica, institutos profesionales o universidades. Sin embargo, en la práctica el panorama no resulta tan alentador como parece, pues, por una parte, se presenta el obstáculo de que el Estado no cuenta aún con políticas educacionales interculturales para las IES públicas y, por otra parte, los privados no se interesan en una inversión de este tipo, y quienes pudieran interesarse –integrantes de pueblos indígenas y afrodescendientes–, en general no cuentan con los recursos para solventar los altos costos de inversión en infraestructura, implementación, contratación de profesionales, personal administrativo y funcionamiento de una IES.

Respecto del primer obstáculo, la ausencia de políticas estatales de promoción de la interculturalidad y la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en ES, cabe señalar que puede desglosarse en dos aspectos. El primero, que el Estado no destina fondos directos o concursables a las IES públicas para que creen, desarrollen o mejoren programas o carreras con este enfoque. El segundo aspecto es la falta de interés de las propias universidades –salvo excepciones–, que en facultad de su autonomía de proyectos institucionales no consideran perspectivas de inclusión y diversidad o lo hacen de manera mínima o marginal, generalmente a modo de programas y sin respaldo de políticas institucionales específicas. La salvedad la hacen la Universidad de Santiago, con su Doctorado en Educación con mención en Interculturalidad; la Universidad Arturo Prat y la Universidad Católica, con sus pedagogías interculturales; las Universidades de Tarapacá, La Frontera, Austral, Los Lagos y de Valparaíso, con programas de apoyo a estudiantes indígenas y de inclusión de sus conocimientos en determinadas áreas, como veremos más adelante.

Uno de los puntos conflictivos derivados de esta situación es el de los recursos a invertir para el establecimiento de iniciativas de este tipo. En general, se hace en base a proyectos de colaboración con la CONADI u organismos internacionales (Fundación Ford, Kellog's, UNESCO y otras), pensados como transitorios, de pocos recursos y sin un compromiso económico mayor por parte de la misma institución, lo que los hace altamente vulnerables y de alta caducidad. A pesar de ello, algunos de estos programas se sostienen por la voluntad y la gestión de sus integrantes, que deben buscar permanentemente recursos, a través de proyectos, para financiar sus actividades y funcionamiento general.

Respecto de la inversión privada en interculturalidad en IES, esta se vuelve difícil si pensamos en quiénes detentan el poder económico, pues esta perspectiva se topa directamente con problemas territoriales, medioambientales y de la explotación de recursos naturales en territorios indígenas actualmente vigentes. Un caso particular, en que la interculturalidad se tensiona y se cruzan una serie de elementos éticos, políticos y de derecho, es en programas de aplicación de la comunicación intercultural para la interacción y la negociación entre agentes de proyectos mineros y/o de explotación de otros recursos naturales y los pueblos indígenas afectados, como en el Diplomado de la Universidad Central Implementación de Proyectos de Inversión Minera en Tierras y Territorios Indígenas. Este diplomado está destinado a profesionales que se desempeñan en las áreas de responsabilidad empresarial y relaciones comunitarias de las compañías mineras que generan ingresos a la universidad a través de esta modalidad(27). Con mayor amplitud se plantea el Magíster en Comunicación e Interculturalidad de la Universidad Mayor, sede Temuco (entidad privada), dirigido a profesionales de distintos ámbitos y bajo un enfoque de globalización; también con este enfoque, pero desde una perspectiva que escapa al ámbito de este trabajo, la Universidad Adolfo Ibáñez (también privada) desarrolla programas de interculturalidad y negocios referidos a China y la zona andaluza-Magreb.

Respecto del tercer obstáculo, la posibilidad de que los mismos integrantes de los pueblos indígenas o afrodescendientes gestionen instituciones, programas o carreras interculturales, las cifras económicas evidencian las dificultades internas. Como se señaló anteriormente, es en los sectores indígenas donde se concentra la pobreza nacional, situación difícil de revertir cuando no solo provienen de sectores desposeídos, sino porque al sumarse a la fuerza laboral muchos trabajadores indígenas ganan salarios inferiores a sus pares no indígenas (Zúñiga, 2008). Por otra parte, la dispersión de profesionales y las dificultades de colaboración advertidas en las organizaciones indígenas durante las últimas décadas dificultan, muchas veces, las mejores iniciativas. A pesar de ello, como ya se señaló, en el ámbito de las universidades están surgiendo asociaciones de estudiantes indígenas que generan acciones de revitalización cultural, formando colectivos que poco a poco adquieren notoriedad por sus incursiones en distintos ámbitos universitarios; el nuevo sueño de una universidad mapuche fue durante 2011 no solo un tema mediático, sino un nuevo impulso para el activismo indígena y los proyectos políticos autonómicos.

Universidades indígenas. Los sueños frustrados y las esperanzas de la autonomía

Entre las demandas de los pueblos indígenas, y particularmente de los mapuche, en Chile, la universidad propia ha sido una constante. Considerando solo las dos últimas décadas se han proyectado al menos cinco universidades mapuche, siendo la de Purén la que llegó más lejos en su intento. En 2004 se anunció pública y mediáticamente la creación de una universidad mapuche en esa comuna, en la pequeña localidad

(27) La Universidad Central es una universidad pública que, como todas las demás, genera programas de diverso tipo que vía arancel del estudiantado genera ingresos. Ver antecedentes completos del diplomado en: http://www.ucentral.cl/mailing/mineria/programa_3a_version.pdf

del mismo nombre, ubicada en la Región de La Araucanía y caracterizada por sus escasos recursos económicos. Esta universidad, según sus gestores, se financiaría con aportes de entidades europeas y contaría con el apoyo de universidades de Francia y España. Para llevarla a cabo se creó una corporación y se desarrolló un proyecto que fue presentado dos veces ante el Consejo de Rectores, pero fue rechazado en ambas ocasiones, abandonándose finalmente(28). Esta iniciativa contemplaba las carreras de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, Pedagogía Media Intercultural en Ciencias y Biología, Ingeniería Forestal y Derecho. Según Acuerdo 005/2006, de 12 de enero de 2006, dictado por el Consejo Superior de Educación, en el marco de la Ley 18.962, se negó la aprobación al proyecto institucional de esta universidad. Algunas de las razones fueron las siguientes: no presentaba una vinculación con la realidad donde se insertaría; no define el perfil de los estudiantes que recibirá; al no presentarse formas de ingreso selectivo, se supone el ingreso de estudiantes que pudieran recibir apoyos en la adaptación a la vida universitaria, y estos no están considerados; falta de coherencia entre el sello de la universidad y las carreras que se pensaba implementar; además de deficiencias en la formulación general del proyecto, inconsistencias respecto del financiamiento, la gestión, la administración y desacato en relación a las sugerencias que se habían formulado al primer proyecto (Acuerdo 005/2006).

Otras iniciativas menos desarrolladas fueron abortadas antes de llegar a la presentación formal del proyecto, pero a pesar de ello el año 2011 surgen nuevas voces y esfuerzos en pro de una universidad mapuche. El primero parte de la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), en el marco de las movilizaciones estudiantiles en julio de 2011, llevando a cabo una toma de un antiguo establecimiento educacional municipal abandonado en la ciudad de Temuco. Aunque el acto fue muy mediático y obtuvo apoyo de algunos diputados, no se concretó ningún acuerdo y los estudiantes fueron desalojados del lugar(29).

Posteriormente, en noviembre de 2011 se lanza la iniciativa de una Universidad Nacional Mapuche para la Libre Determinación en la zona de Villarrica, respaldada por las comunidades de Mallolafken(30). Esta iniciativa se plantea con una visión de comunidad que avanza hacia la autonomía, pero no se señala aún cuál es el proyecto institucional que pretende desarrollar y en qué marco legal se presentará.

Inclusión en Educación Superior e interculturalidad postergada

Según el Consejo Nacional de Educación (CNED), en su informe 2012, la Educación Superior en Chile cuenta con un total de 1.032.571 matriculados, considerando las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica. Teniendo

(28) Aún está en Internet el blog creado para esta universidad: http://universidadmapuche.blogspot.com/

(29) Son abundantes las fuentes de prensa que registraron este hecho y que pueden rastrearse con la frase universidad mapuche, FEMAE.

(30) Esta iniciativa fue difundida a través de un medio mapuche: https://liwenmapu.wordpress.com/2011/11/11/wallmapu-nacio-universidad-mapuche-para-libre-determinacion-se-inauguro-hoy-en-villarrica-11-de-noviembre-de-2011/

en cuenta solo la matrícula en primer año de 2012, en las universidades es de un total de 157.897, repartiéndose un 40% de ella en las universidades del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) y un 60% en las universidades privadas. En los institutos profesionales la matrícula llega a 108.340, y en los centros de formación técnica a 60.645. Un dato relevante es que la matrícula en las universidades del CRUCH ha crecido solo levemente desde 2005 (6%), mientras que las universidades privadas han aumentado su matrícula en un 68%. Desde este punto de vista, la cobertura total en ES en Chile ha aumentado en un 67% desde 2005 a la fecha(31).

Sobre indígenas y Educación Superior, los últimos datos publicados por CASEN en 2009 indican que la cobertura de matrículas de estudiantes indígenas habría aumentado de un 9,6% en 1996 a un 18,6% en 2009, acortándose levemente la brecha de un 11,9% a un 11,3% respecto de la matrícula no indígena. Esta mayor cobertura de la Educación Superior reflejada en el ingreso de estudiantes indígenas no se relaciona directamente, hasta ahora, con el aumento o creación de políticas universitarias que permitan el desarrollo de una Educación Superior pertinente a la pluriculturalidad del país. Como en otros temas anteriores, no existen datos respecto de la población afrodescendiente en ES.

Desde la promulgación de la Ley Indígena en 1993, poco se ha avanzado, a pesar de que la Educación Superior es mandatada por esa ley a crear cátedras sobre culturas e idiomas indígenas (Ley 19.253, artículo 28, letra d, del título cuarto). En los casos que esta implementación existe, generalmente no responde a políticas integrales de inclusión de la diversidad cultural en las instituciones (G. Williamson, 2008). En términos legales, las universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica estarían incurriendo en una falta al no implementar estas cátedras; sin embargo, cabe señalar que la CONADI, que debiera ser el ente fiscalizador de la aplicación de esta ley, no ha velado adecuadamente por su cumplimiento ni los integrantes de pueblos indígenas han reaccionado legalmente. Cabe señalar que una dificultad de implementación es que no existe una regulación normativa o alguna indicación legal sobre cómo debieran implementarse estas cátedras indígenas en las IES. Si a esto agregamos los acuerdos y convenios firmados por el Gobierno de Chile, en distintos momentos, desde la década del sesenta con el Convenio contra la No Discriminación, observamos que se cuenta con una amplia batería legal para que los pueblos indígenas exijan del Estado de Chile y las IES una formación que considere sus particularidades culturales y lingüísticas. Los compromisos y promesas de los gobiernos concertacionistas, a través de sus propuestas de atención a los pueblos indígenas, no han sido cumplidos en este plano y el actual Gobierno no ha avanzado en este u otros sentidos.

Consultados algunos actores relevantes sobre la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en Educación Superior, las respuestas no fueron del todo alentadoras. Si bien se reconoce que este es un tema importante y urgente de abordar, también se evidencia la falta de proyecciones reales –al menos en el corto plazo– de la inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes y sus saberes en políticas de ES.

(31) Datos del informe: Proceso de Matrícula 2012, Matrícula de Primer Año y Total, CNED.

Consultada Natalia Torre, Secretaria ejecutiva del Consejo Nacional de Educación, sobre la consideración de la inclusión de pueblos indígenas en la educación chilena, señala que uno de los criterios de evaluación de los establecimientos es el sesgo de discriminación por género y etnia, acotando que las políticas de inclusión de pueblos indígenas establecidas y reglamentadas existen para educación básica y no para ES[32]. Sin embargo, señala que cada institución educacional debiera tener un registro de diversidad, pues un dato requerido desde las instancias reguladoras es la procedencia étnica de los estudiantes, y en función de su autonomía, cada institución puede abordar la problemática desde su realidad.

Por su parte, Mónica Jiménez, Ministra de Educación durante el Gobierno de Michelle Bachelet y actual Directora ejecutiva de Aequalis[33], reconoce que en el trabajo de su organización, dedicada a la observación y propuestas sobre ES, no es un tema actual el de la inclusión de la diversidad cultural. Sostiene que en la contingencia de las demandas estudiantiles y ciudadanas ha priorizado en la agenda inclusiva la variable de vulnerabilidad socioeconómica. El tema de la segregación educacional en Chile, las barreras de acceso a las IES, la permanencia en el sistema y el egreso exitoso, son temas que han determinado las investigaciones y publicaciones de su institución, supeditando a un futuro no definido, aunque cercano, el de la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes en ES.

Del mismo modo, Rosa Devés, Prorrectora de la Universidad de Chile (la universidad pública más antigua e importante del país), señala que aun cuando hay en esta universidad algunas iniciativas que consideran a los pueblos indígenas, no es todavía un tema de política institucional. Señala que si bien se cuenta con apoyos institucionales en el acceso y la permanencia para estudiantes de diferentes pueblos indígenas (como la beca para estudiantes rapanui y kaweshqar y una futura beca para estudiantes atacameños), además de las becas ofrecidas por el Estado, reconoce que falta un compromiso mayor hacia el total de pueblos indígenas y que la Universidad de Chile no puede permanecer pasiva en temas como este.

Hay acuerdo entre las tres entrevistadas sobre la necesidad de avanzar hacia la inclusión de la diversidad cultural, más allá de la cuestión de vulnerabilidad socioeconómica que ahora ocupa las agendas. Daniela Torre señala que no hay impedimento para que esto ocurra y que ella cree que más bien estamos avanzando hacia esa perspectiva de inclusión. Mónica Jiménez cree que solo es cuestión de tiempo para que esto suceda, pues Chile no puede seguir eludiendo esta parte de su realidad y más bien se sitúa en una progresión que va desde lo socioeconómico a lo étnico-cultural y de género.

(32) Las opiniones e información entregada por Daniela Torre, Rosa Devés, Mónica Jiménez y Pablo Marimán fueron obtenidas a través de entrevistas realizadas personalmente durante el segundo semestre de 2012.

(33) Aequalis es un foro permanente de Educación Superior que convoca a especialistas a discutir y proponer acciones relevantes para este nivel educacional. Según su propia presentación: «Aequalis es un foro pluralista, integrador e innovador donde los diferentes actores dialogan, se escuchan y procuran llegar a consensos en favor de propósitos comunes o superiores […] En su primera etapa (2010-2011) fue considerado unánimemente como una muy buena iniciativa, desde la sociedad civil, para contribuir al perfeccionar de las políticas de Educación Superior» (http://www.aequalis.cl/aequalis/etapa-2/quienes-somos/).

Enfatiza que este es un tema de derechos humanos que se debe abordar, al igual que el de los inmigrantes, que aún no se toca. Rosa Devés, por su parte, señala que las actuales acciones y programas de equidad e inclusión de la Universidad de Chile, tendientes a instalar una política institucional al respecto, necesariamente deben considerar a los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como abordar y atender a otras características que sitúan a las personas en situación de exclusión o vulnerabilidad. Pone de manifiesto que el cambio de paradigma de la universidad hacia una universidad inclusiva es un proceso gradual pero profundo en el que no solo la comunidad universitaria debe participar, sino también establecer redes de apoyo en temas complejos como este de la diversidad cultural.

Sobre los afrodescendientes en Chile hay coincidencia entre Daniela Torre y Mónica Jiménez del profundo desconocimiento y la falta de políticas públicas al respecto, lo que impide su consideración respecto de las IES. Sin embargo, Rosa Devés señala que si bien la Universidad de Chile no tiene políticas de acceso o permanencia pensadas para estos grupos, sí cuenta con un seminario permanente sobre afrodescendientes en Chile y Latinoamérica que promueve la investigación y difusión sobre la realidad histórica, social y económica de esta población. Este seminario, a cargo de la académica Celia Cussen, según nos informa la Prorrectora, se lleva a cabo desde 2004 y es pionero en el país en hacerse cargo de este tema.

Desde el punto de vista de Pablo Marimán, Vicepresidente de la Comunidad de Historia Mapuche y candidato a Doctor en Historia, la universidad es un espacio de empoderamiento para los pueblos indígenas, y la Educación Superior debiera, sobre todo, «permitir que podamos reconstruirnos como pueblo y crear las condiciones para el ejercicio de un derecho humano fundamental, como es la autodeterminación». Él observa como posibilidades actuales la actitud positiva de parte del movimiento indígena hacia las IES, la apertura y comprensión de ciertos sectores de la sociedad chilena, el Convenio 169 de la OIT (que es vinculante), y mandata que «debemos estar en los espacios institucionales de los Estados, especialmente en educación, cuando áreas curriculares (territorio, energía, recursos naturales, interculturalidad, derechos humanos) o materias (historia, lengua, cultura, derecho, etc.) tienen directa relación con nosotros, con nuestra realidad». Por otra parte, Pablo Marimán advierte de la existencia de una soberanía epistemológica indígena que reivindica espacios de socialización, difusión, organización y sistematización de conocimientos, información y tecnologías que no deben supeditarse a los conocimientos oficiales y predominantes de la sociedad nacional. En el plano de las dificultades, reconoce que cierto dogmatismo universitario reduce lo indígena a un asunto puramente cultural (de tradiciones y/o manifestaciones culturales más o menos exóticas), de diversidades encasillables en el multiculturalismo y una omisión de las desigualdades contextuales en que viven estos pueblos y sus complejidades propias. En el plano de las orientaciones lucrativas en que se mueven algunas IES, lo indígena folclorizable, mistificable y exotizante se asocia a otra forma de hacer dinero. Considera que subyacen criterios racistas o etnocéntricos al no invertir en un sistema de educación para pueblos indígenas y sí en otras «urgencias» sociales. Por último, sostiene que en materia de ES debieran conseguirse posiciones soberanas de los indígenas, dentro de esa institucionalidad, que permitan tener el control sobre qué enseñar, promover y conseguir respecto de los intereses y conocimientos de sus

pueblos. Tal como se desprende del Convenio 169, no debieran aprobarse cátedras, carreras, programas e instituciones que no involucren en su conformación, gestión y decisiones relevantes a los mismos pueblos indígenas.

Hasta aquí las opiniones de actores relevantes, veamos ahora los avances y logros de los esfuerzos por incluir de distintos modos la diversidad cultural en Educación Superior en Chile.

Interculturalidad en Educación Superior: avances y logros

Tal como señala G. Williamson (2008), no existe en Chile una política de interculturalidad en Educación Superior, aun en aquellas universidades o centros en que se imparten o han impartido programas, cursos, cátedras u otras formas de incorporación de las culturas y lenguas indígenas en este ámbito. Más aún: como hemos visto, la educación intercultural en Chile es una educación pensada para indígenas con foco en la enseñanza básica. En este contexto, la revisión que adquiere la interculturalidad en el sistema de Educación Superior de Chile se torna engorrosa, variable de un año a otro y, por lo tanto, difícil de comparar y evaluar. Aquí optamos por entregar la información obtenida de la investigación de acuerdo a las formas que adquiere la incorporación y atención a la diversidad e interculturalidad en Educación Superior, esto es: por carreras y menciones de pregrado, postgrados, cursos, perfeccionamientos y otros programas afines, en el entendido de que son los vigentes a 2012 y que pueden no mantenerse en el tiempo o cambiar.

a) *Pregrado:* Existen solo dos programas de pregrado creados con enfoque intercultural: la Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco, que funciona desde 1993, con ingreso especial hasta 2007 (estudiantes mapuche-hablantes), y desde entonces con ingreso PSU (Prueba de Selección Universitaria) para cualquier estudiante, con presupuesto del MINEDUC; y la Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Aymara, de la Universidad Arturo Prat, con ingreso especial para estudiantes aymara y quechua. Inicialmente se daba en Iquique, pero luego se trasladó a Arica y no recibe ingreso anual de estudiantes, sino que abre en determinados períodos.

En la misma área de pregrado existen carreras que incorporan menciones en interculturalidad, como es el caso de la Universidad de Los Lagos (ULA) con su carrera de Educación Parvularia con mención en Interculturalidad, en convenio con la CONADI. Este programa tiene ingreso especial para estudiantes williche y se dicta los fines de semana. Según los académicos de la ULA Mariela Casas, Amilcar Forno y Martín Quintana, entrevistados en esta investigación:

> Esta carrera tiene un enfoque intercultural de tipo transversal; es decir, cada una de las asignaturas incorpora elementos de la educación intercultural desde una perspectiva crítica y elementos culturales y lingüísticos mapuche y williche. Además, hay cursos específicos de formación en lengua y cultura mapuche y williche. Para lograr esto, en la docencia se incorporan profesores que son kimche de las comunidades williche, kimche de Temuco, junto con académicos de la Universidad de Los Lagos

> y la Universidad Católica de Temuco (con experiencia en formación de profesores de educación básica intercultural, y que aportan con su experiencia reflexiva sobre la formación de profesores interculturales mapuche). También se configuran espacios de aporte de parte de las docentes-alumnas, para intercambiar sus conocimientos culturales y su experiencia formadora como docentes de educación inicial. En la perspectiva de la educación inicial intercultural, tiene énfasis el enfoque de derechos; la perspectiva globalizada (no fragmentaria) de la pedagogía infantil y la educación intercultural; y el desarrollo del profesionalismo docente (autonomía, capacidades reflexivas y de pensamiento crítico) (septiembre de 2012).

Otro caso relevante es el de la Pontificia Universidad Católica sede Villarrica. El enfoque aquí es rural en contexto mapuche, en la Pedagogía General Básica. Esta sede de la Pontificia Universidad Católica de Chile cuenta con un centro de desarrollo local, educación e interculturalidad. La carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad de La Frontera entrega una mención en Comunicación Intercultural y las carreras de Nutrición, Ingeniería Forestal y Trabajo Social y Periodismo; asimismo, desarrollan líneas de trabajo sobre interculturalidad y saberes indígenas.

En la Universidad Católica de Temuco, las carreras de Antropología, Trabajo Social, Psicología, Kinesiología y Fonoaudiología consideran líneas de trabajo de interculturalidad, multiculturalidad y/o enfoque para trabajo en contexto indígena; pueden ser asignaturas en la malla curricular o áreas de estudio e investigación. El lingüista Raúl Caamaño, en entrevista (septiembre de 2012), nos indica que la Universidad Católica de Temuco ha desarrollado programas sobre pueblos indígenas desde hace cuarenta años, cuando se crea el Centro de Estudios de la Realidad Regional (CEREN) y de la carrera de Licenciatura en Antropología con mención en Etnolingüística. Nos señala que en ambos proyectos participaron activamente el antropólogo Milan Stuchlik y el lingüista Adalberto Salas, los dos con aportes importantes en la investigación y promoción de los pueblos indígenas y sus culturas. Tal como señala Raúl Caamaño, la entonces sede Temuco de la Pontificia Universidad Católica de Chile destinó recursos para la investigación del mapudungun y la realidad y cultura del pueblo mapuche en la Región de La Araucanía y zonas aledañas, y ya como Universidad Católica de Temuco fue pionera en la formación inicial de profesores desde la perspectiva intercultural, con inclusión de sujetos indígenas, tanto entre sus estudiantes como en su plantel docente y directivo.

La Universidad Austral de Chile, en sus carreras de pregrado, considera como un área de trabajo en antropología la educación intercultural, enfoque intercultural en educación en la carrera de Historia y Ciencias Sociales, interculturalidad y multiculturalidad en Artes. La Universidad del Bío-Bío, en su carrera de Diseño, contempla una asignatura de apreciación del diseño intercultural. La carrera de Trabajo Social en la Universidad de Tarapacá está pensada para el desempeño en contexto indígena. Antropología en la Universidad de Concepción contempla la enseñanza del mapudungun. En la mayoría de los casos se trata de asignaturas que no desarrollan un trabajo con otras áreas de la carrera. La Universidad de Chile, por su parte, desarrolla la única cátedra indígena vigente en Educación Superior. Sin embrago, al no contar con una reglamentación sobre cómo esta debiera implementarse, se ha recurrido a un convenio entre la

CONADI y la Vicerrectoría de Extensión de la universidad para implementar durante 2012 y en años siguientes algunas acciones de extensión y un curso de formación general sobre lenguas y culturas indígenas.

De las universidades privadas encontramos los cursos que viene desarrollando desde 2007 la Universidad Diego Portales, en la línea de literaturas indígenas en la carrera de Escritura Creativa, utilizando la modalidad de electivos o talleres; las iniciativas de la Universidad Alberto Hurtado que, aunque aisladas, han permitido incorporar asignaturas semestrales sobre pueblos indígenas, en formato electivo, del mismo modo que en la Universidad Arcis y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Esta última actualmente ha permitido la implementación en Chile de la Cátedra Indígena Itinerante, de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena.

b) *Postgrados:* En este momento se encuentran en desarrollo algunos programas de magíster con enfoque intercultural o sobre pueblos indígenas. En este caso son las instituciones privadas las que están desarrollando más programas con enfoque intercultural o con atención a los pueblos indígenas. De las universidades del CRUCH, la Universidad Católica de Temuco tiene el Magíster en Relaciones Interétnicas e Interculturales en contexto Mapuche.

En las universidades privadas encontramos los siguientes programas: Magíster en Estudios Indígenas Étnicos o Nacionales de la Escuela Latinoamericana de Estudios de Postgrado de la Universidad Arcis, que se inició este año; Magíster en Comunicación e Interculturalidad de la Universidad Mayor, sede Temuco, inicio en 2012; Máster en Investigación Intercultural Latinoamericana, Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales (ILAE), 2012; y Magíster en Antropología con mención en Estudios Étnicos y Multiculturales de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

El único programa de Doctorado con enfoque de Atención a la Diversidad e Interculturalidad es el Doctorado en Ciencias de la Educación con mención en Educación Intercultural, que se dicta desde 2010 en la Universidad de Santiago de Chile y que se encuentra en proceso de acreditación.

c) *Formación continua:* Aquí la oferta se diversifica un poco más y encontramos programas que incluyen en sus temáticas a los pueblos indígenas y afrodescendientes, como el Diplomado en Cultura Política y Sociedad en América Latina, el de Antropología Jurídica Derechos Indígenas, Medio Ambiente y Procesos de Diálogo en el marco de la Consulta del Convenio 169, y el de Etnicidad y Movimientos Indígenas Contemporáneos, todos de la Universidad de Chile. En la Pontificia Universidad Católica de Chile se dicta el curso de Derechos Humanos Interculturalidad y Género. En la Universidad de Valparaíso, desde 2002 se han puesto en marcha distintos cursos de perfeccionamiento docente en el ámbito de la educación intercultural, desarrollados por el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio, financiados por la CONADI y dirigidos a profesores y/o educadores tradicionales. Durante este año 2012, en la Universidad de Tarapacá se realiza el Diplomado en Educación Intercultural y Migración Latinoamericana, y en la Universidad Arturo Prat, en convenio con la CONADI, el Diplomado en Políticas Públicas Indígenas.

d) *Centros e institutos:* Los centros o institutos sobre pueblos indígenas o con enfoque intercultural que se crean al interior de las universidades adquieren distintas características de acuerdo a los reglamentos internos de estas instituciones. Entre los más visibles por sus acciones encontramos el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, que editó durante una década la revista *Pentukun*; el Centro Pachakuti, la Biblioteca Intercultural y el Programa Thakhi de la Universidad de Tarapacá; el Centro Isluga de la Universidad Arturo Prat; el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso, que edita la revista académica *Cuadernos Interculturales,* y el Centro de Desarrollo Local, Educación e Interculturalidad de la sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Estos centros tienen en común su dedicación a la promoción y difusión de las culturas indígenas, constituyéndose en algunos casos en centros de documentación (como el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera) o generando otras instancias de documentación, como el caso de la Biblioteca Intercultural de la Universidad de Tarapacá.

e) *Programas y otras instancias:* En las universidades chilenas se crean programas y otras instancias de duración y características variables que abordan las realidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y en algunos casos las migraciones, con enfoque inclusivo e intercultural. En las universidades públicas, como la de Chile, la de Santiago y la Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), estos programas son de duración acotada y generalmente se financian vía proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP). Este es el caso del Proyecto de Interculturalidad y Patrimonio que actualmente implementa la UMCE.

Cabe mencionar aquí el «Seminario Permanente de Historia: Africanos y Afrodescendientes en América», de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile, creado en 2004 y vigente hasta ahora.

Conclusiones y propuestas para la educación intercultural en la Educación Superior

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, en Chile, a pesar de las demandas por interculturalidad en ES y las posibilidades que otorgan las leyes relacionadas con este ámbito y el de los pueblos indígenas, no se han creado aún instancias reales para desarrollar una interculturalidad efectiva en las IES. Y en el mejor de los casos, cuando se generan ciertos espacios, estos se limitan a la cuestión indígena, obviando a las comunidades afrodescendientes. Más aún: en la creación y puesta en marcha de programas, carreras y centros –salvo excepciones– se concibe la interculturalidad como una práctica dirigida hacia las comunidades indígenas y no en el contexto educacional general, para todos, en la diversidad sociocultural que habitamos.

En el caso de la Educación Superior, son las universidades y no otras instituciones, como los centros de formación técnica o los institutos profesionales, las que desarrollan cursos o programas relacionados con pueblos indígenas, afrodescendientes

o interculturalidad. El problema es que todavía –siempre salvando las excepciones– lo hacen de una manera unidireccional (desde la academia hacia los grupos indígenas), excluyente de los integrantes de estos pueblos indígenas (aun cuando ya existe un número de postgraduados), de sus propias formas de enseñanza-aprendizaje y de su propio desarrollo y generación de conocimiento. Quedan entonces las tareas de incluir con equidad y de generar educación de calidad para los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Las propuestas de acción pensadas en este contexto tienen que ver precisamente con las críticas formuladas:

1) Elaborar un modelo de educación intercultural para todos, inclusiva, equitativa y de calidad, acorde con los convenios internacionales firmados y con las leyes nacionales vigentes.

2) Elaborar una ley que reconozca a los afrodescendientes chilenos y difundir su historia y cultura.

3) Mejorar los programas de becas vigentes, sobre todo considerando la gran brecha existente aún entre los posibles beneficiarios y las becas efectivamente otorgadas.

4) Crear políticas universitarias interculturales que enmarquen, enlacen y potencien las distintas iniciativas que ciertos académicos o grupos de trabajo desarrollan voluntariosamente en torno a los pueblos indígenas y afrodescendientes

5) Incorporar al amplio número de profesionales universitarios y postgraduados a las plantas de universidades, institutos y centros de formación técnica, considerando los aportes que estos pueden hacer desde sus distintas formaciones y experiencias.

6) Crear universidades interculturales o indígenas en las zonas de alta población indígena y en la Región Metropolitana que aborden las áreas de formación profesional e investigación que decidan sus comunidades.

7) Crear cátedras u otras instancias que permitan la investigación, rescate y relevamiento de las culturas afrodescendientes en Chile.

8) Pensar y promover las IES, en cualquiera de sus modalidades, como espacios inclusivos, respetuosos de la diversidad y formadores de ciudadanía para la paz.

Referencias Bibliográficas

Agostini, Brown y Roman (2010). «Estimando indigencia y pobreza indígena regional con datos censales y encuestas de hogares». *Cuadernos de Economía*, Vol. 47, págs.: 125-150.

Araya, Katherina (2011). «Salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial de los afrodescendientes en América Latina». Informe sobre la situación del PCI afrodescendiente en chile. CRESPIAL-UNESCO.

Arre Marfull, Montserrat (2011). «El duro tránsito del "ser mujer" y el "ser hombre" esclavo en el Chile colonial. Una reflexión desde la infancia». Revista *Nomadías*, N° 13, págs.: 9-30.

_____ (2010). «Esclavos en Coquimbo. Espacios, identidad y doble dimensión de la servidumbre de origen africano (1702-1820)», *Tiempo Histórico*, N° 1, año 1, págs.: 85-106.

Blanco, Christian y Francisco Meneses (2011). «Estudiantes indígenas y Educación Superior en Chile: Acceso y beneficios». *Inclusión Social, interculturalidad y Equidad en Educación Superior*, Fundación Equitas y Universidad de La Frontera, Santiago de Chile, págs.: 88-115.

Cañulef, Eliseo (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile.* Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco.

Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) (2011). PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. CIAE-MINEDUC, Santiago de Chile.

Contreras, María Teresa (2010). «Raza y etnicidad en Chile colonial. Castas africanas en Valparaíso, 1770-1820». Primeras Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Afrolatinoamericanos. Grupo de Estudios Afrolatinoamericanos. Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires.

Correa, Martín y Eduardo Mella (2010). *Las razones del Illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Lom Ediciones, Observatorio Derechos de los Pueblos Indígenas e IWGIA, Grupo Internacional de Asuntos Indígenas, Santiago de Chile.

Flores, Fabián y Claudia Robles (2008). «La unidad y la diversidad: Movilización política y demandas educacionales en el pueblo mapuche». Revista *ISEES*, N° 2, Fundación Equitas, Santiago de Chile.

Foerster, Rolf y Sonia Montecino (2008). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970)*. CEM, Santiago de Chile.

Gundermann K., Hans, Jorge Iván Vergara del S. y Rolf Foerster G. (2005). «Contar a los indígenas en Chile. Autoadscripción étnica en la experiencia censal de 1992 y 2002». Revista *Estudios Atacameños*, N° 30.

Madaleno, Isabel María y Alberto Gurovich (2007). «Conflitcting Water Usages in Nothern Chile». *Boletín de la A.G.E.*, Nº 45, págs.: 439-443.

Marimán, Pablo (2008). «La educación desde el programa del movimiento mapuche». Revista *ISEES*, N° 2, Fundación Equitas, Santiago de Chile.

Molina, Raúl y la Comunidad Monteverde (1989). *Mawidam. «*Historia de la comunidad mapuche-huilliche Monte Verde». *Serie Tierra, Conflicto y Organización,* N° 1, Canelo de Nos.

Molina, Raúl y Martín Correa (1998). *Las tierras huilliches de San Juan de La Costa*. Santiago, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI).

Painemal Morales, Necul (2007). *Acerca de las lenguas indígenas en el país*. Informe de Unidad de Cultura y Educación, CONADI, Temuco, Chile.

Pinto Rodríguez, Jorge (2010). *Los censos chilenos del siglo XX*. Universidad de La Frontera, Universidad de Los Lagos, Temuco, Chile.

Sanderson Espinoza, Jorge (2005). «El censo y encuestas territoriales». Seminario Internacional Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y el Caribe. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Santiago de Chile.

Soto Lira, Rosa (2011). *Esclavas negras en Chile colonial*. Bravo y Allende Editores, Santiago de Chile.

Souza Gómez Neto, Álvaro de (2010). «De Buenos Aires a outras pracas: O transaldo de escravos ao Chile e Peru no século XVIII». Revista *Territórios e Fronteiras*, Vol. 3, N° 1, págs.: 223-238.

Tricot, Tito y Mauricio Buendía (2006). *La lucha del pueblo mapuche. Selección de diez años de artículos Revista Punto Final*. Ilwen Ediciones, Santiago de Chile.

Valdés, Marco (2003). «Reflexiones metodológicas en torno a los censos de 1992-2002 y la cuestión mapuche». Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-1043200 5000200006&script=sci_arttext

Valenzuela, Rodrigo (2003). *Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Chile*. CEPAL.

Williamson, Guillermo (2008). «Educación Intercultural y Educación Superior en Chile». *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, Vol. 6, Nº 10, 2008.

Documentos

Constitución Política de Chile, versión 2009.

Decreto 124. Reglamenta el artículo 34 de la Ley 19.253, a fin de regular la consulta y la participación de los pueblos indígenas.

Decreto 236. Promulga el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo, 15 de septiembre de 2009.

Decreto 82. Promulga la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales y su Anexo.

Decreto Ley 3.541. Delega facultades que indica (sobre facultades del Gobierno para reestructurar la ES), 13 de diciembre de 1980.

Decreto con Fuerza de Ley Nº 1. Fija normas sobre universidades.

Estadísticas Sociales de los Pueblos Indígenas en Chile. Censo 2002. INE-MIDEPLAN, Santiago de Chile, 2005.

Índices 2012. Estadísticas de Educación Superior sobre carreras e instituciones, CNED.

Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003.

Informe Glosa Ley de Presupuesto 20.557, enero de 2012. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Senado de la República de Chile.

Informe Por qué los afro sí. Argumentación complementaria sobre la inclusión y reconocimiento de los afrodescendientes en Chile. Red INCIDE, Corporación Participa y Alianza Afrochilena, 2011.

La Educación Superior en Chile. Revisión de políticas nacionales de educación. OCDE-Banco Mundial, 2009.

Ley 19.253, versión 2008.

Proceso de Matrícula 2012, *Matrícula de Primer Año y Total*. CNED, junio de 2012.

Pueblos Indígenas. Encuesta CASEN 2009.

Resolución exenta 4737 del INE, División Jurídica, 28 de diciembre de 2011, Región de Arica y Parinacota.

Páginas web

http://confraternidadafro.wordpress.com/. Confraternidad de Familias y Agrupaciones Afroariqueñas.

http://gracielaleonm.blogspot.com/2005/08/organizacin-de-afrodescendientes.html. Sobre la Organización de Afrodescendientes Lumbanga, que existe desde 2003.

http://ong-oronegro.blogspot.com/. Organización No Gubernamental Oro Negro, que existe desde 2001.

http://seminarioafroamerica.blogspot.com/2012/01/bibliografia-actual-sobre-presencia.html. Seminario Permanente de Historia: Africanos y Afrodescendientes en América. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

http://www.ine.cl/. Instituto Nacional de Estadísticas de Chile

http://www.isees.org/contenido.aspx?id=8803. Revista de Inclusión Social y Equidad en Educación Superior.

http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es. Proyecto de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior.

http://www.camara.cl/. Página de la Cámara de Diputados de Chile.

http://www.congreso.cl/. Página del Congreso Nacional de Chile.

http://www.mineduc.cl/. Ministerio de Educación de Chile.

http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/. Ministerio de Desarrollo Social de Chile.

http://www.cned.cl/public/Secciones/seccionGeneral/home.aspx. Consejo Nacional de Educación.

Políticas y Experiencias de Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia

Milena Margoth Mazabel Cuasquer (*)

Colombia es uno de los países de Latinoamérica con significativa diversidad étnica y cultural, tanto en contextos rurales como urbanos. A pesar de su presencia histórica, las poblaciones indígenas y afrodescendientes solo fueron reconocidas como grupos diversos y culturalmente significativos en la Constitución Política de 1991. Este reconocimiento, en teoría, instituyó un nuevo marco jurídico que prohíbe la discriminación y establece medidas políticas y jurídicas para superar la exclusión social que han sufrido indígenas y afrodescendientes durante siglos.

A pesar de que el reconocimiento constitucional es un asunto reciente, las luchas por una educación pertinente y que reconozca la diversidad cultural del país no son nuevas, así como tampoco lo son las luchas contra el racismo y las diversas formas de exclusión y discriminación. El derecho a la educación ha adquirido un lugar fundamental en las demandas de indígenas y afrodescendientes a través de las luchas emprendidas desde la década de los setenta, y que hoy han inspirado un cambio en la Educación Superior convencional, visible en la creación de instituciones interculturales como la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) y la propuesta de convertir algunas universidades convencionales en universidades étnicas afrocolombianas; este es el caso de la Universidad del Pacífico, la Universidad Tecnológica del Chocó y el Instituto Manuel Zapata Olivella. También se refleja este cambio en el

(*) Licenciada en Español y Literatura por la Universidad del Cauca (Colombia) y Abogada por la Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Popayán.

(-) Mazabel Cuasquer, Milena Margoth (2012) Políticas y Experiencias en Educación Superior para Indígenas y Afrodescendientes en Colombia. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 245-282.

desarrollo de experiencias educativas como las Licenciaturas en Etnoeducación llevadas a cabo en varias universidades convencionales, de carácter público y privado, y proyectos en proceso de fortalecimiento como la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, a través del convenio entre una universidad pública y la Organización Indígena de Antioquia (OIA).

Este capítulo trata sobre Educación Superior indígena y afrodescendiente en Colombia, que constituye una de las demandas de derechos derivados del reconocimiento de la diversidad étnica y cultural del país. Para ello parto de una caracterización demográfica y socioeconómica de los grupos étnicos a partir de estadísticas oficiales. Luego, abordo el marco jurídico referido a la educación: derechos constitucionales, leyes y decretos reglamentarios; para pasar a la exposición de las experiencias en Educación Superior para grupos étnicos desarrolladas en universidades públicas y privadas del país. Después, analizo tres modelos de instituciones de Educación Superior que se rigen bajo principios de educación «propia» y «étnica» como respuesta a las necesidades culturales de estas poblaciones, teniendo en cuenta las dificultades y retos que se presentan. Finalmente, propongo algunas recomendaciones que sirvan de guía para dar respuesta a los retos del Estado y las Instituciones de Educación Superior (IES) ante las demandas de las poblaciones indígenas y afrodescendientes y sus organizaciones sociales.

Antes de avanzar es conveniente precisar que en varios documentos consultados se emplean indistintamente los términos «afrocolombiano», «afrodescendiente» y «comunidad negra» como equivalentes. A lo largo de este trabajo los utilizaré sin distinción, en el entendido que ellos son empleados de esta manera por sus protagonistas en diversos escenarios políticos y comunitarios. La referencia a «grupos étnicos» se hará al hablar de indígenas y afrodescendientes de manera conjunta[1].

Breve caracterización demográfica y socioeconómica de las poblaciones afrodescendientes e indígenas

En la presente exposición interesa dar cuenta del peso estadístico de las poblaciones indígena y afrocolombiana respecto de la población total nacional, según las estadísticas reportadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE); posteriormente, presentaré su ubicación geográfica en los diferentes departamentos del país y algunos indicadores sobre su situación socioeconómica, comparados con los del resto de la población nacional.

Visibilidad estadística de los grupos étnicos

Según datos del último censo, realizado en 2005, el total de la población colombiana es de 42.888.594 habitantes aproximadamente. Ello incluye a tres grupos

(1) Colombia reconoce como grupos étnicos a indígenas, afrodescendientes y gitanos o población Rom.

étnicos, identificados como indígenas, afrodescendientes[2] y Rom[3]. Según los datos del censo, la población indígena ascendía a 1.392.623 habitantes; la población negra, mulata, palenquera y afrocolombiana, a 4.281.192; los raizales del Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina, a 30.565; y los Rom, a 4.858 habitantes (DANE, 2005). Según el organismo encargado de las estadísticas oficiales (DANE), los resultados del Censo de 2005 revelan un incremento en los índices de visibilidad de las poblaciones afrodescendientes e indígenas, en comparación al anterior censo, realizado en el año de 1993 (Tabla 1).

Tabla 1
Población nacional y participación de los grupos étnicos en los censos de 1993 y 2005

	Año 1993		Año 2005	
Grupo étnico	Población	%	Población	%
Total	33.109.838	100	41.468.384	100
Indígena	532.233	1,61	1.392.623	3,36
Rom	—	—	4.858	0,01
Afrocolombiano	502.342	1,52	4.311.757	10,40
Sin pertenencia étnica	32.003.340	96,66	34.898.170	84,16
Sin formación	71.923	0,22	860.976	2,08

Fuente: DANE, Censo General 2005 y Censo 1993.

Como puede observarse, la población afrocolombiana presentó un porcentaje del 1,52% del total de la población en el Censo de 1993; para el 2005, dicho porcentaje ascendió al 10,4%. Por su parte, los indígenas representaban el 1,6% de la población nacional para 1993 y en 2005 el 3,4%. La variación en los datos en los dos últimos censos corresponde a múltiples factores, entre ellos al reconocimiento que los grupos étnicos obtuvieron en la Constitución de 1991, y la posterior aprobación de la Ley 70 de 1993, para el caso de las comunidades negras. No obstante, aunque la inclusión de los grupos étnicos en el marco jurídico del Estado colombiano generó la necesidad de contar con datos ciertos sobre el volumen y características demográficas (Sánchez y García, 2006: 14) para el desarrollo de políticas públicas que contrarrestaran la situación vulnerable de estas poblaciones, la visibilidad estadística no ha implicado el desarrollo de políticas en términos de igualdad y equidad con el resto de la población; por el contrario, se mantiene una manifiesta exclusión social y discriminación, visible entre otras formas en las dificultades de acceso a la Educación Superior (Consejo Nacional de Política Económica y Social, CONPES, 2010: 3660, 52).

Es necesario insistir en que persisten problemas de conteo e identificación de la población. De acuerdo con las estadísticas provenientes de la Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH) de 2006, por ejemplo, la población afrocolombiana constituye

(2) La población afrodescendiente incluye a quienes se identifican como afrocolombianos, palenqueros, negros, mulatos y raizales.

(3) Es un grupo étnico, también conocido como población gitana; habita especialmente en zonas urbanas como Barranquilla, Cartagena, Cali, Bogotá, Cúcuta y Girón.

solo un 5,6% del total nacional, mientras, según la información del Censo de 2005, el porcentaje de población afrodescendiente es notoriamente superior (10,5%) (Cruces et al., 2010).

Presencia geográfica de los grupos étnicos

El territorio colombiano está ubicado en el noroccidente de América del Sur, con una extensión de 2.070.408 km^2, de los cuales el 55% equivale a territorio continental y el 45% restante a territorio marítimo.

Geográficamente, los grupos étnicos se ubican en todo el territorio nacional. Los afrodescendientes (negros, raizales, palenqueros, mulatos y afrocolombianos) mantienen una presencia histórica mayoritaria en ciertos departamentos, como el Valle del Cauca, Antioquia, Bolívar, Chocó, Nariño y Cauca, donde se concentra cerca del 70% de su población (Tabla 2).

Tabla 2
Población afrodescendiente según departamento (2005)

Departamento	%
Valle del Cauca	25,63
Antioquia	13,87
Bolívar	11,68
Chocó	6,72
Nariño	6,35
Cauca	6,01
Atlántico	5,33
Córdoba	4,51
Sucre	2,86
Magdalena	2,59
Resto de departamentos	14,49
Total	100.00

Fuente: DANE 2005.

La mayoría de los afrodescendientes habitan hoy en contextos urbanos. Las ciudades que concentran un mayor porcentaje respecto del total de la población afro del país son Cali, con el 13%; Cartagena, con el 7%; Buenaventura, con el 6%; Medellín, con el 3%, y Bogotá, con el 2%.

Por su parte, la mayoría de población indígena habita en zonas rurales, en resguardos[4], parcialidades o en territorios no delimitados legalmente. El 65% de su

(4) El resguardo es una institución legal y sociopolítica de origen colonial y de carácter público especial, conformado por una comunidad indígena que posee un título de propiedad comunitaria sobre un territorio. En sus ámbito interno el resguardo se rige por una organización ajustada al fuero indígena; es decir, con pautas y tradiciones culturales propias (Pancho et al., 2005: 28). Según datos del Departamento de Planeación Nacional, la población indígena tiene titulados 735 resguardos, ubicados en 235 municipios (DNP, 2007: 16).

población se concentra en los departamentos de la Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba y Sucre (DANE, 2005; PNUD, 2011). El Censo 2005 señala la existencia de 87 pueblos indígenas(5); no obstante, la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) afirma que son 102 los pueblos que habitan el país, 18 de ellos en riego de desaparecer (ONIC, citado en Instituto de Estudios para el Desarrollo y la Paz, INDEPAZ, 2009: 6). También es importante señalar la presencia de aproximadamente 65 lenguas nativas, que en algunas situaciones están en riesgo de desaparecer (DNP, 2010: 6-11; Castillo y Caicedo, 2008).

El conjunto de características de distribución geográfica, cultural y lingüística de cada población incide en sus necesidades de acceso a la Educación Superior. Si bien estas poblaciones han avanzado en cuanto al acceso a la educación básica y media, sigue siendo profundamente desigual su acceso a la Educación Superior, entre otras razones por la centralización que históricamente ha caracterizado a la oferta de formación universitaria, concentrada en las ciudades del país. Esto para no hablar de la pertinencia de esta oferta educativa, que a la postre constituye el problema central.

Condiciones socioeconómicas de los grupos étnicos

Los datos estadísticos de instituciones como el DANE, el Departamento Nacional de Planeación (DNP) y universidades como la del Valle y la Nacional, revelan que la situación en que viven los grupos étnicos es de mayor desigualdad y pobreza, si se la compara con la sociedad no «étnica» (Sánchez y García, 2006: 35). Uno de los factores que determina la desigualdad es que «los pueblos indígenas y comunidades de afrodescendientes […] han estado marginados de los beneficios del desarrollo […] también han sido en especial lesionados por el impacto de la violencia armada» (DNP, 2006: 28). Según el informe (2010) de Gay McDougall, experta independiente de las Naciones Unidas sobre Cuestiones de las Minorías, «el legado de la esclavitud perdura y se manifiesta en comunidades que están marginalizadas tanto en lo económico como en lo social, enfrentándose a actitudes racistas y a discriminación estructural».

El documento CONPES 3310, de 2003, que establece la Política de Acción Afirmativa para la Población Negra o Afrocolombiana, indica que esta población mantiene una mayor desventaja en cuanto a acceso a la educación, empleo, régimen subsidiado e ingresos económicos. Atal, Ñopo y Winder señalan que «la discriminación se manifiesta tanto en la brecha de ingresos como en el acceso desigual de estos grupos a la educación, la salud y los servicios públicos en general, y también se evidencia en el ámbito de la toma de las decisiones políticas» (citados en Cruces, 2010: 16). En dirección similar, Sánchez y García señalan:

(5) Achagua, Amorúa, Andoke, Arhuaco, Awa, Bara, Barasana, Barí, Betoye, Bora, Cañamomo, Carapana, Chimila, Chiricoa, Cocama, Coconuco, Coreguaje, Coyaima, Desano, Dujos, Embera Chamí, Embera Katio, Embera, Eperara Siapidara, Guambiano, Guanaca, Guanes, Guayabero, Hitnu, Inga, Kamëntsa, Kankuamo, Karijona, Kawiyarí, Kofán, Kogui, Kubeo, Kuiba, Kurripako, Letuama, Makaguaje, Makuna, Masiguare, Matapí, Miraña, Mokana, Muisca, Nasa (Páez), Nonuya, Nukak, Ocaina, Pasto, Piapoco, Piaroa, Piratapuyo, Pisamira, Puinave, Sáliba, Senú, Sicuani, Sikuane Sikuani, Siona, Siriano, Taiwano, Tanimuka, Tariano, Tatuyo, Tikuna, Totoró, Tsiripu, Tucano, Tule, Tuyuka, U'wa, Uitoto, Wanano, Waunan, Wayuu, Wiwa, Yagua, Yanacona, Yaruros, Yauna, Yeral, Yuko, Yukuna, Yuri, Yurutí (DANE, 2005).

> La pobreza en lo que se refiere a los afrocolombianos tiene un estrecho nexo con el fenómeno de la exclusión social. A veces es difícil deslindar una situación particular de pobreza de la exclusión social o del racismo, una de sus expresiones. La pobreza puede verse en el caso de los afrocolombianos como falta de oportunidades. En esa dirección los mecanismos de exclusión social obran como una barrera, un impedimento, para que las personas accedan a bienes y servicios que se considera están al alcance de otros sectores urbanos de población menos discriminados (2006: 31).

De la misma manera, los análisis para pueblos indígenas señalan que

> […] con base en las cifras del DANE, el 63% de la población indígena vive bajo la línea de pobreza y el 47,6% no tiene los ingresos para adquirir una canasta de alimentos que cubra los requerimientos alimenticios mínimos diarios (línea de miseria). El 34,53% no tiene acceso a la salud […]. De otra parte, tres de cada cinco indígenas no tienen acceso a acueducto, cuatro de cada cinco no tienen acceso a alcantarillado y dos de cada cinco no tienen acceso a energía. La población indígena tiene una cobertura en acueducto cuatro veces menor a la de los mestizos, 3,2 veces menor en alcantarillado y 9,3 veces menor en servicio de energía (INDEPAZ, 2009: 7).

En suma, los índices de pobreza de los grupos étnicos dificultan la garantía de sus derechos sociales, políticos, económicos y culturales. Así lo afirma también un estudio de la Procuraduría General de la Nación titulado *El derecho a la educación*, publicado en 2007.

Situación educativa

Diversos estudios señalan que en Colombia los grupos étnicos registran los más altos índices de analfabetismo. Los datos de la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) realizada en 2003 reportan una tasa del 7,89% para la población nacional «no étnica» entre los 15 y más años, mientras que para la población indígena la misma tasa asciende al 17,7% y para los afrocolombianos es del 13%. Las mujeres son las más afectadas por esta situación, con un 22,5% de analfabetismo en el caso de las mujeres indígenas, mientras para los hombres la tasa es del 13,1%. Entre las afrodescendientes el porcentaje es del 14,1%, frente al 11,9% de los hombres (ver también Procuraduría General de la Nación, 2007: 168).

De otro lado, su nivel educativo presenta amplias diferencia respecto de los promedios nacionales; tan solo el 23% de la población indígena mayor de 17 años ha culminado sus estudios de educación media. El porcentaje entre los afrodescendientes es del 33%, mientras el mismo indicador llega al 36% de la población nacional.

Estudios más recientes muestran una aparente mejoría en la situación educativa de los grupos étnicos, en la que estos estarían mucho más cerca del promedio nacional (ver Tabla 3); no obstante, una mayor participación del total de los jóvenes de los grupos étnicos en los niveles de educación básica y media no necesariamente significa que exista una situación equivalente a la del resto de la población nacional. Si se observan los mismos datos (Tabla 3), se verá cómo el porcentaje de población joven que no asiste a la escuela sigue siendo mayoritario entre indígenas y afrodescendientes, mientras

el de población jóven vinculada a los niveles de Educación Superior es inferior al del resto de la población.

Tabla 3
Distribución de la población joven por pertenencia étnica, según el nivel de educación (2005)

Nivel educativo	Afrocolombianos		Indígena		Rom		Sin pertenencia étnica		Total
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	
Ninguno	44.611	4,20	54.884	17,07	47	4,05	196.033	2,38	295.575
Transición	1.263	0,12	988	0,31	4	0,34	6.994	0,08	9.249
Básica primaria	120.646	11,36	69.491	21,61	76	6,55	636.199	7,73	826.412
Básica secundaria	458.323	43,16	128.865	40,08	385	33,19	3.318.688	40,32	3.906.261
Media	325.308	30,64	55.525	17,27	283	24,40	2.709.640	32,92	3.090.756
Superior y postgrado	111.711	10,52	11.767	3,66	365	31,47	1.363.036	16,56	1.486.879
Total	1.061.862	100	321.520	100	1.160	100	8.230.590	100	9.615.132

Fuente: Asprilla, s.f.: 9.

Esta desigualdad en el acceso a la educación está relacionada con diversos factores, entre los que se encuentra el lugar de residencia de la población ubicada en zonas rurales del país; sin embargo, los problemas de acceso deben ser vistos de manera más compleja. A los bajos niveles de acceso a la educación se deben sumar los problemas de pertinencia, que hacen que la población indígena y afrodescendiente no encuentre en la oferta de Educación Superior una oportunidad de formación acorde a sus propios proyectos y expectativas. Si se suman estos factores es posible entender por qué estas poblaciones y sus organizaciones insisten en el diseño y creación de otro tipo de universidades y no solo en la ampliación de cobertura de la educación convencional.

Marco normativo para la Educación Superior de indígenas y afrocolombianos

En 1991 se promulga en Colombia una nueva Constitución Política, que se caracteriza por ser más democrática, participativa y pluralista (artículo 1º), que reconoce y protege la diversidad cultural de la Nación (artículo 7º). No obstante, es preciso anotar que persiste una diferencia histórica entre la normatividad relativa a la población indígena a la que se refiere a los afrodescendientes (Rojas y Castillo, 2005; Universidad Nacional, 2007). Hecha esta precisión, la presente exposición se enfoca en identificar los derechos educativos y la normatividad desarrollada para grupos étnicos de manera general.

La mayoría de los países de Latinoamérica reconocen en sus Constituciones a los pueblos indígenas y afrodescendientes (Cruces et al., 2012), con sus respectivas culturas. En Colombia, la Constitución de 1991 desarrolla un cúmulo de derechos

sociales, económicos, políticos y culturales orientados a la protección y pervivencia de los grupos étnicos. En el campo específico de la educación establece:

> El castellano es el idioma oficial de Colombia. *Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales* en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe (artículo 10).
>
> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.
> La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (artículo 67).
>
> Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su *identidad cultural* (artículo 68).
>
> Se garantiza la autonomía universitaria. Las universidades podrán darse sus directivas y regirse por sus propios estatutos, de acuerdo con la ley.
> La ley establecerá un régimen especial para las universidades del Estado.
> El Estado fortalecerá la investigación científica en las universidades oficiales y privadas y ofrecerá las condiciones especiales para su desarrollo.
> El Estado facilitará mecanismos financieros que hagan posible el acceso de todas las personas aptas a la Educación Superior (artículo 69).
>
> El Estado tiene el deber de *promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades*, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.
> *La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad*. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación (artículo 70).

Existe además una amplia normatividad de carácter nacional e internacional que obliga al Estado a garantizar una educación que responda a las necesidades y características de las poblaciones étnicas, como veremos a continuación. Vale decir que estos desarrollos normativos se han centrado en los niveles de educación básica y media, dejando por fuera el tema de Educación Superior. Es decir, Colombia no ha desarrollado una ley sobre Educación Superior Intercultural. Sin embargo, la Constitución consagra principios y derechos fundamentales para un desarrollo legislativo que responda a las necesidades y exigencias de indígenas y afrocolombianos.

Un estudio realizado en el 2004 por la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) en convenio con la UNESCO señala que existe un marco especial para la Educación Superior que se desprende de la Constitución […] y que se desarrolla a través de la Ley 30 de 1992. Pero para las particularidades de los indígenas, esta ley aún no ha sido reglamentada (ver también Castillo y Caicedo, 2008). De igual forma ocurre para la población afrodescendiente.

De otro lado, Colombia ratificó el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) mediante Ley 21 de 1991[6]. Este Convenio señala en sus artículos 21 y 26 que los miembros de los pueblos interesados deberán disponer de medios de formación profesional en todos los niveles y en pie de igualdad con los demás ciudadanos. Además, que debe promoverse su participación en la formación profesional de aplicación general (artículo 22), y aclara que, cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación. Es decir, que se debe realizar la consulta previa para asuntos de educación respecto de organización y funcionamiento de programas de profesionalización de la población afrodescendiente e indígena, con el fin de que la educación responda a las necesidades particulares, historia, conocimientos, técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales[7]. Establece también que los gobiernos deberán reconocer el derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación (artículo 27).

Asimismo, en 1994 fue aprobada la Ley General de Educación, Ley 115, que reglamenta el sistema educativo en Colombia, y señala que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (artículo 1º). La ley reglamenta en sus artículos 55 al 63 la educación para los grupos étnicos, con los objetivos de afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas[8], formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura (artículo 56).

Así, el Estado ha ido transformando, al menos formalmente, el viejo sistema jurídico integracionista y homogeneizante por uno que protege la diversidad cultural. En esta dirección es posible afirmar que el proyecto educativo gestado por organizaciones indígenas y afrodescendientes desde la década de los setenta se institucionalizó bajo el nombre de *etnoeducación*, que la Ley 115 establece en los siguientes términos:

> Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al

(6) En consecuencia, el Estado tiene la obligación de cumplir las prerrogativas del Convenio, por ser este un instrumento internacional que hace parte del bloque de constitucionalidad. Ver las sentencias de la Corte Constitucional C-574 de 1992, C-225 de 1995 y C-582 de 1999, y artículo 93 de la Constitución de 1991.

(7) El sistema jurídico colombiano no tiene una reglamentación de Ley Estatuaria sobre la Consulta Previa. No obstante, da cuenta de ella a través leyes expedidas por el Congreso de la República, como la Ley 70 de 1993 y Ley 99 de 1993; decretos (presidenciales) 1397 de 1996 y 1320 de 1998, y la amplia jurisprudencia sobre las interpretaciones del principio constitucional de la diversidad étnica y el contenido de C-169 proferida por la Corte Constitucional y el Consejo de Estado. Ver sentencias C-169 de 2001, T-737 de 2005 y C-882 de 2011.

(8) Cuando se habla de la educación de los pueblos indígenas de América, casi siempre se habla de pueblos dominados, de minorías étnicas subordinadas y de lenguas de menor prestigio, la mayor parte de las veces reducidas al estado de lenguas vernáculas (Abram, 2004).

> ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones (artículo 55).

Como desarrollo de la ley, en 1995 el Decreto 804 estableció la etnoeducación como un derecho de la población de los grupos étnicos. En su capítulo segundo, el decreto establece una serie de disposiciones respecto de los maestros etnoeducadores (artículos 5º al 13). Uno de ellos, el artículo 7º, establece que los proyectos educativos de las instituciones de Educación Superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores que contemplen la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán ofrecer, además de la formación requerida para todo docente, un componente de formación específica en etnoeducación.

Ley de Educación Superior

Existe un marco normativo especial para la Educación Superior, desarrollado en la Ley 30 de 1992, que rige a las universidades públicas y privadas del país. Según la ley, las universidades son autónomas, por lo que tienen derecho a darse y modificar sus propias normas (artículo 28). Según la ley, se consideran instituciones de nivel superior las técnicas profesionales, las universitarias o escuelas tecnológicas y las universidades. En su artículo 2º establece que la Educación Superior es un servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado que reconoce las particularidades de las *expresiones culturales* del país a través de libertad de pensamiento y del *pluralismo ideológico* (artículo 4º).

Si bien la ley consagra principios constitucionales en que se reconoce la diversidad cultural, no contempla la atención a las demandas y necesidades específicas de grupos étnicos (Pancho, 2004; Universidad Nacional, 2007). Un informe realizado por la Universidad Nacional en 2007, titulado *Acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la educación superior*[9], señala que la Ley 30 propone algunas estrategias que favorecerían a la población diversa en el acceso a la Educación Superior, pero al tiempo es discriminatoria y limitante al plantear que la población estudiantil interesada en continuar el proceso de formación deberá demostrar y poseer capacidades académicas en igualdad a todos los aspirantes, sin tomar en cuenta la diferencia cultural. Del mismo modo, indígenas y afrodescendientes no tienen participación en ninguna de las instancias decisorias y consultivas establecidas por la ley: Consejos Superiores Universitarios (CESU), Junta Directiva del Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), Junta Directiva del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), entre otros (Universidad Nacional, 2007).

Actualmente, el país vive una situación coyuntural frente a lo reglamentado por la Ley 30 y las demandas de los grupos étnicos. La Mesa Amplia Nacional de Estudiantes

(9) El informe utiliza la categoría de población diversa para referirse a: «personas que por su naturaleza o por determinadas circunstancias se encuentran en mayor medida expuestas a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden. Dicha población se clasifica en cuatro grandes grupos: 1) población con necesidades educativas especiales; 2) *grupos étnicos*; 3) población afectada por la violencia; 4) habitantes de frontera» (Universidad Nacional, 2007).

Afrodescendientes (MANEAFRO) ha presentado una propuesta de creación de una nueva Ley de Educación Superior que reconozca y responda a la diversidad étnica y cultural de país.

> Llama la atención de la institucionalidad estatal y gubernamental de asumir su responsabilidad constitucional en términos de adoptar políticas especiales, efectivas y diferenciales de carácter estructural en el marco de la redefinición del modelo y sistema de Educación Superior en Colombia en el contexto de la construcción de una nueva Ley de Educación Superior (Valencia, 2012: 6).

En el mismo sentido, un líder indígena del pueblo Senú[10] señala:

> Yo no creo que haya que hacer una reforma a la Ley 30 para regular el tema de los indígenas; yo lo que creo es que se debe ir construyendo experiencia a partir de la experiencia de los indígenas y que debe haber un marco normativo distinto […] es de tener claro que los asuntos especiales se regulan con normas especiales y que asuntos de orden general se regulan con normas de orden general. (Entrevista de Milena Mazabel realizada a Darío Mejía, un líder indígena y ex miembro de la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para Pueblos Indígenas, CONTCEPI. Popayán, 14 de septiembre de 2012).

Es importante aclarar que la crisis de las universidades en Colombia no es solo un asunto de los grupos étnicos; también ha afectado a la sociedad en general. En un texto publicado en el 2004, Misas enfatiza que hay un consenso en que la actual formación universitaria no responde, ni cualitativa ni cuantitativamente, a las necesidades de la sociedad colombiana (2004: 9).

Otros instrumentos jurídicos

En cuanto a estrategias para garantizar acceso y cobertura en Educación Superior, la Ley 1084 de 2006 ordena a las universidades otorgar el 1% de cupos a los bachilleres que provengan de zonas de difícil acceso y departamentos donde no haya instituciones de Educación Superior. La misma ley establece en su artículo 2º:

> El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX), o quien haga sus veces, concederá una línea de crédito en condiciones especiales para esta población educativa, después de ser relacionados en lista de admitidos por las instituciones de Educación Superior públicas o privadas.

Aunque dicha ley no menciona explícitamente a los grupos étnicos, puede beneficiarlos indirectamente, ya que un porcentaje mayoritario de las poblaciones indígenas habita en las zonas rurales, así como una parte importante de afrodescendientes. Si bien la iniciativa es importante, resulta insuficiente en cuanto al porcentaje que se oferta y situación económica de la población que vive en zonas rurales.

Por su parte, la Ley 70 de 1993, que reconoce a las comunidades negras como grupo étnico, establece que el Gobierno destinará partidas presupuestales para garantizarle

(10) Un pueblo indígena ubicado en los departamentos de Antioquia y Córdoba.

mayores oportunidades de acceso a la Educación Superior (artículo 40). Y añade que diseñará mecanismos de fomento para la capacitación técnica, tecnológica y superior, con destino a las mismas comunidades en los distintos niveles de capacitación, y que se creará un fondo especial de becas para Educación Superior, administrado por el ICETEX, destinado a estudiantes de escasos recursos que se destaquen por su desempeño académico. Adicionalmente señala que el Gobierno Nacional destinará las partidas presupuestales necesarias para la puesta en marcha de la Universidad del Pacífico, creada mediante la Ley 65, de 14 de diciembre de 1988 (artículo 62).

En desarrollo de lo contenido en esta ley, en 1995 el Gobierno Nacional expidió el Decreto 2249, por el cual se conformó la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras, de que trata el artículo 42. Dentro de la funciones de la Comisión, entre otras, está la de impulsar la constitución y el funcionamiento de la Universidad del Pacífico y elaborar recomendaciones de políticas, planes y proyectos para la educación en todos los niveles, que responda al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades negras (artículo 4º).

En 1996, mediante Decreto 1627, el Gobierno creó el Fondo Especial de Créditos Educativos, administrado por el ICETEX. Al respeto establece:

> Créase el Fondo Especial de Créditos Educativos, administrado por el ICETEX, para estudiantes de las comunidades negras de escasos recursos económicos, que se destaquen por su desempeño académico con buena formación educativa, para el acceso a la Educación Superior conducente a la capacitación técnica, tecnológica, artes y oficios, en desarrollo del artículo 40 de la Ley 70 de 1993 (artículo 1º).

Seguidamente señala:

> El Fondo Especial de Créditos Educativos es un mecanismo por medio del cual se facilitará el acceso de estudiantes de las comunidades negras a procesos de selección y cualificación en diferentes niveles educativos, con miras a garantizarles el derecho a tener igualdad de oportunidades en relación con el resto de la sociedad colombiana (artículo 2º).

Con el objetivo de:

> a) Contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas de los estudiantes de las comunidades negras para garantizar un buen rendimiento en el proceso de formación, tanto académico como social.
>
> b) Fomentar el desarrollo étnico, económico y social de los estudiantes de las comunidades negras mediante un proceso teórico-práctico que lo articule al trabajo comunitario.
>
> c) Facilitar el acceso y permanencia de las comunidades negras a la Educación Superior y así apoyar la orientación de sus propias formas de desarrollo (artículo 3º).

En 1998, el Gobierno expidió otro decreto reglamentario de la Ley 70 de 1993, el Decreto 1122, que se refiere a la Cátedra de Estudios Afrocolombianos. El artículo 9º establece:

> Las escuelas normales superiores y las instituciones de Educación Superior que posean una facultad de educación u otra unidad académica dedicada a la educación, tendrán en cuenta experiencias, contenidos y prácticas pedagógicas relacionas con los estudios afrocolombianos, en el momento de elaborar los correspondientes currículos y planes de estudio, atendiendo los requisitos de creación y funcionamiento de sus respectivos programas académicos de formación de docentes. [Énfasis añadido].

Más recientemente se creó la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de la Política Educativa para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), mediante Decreto 2406 de 2007. En su artículo 2º establece que el objeto de la mesa es

> la formulación, seguimiento y evaluación de las políticas públicas educativas, de manera concertada y basada en las necesidades educativas de los mismos, articulada a la construcción de la política pública integral de Estado para los pueblos indígenas.

Como resultado del trabajo de los pueblos indígenas a través de la CONTCEPI, se concertó con el Estado la administración de la educación para garantizar el derecho a una formación basada en principios y demandas interculturales, dentro del marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP). Como consecuencia se expidió el Decreto transitorio 2500 de 2010, que declara:

> Las disposiciones contenidas en la presente norma reconocen la interculturalidad y los derechos que tienen a una educación pertinente los pueblos indígenas, cuyos componentes fortalezcan su cultura, su lengua, su cosmogonía.

En la actualidad, los pueblos indígenas del Cauca están en negociaciones para la implementación del SEIP, cuyas dificultades se basan en la voluntad y cultura política del Gobierno.

> Encontramos en estos momentos un gran inconveniente, y es la cultura política de los funcionarios de los Estados, incluidos los gobiernos, los presidentes; la mayoría se formaron en las antiguas Constituciones del siglo XIX, eso construyó una cultura política, una forma de entender el Estado y las relaciones con los ciudadanos. Esa cultura, a pesar de que hay veinte o treinta años de cambios constitucionales, no ha sido permeada. (Entrevista de Milena Mazabel realizada a Manuel Ramiro Muñoz, uno de los facilitadores en la negociación entre los pueblos indígenas y el Ministerio de Educación Nacional. Popayán, 4 de octubre de 2012).

Como se ha visto, la mayoría de las normas están referidas a la educación básica y media, con menores desarrollos para Educación Superior. Según la opinión del líder indígena Darío Mejía, participante en los recientes procesos de negociación entre el Gobierno y organizaciones sociales:

> En Colombia no tenemos un marco normativo que permita la creación de universidades por fuera de la Ley 30, por fuera del marco que regule las universidades públicas y privadas como instituciones de Educación Superior […] aquí no existe nada que tenga que ver con lo colectivo. (Entrevista de Milena Mazabel realizada en Popayán el 14 de septiembre de 2012).

No obstante, en el derecho internacional hay un amplio número de instrumentos que reglamentan el derecho a la educación para grupos étnicos y que Colombia ha ratificado. Entre otros convenios o pactos están: la Declaración Americana de Derechos Humanos, realizada en Bogotá en1948; la Declaración de los Derechos Humanos (DHH); el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP)[11]; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC)[12]; la Convención América sobre Derechos Humanos (CADH)[13]; la Convención Internacional sobre Todas las Formas de Discriminación Racial (CIFDR)[14]; la Convención Internacional sobre la Represión y el Castigo del Crimen de Apartheid[15]; la Convención de los Derechos del Niño[16]; la Declaración de los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas; y el Convenio 169 de la OIT. En este último se encuentra una referencia específica del derecho a la educación según las demandas o necesidades culturales de los grupos étnicos.

Ante el vacío normativo para reglamentar la Educación Superior para la población indígena y afrodescendiente, y a su vez la existencia de un cuerpo normativo constitucional, cabe preguntarse cómo se contribuye para que el Gobierno ponga en marcha las demandas étnicas del país y así avanzar en la construcción de un país democrático y equitativo.

Políticas de educación para pueblos indígenas y afrodescendientes

Como se ha mencionado, las demandas educativas de las poblaciones afrodescendientes e indígenas tienen una larga historia, así como un amplio marco normativo nacional e internacional. En Colombia puede decirse que los proyectos educativos promovidos por las poblaciones indígenas y afrodescendientes llevaron a un cambio significativo en el paradigma educativo oficial; la multitud de proyectos de educación indígena, educación bilingüe, educación propia y educación antirracista, tienen un vínculo estrecho con proyectos políticos que cuestionan las lógicas hegemónicas y construyen formas alternativas de participación en la sociedad nacional. De esta manera, la movilización de las organizaciones sociales jugó un papel importante en la institucionalización de la etnoeducación como política estatal (Rojas y Castillo, 2005: 86). Las dinámicas de trabajo al interior de los proyectos educativos indígenas fue uno de los factores que dio forma a las demandas que se planteaban al Estado.

(11) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 74 de 1968.

(12) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 74 de 1968.

(13) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 16 de 1972.

(14) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 22 de 1981

(15) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 26 de 1987

(16) Ratificado por el Estado colombiano mediante Ley 12 de 1991.

Es así que en 1986 el Ministerio de Educación Nacional (MEN) creó el sistema de profesionalización de maestros que laboraban en comunidades indígenas (Resolución 9549), para lo cual se encargó a los centros experimentales piloto de la nivelación, profesionalización y actualización de estos docentes. Más adelante, para 1994, se incorporó la educación para grupos étnicos dentro de la Ley General de Educación. Estos programas de profesionalización serían la base para la creación de programas universitarios de formación de maestros (licenciaturas), uno de los primeros avances en el campo de la Educación Superior.

De igual manera, la población negra exigió del Estado el reconocimiento y apoyo a las experiencias que venía adelantando desde antes del cambio constitucional. Hacia mediados de la década de los noventa, el MEN realizó el primer inventario de un significativo número de estas experiencias, que empezaron a ser reconocidas a nivel estatal. Posteriormente formalizó la creación de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras, que tuvo un papel decisivo en el diseño y publicación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, reglamentada mediante Decreto 1122 de 1998. Estos y otros acontecimientos revelan que se ha logrado un nivel de desarrollo importante en la política educativa para grupos étnicos, lo que constituye un contexto favorable para el avance en el campo de las políticas de Educación Superior, aunque esto no está garantizado. Son bastantes los obstáculos que se presentan todavía, tal como revela el estudio de la Procuraduría General de la Nación publicado en 2006:

> Se considera que la etnoeducación sigue siendo un tema marginal en la política educativa nacional, no solo para los grupos que se espera sean afectados, sino porque no ha logrado, como es deseable, afectar al sistema educativo en su conjunto; el sistema educativo colombiano no ha generado una apropiación y aplicación práctica de esta política (2006: 170).

Según este mismo estudio, las limitaciones persisten y «la educación propia con reconocimiento de la diversidad y una pedagogía intercultural aún no se consolida».

Sistema Educativo Indígena Propio

A pesar de haber incidido de manera decisiva en la creación de la política de etnoeducación, hoy en día las organizaciones indígenas hacen menos uso de esta noción, en la que ven una concepción convencional de educación. Consideran que se trata de un proyecto educativo dirigido a los grupos étnicos (indígenas y afrodescendientes) sin considerar sus situaciones e intereses particulares. Por ello prefieren hablar de educación propia, entendida como:

> […] aquella que constituye la base fundamental de los conocimientos, saberes y valores que nos han formado y educado en la interiorización del ser indígena. Esto incluye el pensamiento y sentimiento colectivo, y los principios de dignidad del pueblo al cual pertenezcamos (Jiménez, citada en Rojas y Castillo, 2005: 84).

En 1996 se comenzó a hablar del Sistema de Educación Indígena Propio (SEIP) como una alternativa viable que responda a los planes de vida de cada comunidad indígena (CRIC, 2011: 8). A nivel estatal, en 1999 el Decreto 982 afirma que «se buscarán

alternativas y mecanismos que permitan el fortalecimiento de la educación propia», además de que «es necesario considerar los planes de vida de los pueblos indígenas como mecanismos para implementar las políticas relacionadas con el desarrollo integral de dichos pueblos».

Estos planteamientos fueron incorporados en los espacios de discusión entre el Estado y las organizaciones sociales, de tal forma que recientemente (en 2010), en la CONTCEPI[17], se concertó la reglamentación sobre la administración de la educación. Para ello el MEN promulgó el Decreto 2500, que establece:

> El […] decreto reglamenta la contratación de la administración de la atención educativa por parte de las entidades territoriales certificadas con los cabildos, autoridades tradicionales indígenas, asociación de autoridades tradicionales indígenas y organizaciones indígenas para garantizar el derecho a la educación propia en el marco del proceso de construcción e implementación del Sistema Educativo Indígena Propio.

Como se ve, lo que está en proceso de negociación entre las organizaciones sociales y el Estado es la administración de un sistema educativo propio que permita el control financiero y curricular de los proyectos educativos indígenas. No existe duda de los alcances que los grupos étnicos han logrado respecto a su derecho a una educación que responda a las necesidades culturales, pero aún es largo el camino. Se necesita de la voluntad política del Gobierno Nacional para avanzar en estos procesos educativos; el campo de las políticas de Educación Superior también presenta algunos avances, aun cuando todavía en proceso de construcción.

> Yo creo que se ha avanzado […] las mesas de concertación, especialmente la CONTCEPI, han ido construyendo el modelo del sistema propio de educación, tanto general como a nivel superior. Creo que hay experiencias exitosas maravillosas, pero pienso que esa voluntad política por la cultura política y por los intereses políticos todavía no da pasos firmes (Entrevista de Milena Mazabel realizada a Manuel Ramiro Muñoz. Popayán, 4 de octubre de 2012).

De esta manera continúa el desafío del movimiento indígena por que el Gobierno colombiano reconozca su derecho a la libre determinación[18] como derecho esencial que recoge de modo articulado y global sus demandas; entre ellas la autonomía de asumir la administración de su propia educación en todos los niveles (básica, media y superior). Ante este debate de negociaciones cabe la pregunta siguiente: ¿qué tanto de la autonomía de los pueblos indígenas relacionada con la educación va a reconocer el Gobierno actual?

(17) Mediante Decreto 2406, de 26 de junio de 2007, se crea de manera oficial la Comisión Nacional de Trabajo y Concertación de Educación para los Pueblos Indígenas (CONTCEPI), en el marco de la cual se diseña el SEIP, como orientador de las políticas de educación propia de los pueblos indígenas en todo el país.

(18) El derecho de libre determinación o autodeterminación aparece de manera expresa en el derecho internacional en instrumentos como los dos Pactos Internacionales de Derechos Humanos (PIDCP y PIDESC) y recientemente en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007). En Colombia, la Corte Constitucional reconoce este derecho y entiende que es de carácter fundamental (Sentencia C-882 del 2011).

Políticas de acceso para grupos étnicos en Educación Superior

Al igual que en la educación básica y media, uno de los principales problemas a los que se enfrentan las poblaciones indígenas y afrodescendientes es el del acceso. Como ya se mencionó, estas poblaciones mantienen índices de ingreso, permanencia y culminación de sus estudios inferiores a los del resto de la población. Como consecuencia de ello, sus posibilidades de vinculación al mundo laboral en empleos de alta cualificación son menores. No obstante, la preocupación que expresan los líderes de las organizaciones sociales no se restringe al ingreso al sistema educativo nacional convencional. Según han planteado a lo largo de las últimas décadas, su propósito es el de construir proyectos educativos cuya administración esté en manos de los propios grupos étnicos.

A continuación presentaré algunos de los principales proyectos educativos orientados a garantizar el acceso de estudiantes afrodescendientes e indígenas a la Educación Superior en universidades convencionales. Posteriormente presentaré algunas de las experiencias de proyectos educativos étnicos, tanto en universidades convencionales como en las que se proyectan como instituciones interculturales de Educación Superior. Los programas tienen diversos énfasis, algunos de ellos ofrecen facilidades para que los estudiantes financien los costos de sus estudios; otros buscan crear facilidades de acceso mediante la descentralización o adecuación de programas. Las modalidades son diversas; unas dirigidas a garantizar el acceso (becas, procesos admisiones especiales o sistema de cuotas o cupos y cohortes especiales), acreditación de programas especiales dirigidos a grupos étnicos (licenciaturas en Etnoeducación, Pedagogía de la Madre Tierra), y descentralización de programas universitarios, entre los más comunes. Veamos.

Estrategias de financiación

Estos programas ofrecen a los estudiantes indígenas y afrodescendientes condiciones especiales para ser beneficiarios de becas o créditos-beca que les permitan cubrir los costos de matrícula en el ingreso y permanencia en las universidades. Los fondos existentes para este fin son:

Fondo Álvaro Ulcué Chocué. Fue creado en 1990 mediante convenio suscrito entre el Ministerio del Interior y el ICETEX, para la asignación de recursos de sostenimiento y gastos de estudio en programas educativos (técnico, tecnológico y universitario) presenciales, semipresenciales y a distancia; es condonable por mérito académico o la prestación de los servicios profesionales en las comunidades indígenas del país. Desde su creación ha beneficiado a 3.261[(19)] estudiantes. Algunos críticos sostienen que, por ser un fondo de financiación de carácter administrativo, no permite realizar seguimiento y permanencia de los estudiantes (Pancho, 2004: 71)[(20)].

(19) Este dato fue suministrado por la Subdirección de Apoyo a la Gestión de las Instituciones de Educación Superior del Ministerio de Educación Nacional a través de correo electrónico.

(20) http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/fondos/programasespeciales/comunidadesind%c3%adgenas.aspx. Consultado 10 de octubre de 2012.

Fondo para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras. Creado mediante Decreto 1627 de 1996, el fondo está destinado a cubrir gastos de matrícula y sostenimiento en los niveles de pregrado y postgrado. Para 2005, la región con mayor demanda fue el Pacífico colombiano: Chocó, Valle, Cauca, Nariño y parte de Antioquia (67%); seguido por la Costa Atlántica: Bolívar y Atlántico (17%), y finalmente Bogotá (4,4%) (MEN, 2007)[21].

En esta misma línea, el 27 de septiembre del 2012 se radicó en el Congreso de la República un proyecto de ley estatutaria que tiene por objeto reconocer el derecho fundamental a la identidad étnica de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, la adopción de políticas para la inclusión social de este grupo étnico, la igualdad de oportunidades y dictar otras disposiciones. En cuanto a las acciones afirmativas en la educación, consagra la creación de una línea de crédito Manuel Zapata Olivella, para financiar estudios de pregrado y postgrado a nivel de maestrías, doctorados, postdoctorados y estancias de investigación, administrada por el ICETEX[22].

Comisión Fulbright. El MEN suscribió el Convenio Nº 059 de 2008 con la Comisión para el Intercambio Educativo entre Estados Unidos de América y Colombia (Fulbright) y el ICETEX. Es un programa de intercambio educativo, ofrece un total de 16 programas de becas de intercambio educativo (Valencia, 2012)[23]. El programa apoya programas de maestría y doctorado en Estados Unidos e incluye un apoyo preacadémico para cursos de inglés, preparación para exámenes TOEFL y GRE, y/o costo de los exámenes. Según la presentación del programa, tiene también «un componente de liderazgo cuyo objeto es generar conciencia del rol de los beneficiarios como futuros líderes, para así responder a las necesidades críticas de la comunidad afrodescendiente en Colombia»[24].

Dado que la precaria situación económica limita el ingreso a las universidades, los fondos de financiación tienen el propósito de eliminar esa barrera; no obstante, si se tienen en cuenta los factores estructurales de calidad de la educación en los niveles de básica y media que afectan a los estudiantes de los grupos étnicos, la permanencia y culminación exitosa de la formación universitaria sigue siendo un problema a tratar. Además, se han planteado críticas en cuanto a los requisitos de admisión, que exigen a los postulantes ser avalados por una comunidad u organización, lo que ha favorecido en algunos casos el clientelismo. «El estudiante paga por el aval, no tienen compromiso real con la comunidad de hacer su trabajo comunitario porque ese es el pago de la deuda, es ese el pago del crédito». Así lo expresó Yudy Samira Moreno[25] como delegada

(21) http://www.icetex.gov.co/dnnpro5/es-co/fondos/programasespeciales/comunidadesnegras.aspx. Consultado el 10 de octubre de 2012.

(22) http://www.mij.gov.co/Ministerio/newsdetail/1822/1/. IgualdaddeOportunidadesparaComunidades Afrocolombianas.

(23) http://www.fulbright.edu.co/

(24) http://noticias.universia.net.co/movilidad-academica/noticia/2012/05/24/936536/beca-lideres-afro-descendientes.html

(25) También miembro fundador de la Escuela de Formación Política Creativo del Conocimiento Chocoano-PCCCH; integrante de la Comisión Académica MANEAFRO.

del Ministerio del Interior en el Primer Foro de Calidad de la Educación Superior y Afrocolombianidad[26].

Descentralización de la oferta académica

El MEN creó en 2003 los Centros de Regionales de Educación Superior (CERES), que buscan descentralizar la oferta de Educación Superior (concentrada en las ciudades) y ampliar su cobertura para ofrecer un acceso más equitativo. Los centros ofrecen programas de Educación Superior a través de alianzas interinstitucionales en lugares donde tradicionalmente no ha habido presencia de universidades. Vale anotar que desde antes de la existencia de los CERES, la descentralización ha sido una estrategia llevada a cabo por diversas universidades para ofrecer programas por fuera de sus sedes principales. Puede hacerse «mediante estrategias de regionalización (creación de sedes) o de descentralización (presencias puntuales haciendo uso de infraestructuras que no son propias de la universidad)» (Rojas, 2011: 184).

Ampliación y flexibilización de los criterios de acceso: cupos especiales, becas y cohortes

Dentro de sus políticas de acceso, las universidades públicas y privadas asignan un número de cupos para las poblaciones étnicas dentro de su matrícula ordinaria, normalmente conocidos como «cupos especiales», reglamentados mediante acuerdos o resoluciones internas de las instituciones educativas. También se ofrecen algunas becas que favorecen el ingreso, o se flexibilizan algunos requisitos de la matrícula.

En esta línea trabaja la Universidad Nacional de Colombia, a través del Programa de Admisión Especial (PAES), que inició su funcionamiento en 1986. Según el Acuerdo 22 de 1986, se otorga el 2% de los cupos de cada carrera para estudiantes indígenas; el mismo porcentaje aplica para la población negra, según Acuerdo 013 de 2009. Los beneficios consisten en un pago de matrícula de costo mínimo y acceso al préstamo-beca. La universidad aprobó una reducción de la carga académica durante el primer semestre para los estudiantes admitidos, con el propósito de crear condiciones para una mayor y mejor adaptación al contexto universitario.

Los requisitos de ingreso son: obtener un puntaje mínimo en el examen que exige la universidad y certificación de pertenencia étnica emitida por el Ministerio del Interior. Al terminar la carrera profesional, los egresados indígenas deben prestar servicios profesionales por un año en su comunidad. En el caso de que haya accedido al préstamo-beca, esta podrá ser condonada en su totalidad si el servicio del profesional se prolonga a cuatro años[27]. Finalmente, es importante decir que el PAES incluye procesos de ingreso y permanencia, lo que ha llevado a la universidad a plantearse

(26) Foro organizado por el Programa Presidencial para el Desarrollo Integral de la Población Afrocolombiana, Negra Palenquera y Raizal; se llevó a cabo el día 27 de septiembre de 2012 en la ciudad de Medellín (Colombia).

(27) Acuerdo 018 de 1999. http://www.legal.unal.edu.co/sisjurun/normas/Norma1.jsp?i=35256

formas de seguimiento y evaluación en los distintos programas donde interactúan los estudiantes de la población étnica (Mayorga, 2002: 217)[28].

Otras universidades del país han creado programas de inclusión, entre los que se encuentran estrategias de creación de cupos, becas, cátedras sobre la historia de las culturas, e incentivos económicos. Entre las universidades con este tipo de programas están: la Universidad del Rosario, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Universidad Externado de Colombia (Benito, 2009), Universidad del Valle, Universidad Santiago de Cali (MEN, 2007), Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad de la Amazonía, Universidad Tecnológica de Pereira, Universidad del Atlántico, Universidad Militar Nueva Granda, Universidad Sergio Arboleda, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia, Universidad de Córdoba, Universidad de Caldas, Universidad de Nariño y Universidad del Tolima (Pancho et al., 2004).

La Universidad del Cauca ofrece cupos especiales para la población en condiciones económicas difíciles y actualmente desarrolla una experiencia de cohortes especiales en tres programas: Derecho, Ciencia Política y Comunicación Social, en convenio con el CRIC. El cupo es de 60 estudiantes, para cuatro cohortes por programa. Los requisitos son: ser bachiller indígena, haber presentado el examen de calidad de la educación ICFES y ser seleccionado por las autoridades tradicionales. En este caso los estudiantes no presentan la prueba interna de admisión y el plan de estudios es el mismo que ofrece la universidad a estudiantes regulares. No obstante, se permite que en los cursos electivos u optativos que son de carácter flexible se introduzcan temáticas pertinentes a las necesidades que tiene la población indígena.

En el segundo semestre de 2012 se inició la primera cohorte en el programa de Derecho. Según el Vicerrector académico, se espera que el próximo año estén en funcionamiento los tres programas. Esta modalidad es nueva en la institución y busca brindar a la población indígena formación de manera sistemática y permanente. Del mismo modo, atenuar el desequilibrio de ingreso a la universidad de esta comunidad. También, la universidad tiene el propósito de generar diálogos interculturales.

> Formamos bachilleres indígenas del más alto nivel que van a impactar en procesos de desarrollo en sus comunidades, pero también impactamos al interior de la universidad porque vamos a tener la posibilidad de estar en contacto directo con esa cultura y de entender cuáles son las diferencias y cómo podemos involucrar y articular adecuadamente la universidad en ese sentido. (Entrevista de Milena Mazabel realizada al Vicerrector académico de la Universidad del Cauca, Eduardo Rojas Pineda. Popayán, 8 de octubre de 2012).

En el mismo convenio se establece la posibilidad de llevar los programas de la universidad a sedes regionales, para ampliar aún más las posibilidades de acceso y sostenimiento en el nivel de formación superior[29].

(28) Publicado en http://www.bdigital.unal.edu.co/3667/.

(29) http://www.unicauca.edu.co/versionP/noticias/academia/miembros-de-comunidades-ind%C3%ADgenas-del-departamento-inician-estudios-de-derecho-en-unicauca. Consultado el 10 de octubre de 2012.

Acreditación de programas en etnoeducación

El antecedente a la creación y acreditación de programas de Licenciatura en Etnoeducación por las universidades del país estuvo asociado en primer lugar al proceso de profesionalización de maestros indígenas (Castillo y Caicedo, 2008: 61-62). La Ley General de Educación, para efectos de la formación de educadores, estableció que «el Estado promoverá y fomentará la formación de educadores en el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas de difusión de las mismas» (artículo 58). Más adelante, el Decreto 804 estableció el carácter oficial de la etnoeducación como política educativa y de obligatorio cumplimiento. Además, instituyó que la formación de los etnoeducadores podía ser asumida por las instituciones de Educación Superior.

Entre las universidades que se plantearon la necesidad de crear programas de Licenciatura en Etnoeducación están: la Universidad de la Amazonía (1991), Universidad Tecnológica de Pereira (1995), Universidad del Cauca (1996), Universidad de la Guajira (1996), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000), Universidad Pontificia Bolivariana (2000), Universidad Mariana (2002).

Hoy en día existen en el país siete programas de formación de maestros para grupos étnicos, así: Universidad del Cauca, Licenciatura en Etnoeducación; Universidad de la Guajira, Licenciatura en Etnoeducación para básica, con énfasis en ciencias naturales, o ciencias sociales y cultura, o matemáticas, o en lengua castellana y bilingüismo; Universidad Tecnológica de Pereira, Licenciatura en Educación y Desarrollo Comunitario y Licenciatura en Educación Indígena; Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Licenciatura en Etnoeducación; Universidad de la Amazonía, Licenciatura el Lingüística y Educación Indígena; Universidad Pontificia Bolivariana, Licenciatura en Etnoeducación (Procuraduría General de la Nación, 2006: 166). A los anteriores programas es necesario sumar la Licenciatura de la Madre Tierra, que implementó la Universidad de Antioquia en convenio con la Organización Indígena de Antioquia (OIA).

Evaluación de las experiencias

A pesar de constituir avances significativos, las políticas de acceso, creación de programas de Licenciatura en Etnoeducación y la descentralización educativa llevadas a cabo por las universidades convencionales, no son suficientes para dar una respuesta a los requerimientos de pertinencia cultural y flexibilidad curricular. Se trata de universidades convencionales en proceso de adecuación o flexibilización, pero que deben responder a los criterios de diseño curricular y evaluación establecidos en las políticas nacionales de educación. Con contadas excepciones se amplía el acceso, pero se mantiene la oferta restringida a los programas y lógicas curriculares que se ofrecen al conjunto de la población. Es decir, hay una flexibilización en el acceso, pero escasa transformación en el control curricular.

Adicionalmente persisten problemas de orden «extraacadémico». En las universidades convencionales, los estudiantes afrodescendientes e indígenas enfrentan todavía problemas como el racismo y otras formas de discriminación.

> La universidad como institución del conocimiento es muy poco permeable a aceptar que lógicas y sistemas diferentes del suyo puedan crear conocimientos válidos para la vida. Llevando el argumento un poco más allá, la universidad se resiste siquiera a aceptar como válidas otras formas de conocimiento, de pensamiento y formas sociales del ser. De allí que aunque la universidad se pretenda incluyente, solo incluye a quienes aceptan sus postulados (CRIC et al., 201: 8).

Las estrategias, en su mayoría, van encaminadas a fortalecer la cobertura y los créditos educativos y fondos especiales, tal como se observa en la Tabla 4, en la que se incluye una breve caracterización de las políticas públicas aprobadas por el Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES)[30].

Tabla 4
Acciones afirmativas para la población afrodescendiente

Denominación	Documento	Estrategias y objetivos
Programa de apoyo para el desarrollo y reconocimiento étnico de las comunidades negras.	CONPES 2909 de 1997	Buscar el mejoramiento de la calidad de los programas mediante mecanismos de acreditación.
		Fortalecer las universidades que desarrollan programas en la región del Pacífico.
		Conformar el Instituto de Investigaciones Ambientales del Pacífico.
		Fortalecer el fondo especial de créditos condonables administrados por el ICETEX.
Estrategia del Gobierno Nacional para apoyar el desarrollo del departamento Archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina.	CONPES 3058 de 1999	Estrategia: inversión económica para formación de docentes en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos y capacitación en el contexto plurilingüe.
Cambios para construir la paz.	CONPES 3169 de 2002	En desarrollo del artículo 18 del Decreto 1627/1996 debe promover la identificación de mecanismos que faciliten el acceso de estudiantes afrocolombianos a las universidades públicas.
Política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana.	CONPES 3310 de 2004	Objetivo de cobertura: matricular a 1.400.148 jóvenes en Educación Superior.
Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera. y raizal.	CONPES 3360 de 2010	Facilitar el acceso y permanencia de los jóvenes en la Educación Superior.
		Fortalecer créditos educativos ICETEX.
		Crear y promover Centros Regionales de Educación Superior (CERES) donde hay presencia de población afrocolombiana.
		Fomentar programas pertinentes con alto contenido de virtualidad y programas técnicos-tecnológicos.

(30) El CONPES es el organismo de máxima coordinación de la política económica en Colombia y tiene como funciones aprobar los documentos dirigidos a materializar en estrategias y acciones concretas los contenidos de la legislación nacional.

Denominación	Documento	Estrategias y objetivos
Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal.	CONPES 3360 de 2010	Promover la continuidad del Programa para formación de líderes afrodescendientes a nivel de postgrado en el exterior, mediante convenios con entidades de cooperación internacional e ICETEX.
		Promover la articulación entre instituciones de formación de diferentes niveles, educación media, técnica y tecnológica y universidades, con el objeto de facilitar la movilidad de los estudiantes.
		La Escuela Superior de Administración Pública (ESAP) reglamentará un programa de becas de excelencia académica para cursar programas de formación profesional en Administración Pública, dirigida a población afrocolombiana de estratos 1 y 2.
		Al término del año 2019 se espera contar con 40 profesionales en Administración Pública y/o Administración Pública Territorial.

Fuente: Consejo Nacional de Política Económica y Social. Documentos CONPES.

El MEN, como ente ejecutor de las políticas públicas, viene desarrollando un proceso de fortalecimiento a las estrategias planteadas en la tabla anterior que involucran a la población indígena y afrodescendiente y que constituyen un interesante avance en cuanto a la consolidación de las políticas de acceso, permanencia, pertinencia y calidad. Como se mencionó, las políticas han apuntado a crear programas de inclusión y suplir costos de sostenimiento; el cambio que se ha desarrollado es visible, pero no suficiente para la situación que afrontan los grupos étnicos. En este sentido, el MEN está construyendo lineamientos sobre Educación Superior inclusiva para los grupos étnicos, a partir de la identificación de algunas limitaciones que se propone contrarrestar con el fortalecimiento de las estrategias aprobadas en los documentos CONPES[31] y los Planes de Desarrollo[32], como vemos a continuación (Tablas 5 y 6).

Tabla 5
Pueblos indígenas

Limitantes	Estrategias
Acceso	
La población de grupos étnicos registra bajos niveles de ingresos y calidad de vida, lo que se configura en un obstáculo para el acceso a la Educación Superior.	Procurar recursos con las entidades territoriales para la creación de fondos de subsidios o créditos estudiantiles.
	Fortalecimiento de los Fondos Álvaro Ulcué Chocué y Pacífico-Amazonía para estudiantes CERES.

(31) Otros documentos CONPES sobre política educativa: CONPES 2804 de 1995, CONPES 2924 de 1997, CONPES 3057 de 1999, CONPES 3155 de 2002, CONPES 80 de 2004, CONPES 3527 de 2008, CONPES 3554 de 2008 y CONPES 3603 de 2009 (MEN, 2012).

(32) Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 y Plan de Desarrollo Sectorial: Educación de calidad, el camino para la prosperidad (MEN, 2012).

Limitantes	Estrategias
Acceso	
La mayoría de la población indígena está concentrada en zonas rurales de difícil acceso, por lo cual no cuentan con oferta de Educación Superior	Fortalecer las estrategias de regionalización de las IES a través de las convocatorias, en el sentido de apoyar la creación de CERES y sedes o seccionales de IES que puedan llegar a zonas de difícil acceso donde están establecidos los pueblos indígenas.
Desconocimiento de políticas preferenciales de acceso y apoyo educativo, así como de convenios existentes para la financiación de matrícula y gastos de sostenimiento para grupos indígenas.	Promoción de las políticas diferenciales existentes que benefician a la población indígena, tanto para el acceso como para la permanencia en el nivel de Educación Superior, a través de estrategias ejecutadas por el Ministerio de Educación (movilización de la demanda), por las IES y por los entes territoriales en las diferentes regiones del país donde permanecen las comunidades indígenas.
Las instituciones de educación media (IEM) no cuentan con estrategias que faciliten el acceso a la Educación Superior y la permanencia en el sistema de estudiantes indígenas.	Promover estrategias de articulación entre las IES y las instituciones de educación media y los centros educativos indígenas para facilitar el acceso y la permanencia dentro del sistema.
Permanencia	
El desplazamiento del territorio de origen hacia los centros urbanos donde se concentra la oferta de Educación Superior activa mecanismos de exclusión por la minoritaria población y la baja capacidad de integración intercultural en el contexto general de la sociedad colombiana.	Promover en las IES programas de nivelación, inclusión y adaptación en los diferentes escenarios académicos y sociales a los que se enfrentan estudiantes indígenas que acceden a Educación Superior fuera de sus territorios.
	Promover el acceso a los CERES ubicados en territorios cercanos a asentamientos indígenas, para evitar el desarraigo de su territorio y motivar el interés en el desarrollo de su comunidad.
Pertinencia	
Las IES no cuentan con políticas, programas y proyectos ajustados a la diversidad cultural y étnica de los pueblos indígenas.	Revisar y valorar el enfoque diferencial de las IES para el acceso, permanencia, pertinencia y calidad de la oferta académica dirigida a los pueblos indígenas, a través de la aplicación de la herramienta del Índice de Inclusión.
	Apoyar a las IES que demuestren resultados de inclusión positiva.
	Promover la creación de planes y políticas de inclusión en las IES que no tengan un enfoque diferencial.
La oferta académica existente no reconoce los saberes ancestrales y no responde a los planes de vida de los pueblos indígenas.	Fomentar la creación de líneas de investigación a través de alianzas interinstitucionales con las IES, apoyadas por COLCIENCIAS, por las cuales se reconozcan las diferencias étnicas y se respeten e inculquen los saberes ancestrales.
	Fomentar un diálogo de saberes entre las IES y las comunidades para el diseño de programas académicos acordes con las particularidades de los pueblos.
	Fomentar la vinculación de sabedores ancestrales en los procesos de docencia, investigación y extensión, teniendo en cuenta la autonomía universitaria.

Limitantes	Estrategias
Calidad	
Los territorios indígenas presentan deficiencia de conectividad e infraestructura de respaldo para el uso de TIC, lo que dificulta implementar programas académicos flexibles.	Gestionar con el Ministerio de Educación Nacional tecnologías de la información y comunicación (TIC) y las entidades del orden nacional correspondientes, la consecución de medios que faciliten el uso de herramientas tecnológicas y de apoyo en los resguardos y asentamientos indígenas.
No existen estrategias de formación a docentes que reconozcan el enfoque diferencial étnico.	Reconocer y fomentar la réplica de experiencias significativas de inclusión adelantadas por IES colombianas, con el fin de apoyar la formación y concienciación de docentes y personal administrativo en enfoque diferencial étnico.
	Generar espacios de diálogo con las IES para que reconozcan la necesidad de crear currículos con enfoque diferencial que aporten a la continuidad y subsistencia de las tradiciones indígenas.
La reglamentación para el ajuste curricular y para el reconocimiento de instituciones de Educación Superior Intercultural es insuficiente.	Adelantar acercamientos con la Dirección de Calidad del Viceministerio de Educación Superior, con el fin de procurar la flexibilización de los requisitos y reglamentación correspondiente a la creación y reconocimiento de IES interculturales y ajuste para aprobación de programas académicos con enfoque diferencial y currículos propios.
	Promover la formulación de un proyecto de ley para el reconocimiento de una Educación Superior intercultural.

Fuente: Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva. Documento preliminar (MEN, 2012).

Tabla 6
Población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera

Limitantes	Estrategias
Las IES no tienen implementada oficialmente la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en el marco de la Ley 70 de 1993, ni consideran la afrocolombianidad transversal en sus proyectos curriculares (pertinencia).	Promover en las IES la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en Educación Superior, que permita la inclusión de la dimensión étnica-cultural y el conocimiento de la historia y las culturas afrocolombianas de manera transversal en los currículos, planes de estudios y proyectos institucionales.
Las IES en territorios con alta presencia de población afrocolombiana son débiles en la promoción de metodologías de enseñanza y contenidos acordes con las particularidades culturales de afrodescendientes (pertinencia).	Implementar en las IES, estrategias en distintas áreas del conocimiento, temáticas y problemáticas afrocolombianas para conformar núcleos básicos de análisis de los saberes y proyectos de investigación.
	Fortalecer el pensamiento afrocolombiano a través de la creación de programas de especialización y maestrías en estudios afrocolombianos, raizal y palenqueros.
Los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos no están orientados al desarrollo integral de sus territorios de origen (pertinencia).	Orientar los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos en función de contribuir al desarrollo de sus comunidades.

Limitantes	Estrategias
Los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos no están orientados al desarrollo integral de sus territorios de origen (pertinencia).	Articular acciones con las entidades territoriales y las autoridades étnicas y organizaciones sociales y productivas para que la Educación Superior contribuya al desarrollo productivo, social, cultural y político de la comunidad afrodescendiente.
	Hacer seguimiento a graduados/as afrocolombianos a través del Observatorio Laboral para la Educación Superior.
Los departamentos con mayor porcentaje de población afrodescendiente (Chocó, Bolívar, Cauca, Nariño, San Andrés y Valle) presentan los NBI más altos del país, lo cual dificulta el acceso de los jóvenes a la Educación Superior (acceso).	Priorizar la creación de CERES en territorios afrocolombianos y fortalecer los existentes.
	Fortalecer los fondos de crédito condonables, como el Fondo Pacífico Amazonía, en los CERES y la línea ACCES del ICETEX dirigida a los municipios con mayor presencia de población afrocolombiana.
Las IES no promueven el autorreconocimiento de estudiantes de comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras (calidad).	Articular acciones entre las IES y el Ministerio de Cultura con el fin de generar espacios en museos, grupos culturales y bibliotecas que enaltezcan y difundan la identidad afrocolombiana.
	Promover la creación de grupos y semilleros de investigación con el apoyo de COLCIENCIAS, orientados al estudio de la afrocolombianidad.
	Fomentar la inclusión de temáticas relacionadas con la afrocolombianidad en los Planes de Desarrollo Institucional de las IES.
	Promover la formación de docentes de las IES sobre las particularidades culturales afrocolombianas.
Las IES no promueven el aprendizaje y uso de las lenguas creole y palenquera en sus programas de bilingüismo.	Realizar alianzas interinstitucionales (Ministerio de Educación Nacional, de Cultura e IES) para la promoción de las lenguas palenquera y creole en los territorios con presencia de población afrodescendiente.

Fuente: Lineamientos. Política de Educación Superior Inclusiva. Documento preliminar (MEN, 2012).

Experiencias de Educación Superior desde las organizaciones indígenas y afrodescendientes

Como se ha dicho anteriormente, el reconocimiento de la diversidad cultural en el país es producto de múltiples factores; uno de ellos es el de las luchas indígenas y afrodescendientes, que buscan construir sus propios proyectos políticos, dando a la educación un papel central en el afianzamiento de sus culturas, valores y conocimientos ancestrales. No obstante, a pesar de los avances en el reconocimiento de los derechos étnicos, «la tarea de "interculturalizar toda la Educación Superior", de hacerla verdaderamente "universalista", en lugar de monocultural, subalternamente seguidora del legado europeo moderno e igualmente articulada al mercado mundial, sigue pendiente» (Mato, 2010: 109). En adelante se hará una exposición de experiencias de educación en algunas instituciones universitarias del país que muestran un acercamiento a las políticas en Educación Superior Intercultural.

Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra

En el marco de la creación de programas alternativos en la Educación Superior que fortalezcan la cultura e identidad indígena, la Organización Indígena de Antioquia (OIA) ha llevado a cabo dos experiencias gestionadas, formuladas y ejecutadas en diálogo interinstitucional con universidades convencionales de Colombia. Entre 2001 y 2007, la OIA, en convenio con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) de Medellín, llevó a cabo una cohorte del programa de la Licenciatura en Etnoeducación. Este programa fue aprobado por el Consejo Académico de la UPB con una duración de 12 semestres. El plan curricular se discutió entre las dos instituciones, OIA y UPB, con el interés de generar relaciones interculturales. Según afirma uno de sus protagonistas, el proceso no fue fácil:

> Empezamos a negociar el punto difícil de la negociación, que fue de muchos días de conversación y argumentación, del por qué tenía que ser un plan curricular diferente a lo que ellos ya tenían. (Entrevista de Milena Mazabel al Director del Instituto de Educación Indígena de Antioquia, Guzmán Cáisamo. Popayán, 27/09/2012).

La experiencia de formación de docentes le abrió las puertas al movimiento indígena y lo ha impulsado a pensarse programas de formación en la Educación Superior.

> Esta fue una experiencia significativa, porque de lo que se trataba era [que los estudiantes indígenas] tuvieran la posibilidad de la investigación de ese diálogo permanente entre el conocimiento propio y el conocimiento de las otras culturas. (Entrevista de Milena Mazabel a Guzmán Cáisamo. Popayán, 4 de septiembre de 2012).

Así, en el 2006 inició el desarrollo de la segunda experiencia de la OIA en el tema de Educación Superior con el programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra, esta vez mediante convenio con la Universidad de Antioquia. El programa académico es del nivel profesional, con 12 semestres y 240 créditos académicos[33]. El plan de estudios incluye las cinco líneas políticas de la OIA, que son: política territorial, salud, cultura y educación, género y familia y administración. Estas políticas se convirtieron en áreas disciplinares, acompañadas de tres énfasis: lenguajes e interculturalidad, ordenamiento y autonomía territorial y salud comunitaria e intercultural. La propuesta se sustenta en un marco legal a nivel internacional, como lo son el Convenio 169 de la OIT, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, Asociación Mundial de los Pueblos Indígenas para la Educación Superior, y a nivel nacional, la Constitución Política de 1991 y la Ordenanza 32 de 2004 emitida por la Gobernación de Antioquia[34].

En la actualidad, el programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra va en su octavo semestre, con 77 estudiantes. Su origen deviene del proceso de resistencia cultural y la apuesta por otro tipo de educación que la OIA concibe como

(33) Ver http://www.faceducacion.org/madretierra/3a.html

(34) Por la cual se adopta la política pública para reconocer y garantizar el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas del departamento de Antioquia.

«una acción estratégica en defensa de la madre tierra» (Entrevista de Milena Mazabel a Guzmán Cáisamo. Popayán, 4 de septiembre de 2012).

Dentro de los objetivos de las anteriores experiencias académicas, la OIA ha buscado fortalecer la identidad étnica y mejorar el perfil del docente indígena; como afirman Cáisamo y García, «el fortalecimiento de la autodeterminación y resistencia de los pueblos indígenas de Antioquia, cualificando a líderes y autoridades, maestros y bachilleres para ejercer gobierno y administración en sus comunidades» (Cáisamo y García, 2008: 227)[35]. De esta manera, la organización indígena ha buscado, además de la formación de docentes, formar miembros indígenas con capacidad de pensar y asumir desde la teoría y la práctica las problemáticas de cada pueblo indígena para que «asuman ese papel de promotor cultural, promotor territorial». (Entrevista de Milena Mazabel a Guzmán Cáisamo. Popayán, 4 de septiembre de 2012).

Universidad del Pacífico

La Universidad del Pacífico fue creada por la Ley 65 de 1988, proyecto impulsado por Omar Murillo, quien fuera su primer Rector (1996-2007)[36]. Después de doce años desde su creación inició labores académicas en el 2000, en parte gracias al apoyo obtenido merced a la Ley 70 de 1993, que en su artículo 62 fijó al Gobierno Nacional la responsabilidad de destinar las partidas presupuestales necesarias para su funcionamiento y puesta en marcha. La universidad tiene cobertura en tres departamentos: Valle del Cauca, Nariño y Cauca. Su sede principal está ubicada en Buenaventura, sus otras tres sedes se hallan en los municipios de Tumaco, Guapi y Bahía Solano. Es una universidad que busca ofrecer programas que respondan a los requerimientos del desarrollo regional, orientados a la formación de profesionales integrales desde la perspectiva ética, científica, técnica y cultural (Suárez y Lozano, 2008).

Los programas académicos que ofrece son: Tecnología en Acuicultura, Tecnología en Agronomía del Trópico Húmedo, Tecnología en Informática, Agronomía del Trópico Húmedo, Arquitectura y Sociología. En el marco de la formación de docentes cuenta con: cualificación docente en etnoeducación afrocolombiana, cualificación docente en competencias ciudadanas, cualificación docente en procesos de lectura y escritura y cualificación docente en didáctica de las matemáticas (Suárez y Lozano, 2008: 243).

A pesar de haber sido creada con el propósito de responder a los requerimientos de las poblaciones negras habitantes de la región del Pacífico colombiano, el currículum de los programas sigue siendo convencional. Según afirma Santiago Arboleda, «hay un divorcio entre la práctica educativa y los diseños curriculares, que no logran conectarse con éxito a las necesidades urgentes de la región». (Entrevista de Milena Mazabel al ex Vicerrector de la Universidad del Pacífico. Popayán, 10 de octubre de 2012).

(35) Ver: http://www.elcolombiano.com/BancoConocimiento/L/llegan_a_la_u_lecciones_de/llegan_a_la_u_lecciones_de.asp

(36) Ver: http://politicosafrocolombianos.bligoo.com.co/omar-barona-murillo-1942-2007

Las acciones académicas que desarrolla se enfocan en tres aspectos fundamentales: docencia, investigación y proyección social en toda la región pacífica. Tiene proyectados programas de formación en todas las áreas del conocimiento y del saber registrados por el Sistema Nacional de Instituciones de Educación Superior (SNIES) (Suárez y Lozano, 2008: 243).

Los estudiantes de la universidad son afrodescendientes en aproximadamente un 80% y su ingreso no se hace por un sistema diferencial (Suárez y Lozano, 2008: 244). Actualmente, el movimiento estudiantil MANEAFRO y las organizaciones de comunidades negras buscan convertirla en una universidad pertinente a las necesidades de la población afrodescendiente bajo el concepto de universidad étnica. Es importante decir que, además de las dificultades de pertinencia en los planes académicos, la universidad pasa por una situación de déficit presupuestal.

> Para nadie es un secreto que la Universidad del Pacífico, Universidad del Chocó y el Instituto Manuel Zapata Olivella, que son las universidades que están reivindicando la construcción de la nueva Ley de Educación Superior y que tienen mayor población afrocolombiana, son las que menos recursos y partidas presupuestales les asigna el Gobierno (Yudy Samira Moreno, ponencia realizada en el I Foro Calidad de la Educación Superior y Afrocolombianidad, Medellín, 27 de septiembre de 2012).

Instituto Manuel Zapata Olivella

El Instituto Manuel Zapata Olivella es una institución educativa de carácter técnico y comunitaria comprometida con el desarrollo de la población afrodescendiente. Es una iniciativa que nace en 1998 y se formaliza en 2002, con la idea de tener una universidad propia en la región del Caribe. Es reconocida legalmente en la Resolución 1064 de octubre de 2002, emanada de la Secretaría de Educación y Cultura del departamento de Bolívar, y su sede es el municipio María la Baja (Hernández, 2008: 255). Los programas que ofrece son de nivel técnico-profesional, entre los cuales están: Producción Agrícola, Sistemas, Promotor Etnoturístico y Ambiental, Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en ciencias sociales y cultura, ciencias naturales y educación ambiental, lingüística y bilingüismo, matemáticas. También ofrece diplomados, seminarios y cursos. Para otorgar los títulos de formación académica, el instituto ha firmado convenios con algunas universidades del país.

> La relación ha sido de cooperación y ayuda mutua en diversos casos, en particular con la Universidad de la Guajira, el Magdalena y Cartagena, y la Universidad Remington, con la cual suscribimos convenios para impulsar conjuntamente algunos programas que ya han dado importantes frutos. (Entrevista de Milena Mazabel al Director del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, Rubén Hernández. Popayán, 9 de octubre de 2012).

El propósito del instituto es superar la brecha existente entre el desarrollo comunitario y la Educación Superior a través de acciones de formación a la comunidad étnica ubicada en los lugares más apartados del departamento de Bolívar y así lograr los objetivos institucionales, que son:

a) Impulsar iniciativas de investigación y formación técnica que ayuden a una mayor comprensión de la realidad de las comunidades afrocaribeñas y otras colectividades sociales, en la perspectiva de potenciar su desarrollo mediante su participación en la vida social, económica, política y cultural del municipio y el departamento, y fortalecer su identidad étnica-cultural y su autonomía como componentes importantes de la sociedad civil.

b) Contribuir a la apropiación de un mayor conocimiento de la realidad social, económica, política y cultural del Caribe colombiano.

c) Formar personas que respondan a una concepción libertaria de la vida, respetuosas y conocedoras de la diversidad étnica y cultural que caracteriza a la nación y la región en particular.

d) Reivindicar el papel que les corresponde a las colectividades étnicas y sociales en la construcción del conocimiento, asumidas estas como sujetos y gestores de sus propios destinos, lo mismo que forjadores de su realidad.

e) Desarrollar un proceso de educación que descanse en la trilogía enseñar, aprender e investigar.

También está dirigido a la producción de conocimiento y recolección del mismo a través del método de la investigación que indaga en la memoria colectiva. Esta estrategia académica reconoce que la población afrodescendiente es fuente de conocimiento, que la educación y la práctica están correlacionadas y que contribuyen al fortalecimiento, de manera integral, de las aspiraciones de las comunidades; situación a la que no responden las universidades convencionales. Por ello, el instituto ha abierto sus puertas a los diversos grupos étnicos. Como afirma el Director del instituto:

> Está abierto no solo a las comunidades afrocolombianas, sino también a comunidades de diversos grupos socioculturales, de diverso origen geográfico y social que estén interesados en impulsar su desarrollo, acorde con las exigencias del momento y la racionalidad de los sectores populares. (Entrevista de Milena Mazabel a Rubén Hernández. Popayán, 9 de octubre de 2012).

Actualmente se ha planteado la propuesta de consolidar el Instituto de Investigación y Educación Manuel Zapata Olivella como Fundación Universitaria Intercultural, fundamentado en dos argumentos: el primero, por la pertinencia socioeconómica, demográfica, geográfica e histórica. El departamento de Bolívar, según Censo de 2005, es el tercero con mayor presencia de población afrodescendiente en el país. El segundo es de carácter legal, la Constitución de 1991 y la Ley 21 permiten la creación de universidades de acuerdo a las necesidades culturales. De esta manera, la universidad está pensada para la creación de comunidad científica que contribuya en la región Caribe y el país a la consolidación de un sistema de Educación Superior con identidad, dentro de un marco de integralidad del conocimiento, que permita a su vez superar la ruptura entre la teoría y la práctica, teniendo en cuenta los saberes ancestrales y los saberes nacionales como elementos articuladores que aportan a la solución de los problemas

de las comunidades como iniciativa para su desarrollo. (Entrevista de Milena Mazabel a Rubén Hernández. Popayán, 9 de octubre de 2012).

En este marco, la población afrodescendiente tiene una apuesta educativa a nivel superior que conserve su cultura, supere la pobreza y elimine el racismo. En el estudio de Hernández (2008) se recomienda acompañar las exigencia del movimiento social para que se cumpla con lo previsto en la Ley 70 de 1993, que establece la obligación del Estado de financiar las instituciones de educación de las comunidades afrocolombianas.

Universidades interculturales

En Colombia solo se cuenta con una institución de Educación Superior Intercultural, y esta ha sido creada por el movimiento indígena, como veremos a continuación.

Universidad Autónoma Indígena e Intercultural

La Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN) tiene como objetivo fundamental potenciar el proyecto social, político, económico y cultural de los diversos pueblos indígenas del país. Fue creada por la Junta Directiva de los Cabildos Indígenas del Cauca (CRIC) mediante Resolución de 20 de noviembre de 2003, como respuesta a la búsqueda de una educación propia pertinente y acorde a las necesidades y proyecciones de cada pueblo, liderada por el CRIC hace más de cuarenta años (1971-2012) (Bolaños y Pancho, 2008; Bolaños et al., 2009).

La experiencia de la UAIIN es hasta el momento la primera en desarrollar procesos de educación con características que responden a las demandas de la población indígena. Ello porque desarrolla procesos de formación locales que tienen como fin dar respuestas a las necesidades de los diferentes resguardos del Cauca y así construir conocimiento de manera colectiva. Ha capacitado y cualificado maestros, jóvenes indígenas, líderes y personas interesadas en este proceso alternativo de Educación Superior a través de programas creados e implementados de acuerdo a los planteamientos, problemas y necesidades de la misma población indígena. En una entrevista realizada al Coordinador de la UAIIN manifiesta lo siguiente:

> […] unas características muy particulares es que los currículos fueron hechos comunitariamente, siguen siendo hechos comunitariamente; si hay la necesidad de ajustes, vamos a la comunidad, hacemos las consultas, armamos, sistematizamos y volvemos a la comunidad y revisamos si es lo que queremos. (Entrevista de Milena Mazabel realizada al Coordinador de la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural, Libio Palechor. Popayán, 20 de septiembre de 2012).

Los programas académicos que ofrece son en pregrado, postgrado y diplomados. En el nivel de pregrado están: Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, Administración y Gestión Propia, Derecho Propio, Desarrollo Comunitario y Salud Propia. Por su parte, en postgrado la UAIIN desarrolla el programa de Maestría en Gestión

del Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario, en convenio con la Universidad Amautay Wasy (Ecuador) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Por otro lado, desarrolla diplomados en Proyecto Educativo Comunitario, Plan de Vida y Educación, Currículo Propio, Gestión Etnoeducativa, entre otros (CRIC, 2011). Actualmente avanza en la construcción de otros programas académicos que responden a las necesidades presentes y luchas políticas de la población indígena relacionadas con la defensa del territorio.

> En este momento se está en un proceso de construcción de la malla curricular de un programa de producción agroambiental; también, estamos trabajando el tema de comunicación propia, que es una solicitud que se hizo en el Encuentro Internacional de Comunicación que se realizó en La María y donde se encargó que la UAIIN realizara ese proceso; se espera que esté en funcionamiento para el próximo año. (Entrevista de Milena Mazabel a Libio Palechor. Popayán, 20 de septiembre de 2012).

«La propuesta pedagógica y metodológica que ha implementado la UAIIN está estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena» (Bolaños, 2009: 156). Los espacios de formación se ubican de manera estratégica para la construcción y aprehensión del conocimiento en tres escenarios. El primero es la interlocución orientador-estudiante; luego, estudiante-comunidad, y finalmente, el estudiante. De esta manera hay tres formas de evaluación: del orientador, de la comunidad y una autoevaluación por parte del estudiante. Esta propuesta metodológica responde a una intención de formar estudiantes de manera integral y conscientes de su contexto; por su parte, el método de investigación, que es considerado una estrategia indispensable para descubrir, comprender y elaborar pensamiento (Bolaños, 2009: 157), se fortalece en el contacto con la realidad de manera permanente.

La existencia de la UAIIN ha llevado a que el Estado entre en una situación coyuntural de negociación del SEIP que comprende la educación media, básica y Educación Superior para la población indígena. Sin embargo, el camino por recorrer no es expedito en tanto el Estado no ha logrado acentuar, en el marco de un verdadero reconocimiento constitucional, la diversidad cultural. Prueba de esto es que el Estado no reconoce a la UAIIN como institución de Educación Superior, bajo los argumentos de que legalmente no es posible. Por ello, la universidad para su funcionamiento ha suscrito acuerdos con universidades del país y de Latinoamérica.

Conclusiones y recomendaciones

En el tema de Educación Superior para grupos étnicos se han desarrollado pocos estudios. Entre ellos, diez estudios nacionales y cuatro estudios comparados. En el 2002 se realizó el primer estudio, coordinado por Leonzo Barreno; es un estudio que grosso modo referencia instituciones de educación intercultural y programas ofrecidos por las universidades convencionales en América Latina. No obstante, no logra dar una radiografía completa de la situación educativa que viven los países en este tema. Ello porque, como el mismo Barreno lo plantea, «si bien el estudio alcanzó considerable

área de investigación, los hallazgos no reflejan el universo completo de programas e instituciones que funcionan en varios países» (Barreno, 2003).

En intermedio a los estudios comparados, la UNESCO desarrolló estudios nacionales. En Colombia, en el 2004, la ONIC realizó el trabajo titulado *Diagnóstico sobre la Educación Superior Indígena en Colombia*. De este estudio resultó que en el país no hay política de Educación Superior para indígenas, que persiste un proceso de exclusión y discriminación social por parte del Estado. Luego, para el 2006 se llevó a cabo el segundo estudio comparado, coordinado por Manuel Ramiro Muñoz (2006). En él, Muñoz analiza la situación histórica, social, económica y jurídica de los pueblos indígenas en relación con la Educación Superior. De manera más amplia que el primer estudio, este revela que hay un desarrollo de experiencias significativas en el seno del movimiento indígena en Colombia, y que en términos de política afirmativa hay cupos especiales de acceso para bachilleres indígenas. Luego, las investigaciones coordinadas por Daniel Mato (2008, 2009) sobre experiencias e instituciones de educación intercultural en el caso colombiano incluyen la Licenciatura de Etnoeducación de la Universidad del Cauca y la Universidad Intercultural Indígena como procesos interculturales que se están ejecutando actualmente, aunque con dificultades de reconocimiento por parte del Gobierno, que sigue siendo un obstáculo para el avance de la Educación Superior Intercultural. Adicionalmente, estas últimas publicaciones también incluyen estudios sobre experiencias en Educación Superior realizadas por intelectuales y organizaciones afrocolombianas no incluidos en estudios anteriores.

Este texto continúa la línea de mostrar las experiencias de indígenas y afrodescendientes, pero desde el enfoque de las políticas públicas diseñadas y ejecutadas desde el Estado y las IES. Así, el análisis antes presentado permite concluir que Colombia tiene un corpus normativo que se debe expresar en la interculturalizacion de la Educación Superior. No obstante, esto no sucede. La ley de Educación Superior no desarrolla las necesidades y demandas de la población étnica, por lo que se requiere que el Gobierno instituya instrumentos normativos que recojan el modelo político (multiétnico y pluricultural) del Estado y promueva la educación intercultural en sus componentes de: valoración de los proyectos educativos (programas) propios, modalidades de aprendizaje y formas de investigación. Lo anterior requiere que el Gobierno realice inversión presupuestal.

El estudio realizado en este texto permite ver que el Gobierno ha incluido en documentos de planeación, planes de desarrollo y documentos de política económica y social (CONPES) estrategias de financiación y descentralización de la oferta académica para fomentar el acceso a la Educación Superior. Estrategias importantes que han ido evolucionando de manera pausada, pues la institucionalización de políticas públicas requiere de una reglamentación, que en algunos casos ha llevado a que se tarden varios años en su ejecución . Esto es evidente en la creación del fondo condonable para comunidades negras que se instituyó en la Ley 70 de 1993 y fue reglamentado tres años más tarde. Las estrategias de financiación y descentralización de las universidades han favorecido a un buen volumen de la población étnica en su proceso de formación a nivel superior. Sin embargo, son varias las limitantes que se critican a estas políticas. Entre ellas es que son de carácter administrativo (financiación) que no permiten hacer

seguimiento y evaluación de los estudiantes. Además, que no alcanzan a suplir los costos de sostenimiento. En el caso de la desconcentración de la oferta académica, los programas no son pertinentes a la población indígena y afrodescendiente. Por ello es necesario que el Gobierno amplíe las políticas de inclusión a la Educación Superior en cupos de créditos académicos y becas. Estos deberán tener en cuenta de manera integral: alimentación, alojamiento, servicios de salud, acompañamiento académico y gastos de matrícula. Además, es necesaria una articulación entre los movimientos de base y el Gobierno sobre la evaluación de los proceso académicos que van a llevar a cabo los estudiantes, para así lograr una formación pertinente. Esto implica la creación de programas diferentes a los ofertados en la actualidad o reglamentación de la etnoeducación en todas las áreas del conocimiento.

Los cambios en las universidades convencionales, en la actualidad, son muy pocos. Resulta todo un reto transformar las lógicas que estas han jugado históricamente. Las experiencias en Educación Superior expuestas en párrafos anteriores revelan que hay solo dos programas que por las características de su formulación e implantación incluyen aspectos de la diversidad cultural que están pensados para formar docentes.

Por otro lado, las universidades han generado un espacio moderado de políticas de acceso en las modalidades de cupos y cohortes (recientemente) especiales que, si bien flexibilizan los requisitos de ingreso, no garantizan la permanencia de los estudiantes, o la pertinencia de los planes de estudio en relación a las demandas de las culturas diferenciadas, como ya se dijo antes. En este sentido, es importantes que las IES amplíen y complementen las acciones afirmativas de acceso que permitan la continuación de la población étnica en las instituciones de Educación Superior hasta terminar su profesionalización. De la misma manera, que se desarrollen nuevos currículos pertinentes al contexto y desarrollo de la población indígena y afrodescendiente, lo que implica ampliar la oferta académica en los niveles de pregrado y postgrado.

En el sentido antes esbozado, la población étnica se ha pensado la educación más allá del acceso y la permanecía. Para ello ha planteado propuestas alternativas que contextualizan su derecho a la educación como un derecho fundamental. La población afrodescendiente reclama la adopción y creación de universidades étnicas públicas a la Universidad del Pacífico, Universidad Tecnológica del Chocó y el Instituto Manuel Zapata Olivella, por ser instituciones con mayor presencia de comunidad negra. Por su parte, la población indígena demanda el reconocimiento de la UAIIN y su proyecto educativo SEIP como un modelo de educación diferente al convencional que fortalece su identidad, al tiempo que avanza en un modelo de educación intercultural.

Referencias Bibliográficas

Abram, Matthias (2004). *Estado del arte de la educación bilingüe intercultural en América Latina*. Washington, D.C.: Ed. Banco Internacional de Desarrollo, págs.: 1-61. Disponible en: http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=1441931

Acción Social (2008). *Oferta de políticas, planes y programas para la población afrodescendiente desde el Gobierno Nacional, y sugerencias para la cooperación internacional*. Bogotá: Área de Gestión de Comunicaciones-Acción Social. Disponible en: www.accionsocial.gov.co/documentos/afros_español.pdf [consultado: 19/09/2012].

Asprilla, John Milton (s.f.). Censo 2005. *Jóvenes afrocolombianos: Caracterización sociodemográfica y aspectos de la migración interna.* Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/jovenes_afrocolombianos.pdf

Barreno, Leonzo (2003). «Educación Superior Indígena en América Latina». En IESALC-UNESCO (comp.), *La Educación Superior Indígena en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 11-54.

Benito, Diana (2009). *Programas Universitarios para Estudiantes Indígenas. Universidades de Bogotá.* Tesis de pregrado. Bogotá: Universidad del Rosario.

Bolaños, Graciela, Libia Tattay y Avelina Pancho (2009). «Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad [Colombia]». En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 155-189.

_____ (2008). «Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: Un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 211-222.

Cáisamo, Guzmán y Laura García Castro (2008). «Experiencias en Educación Superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 223-232.

Castillo, Elizabeth y Antonio José Caicedo (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe: El caso colombiano.* Argentina: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

_____ (2008). *Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras* (10): 62-90: (en Cuadernos Interculturales Primer Seminarios, Universidad de Valparaíso, Viña del Mar, Chile).

Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES). República de Colombia. Departamento Nacional de Planeación (2010). *Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal,* N° 3660, Bogotá. Disponible en: http://www.dnp.gov.co/CONPES/DocumentosConpes/ConpesEconómicos/2010.aspx

CRIC (2011). *Sistema Indígena Propio (SEIP)*. Popayán: Consejo Regional Indígena del Cauca.

CRIC-UIAIIN y Universidad del Cauca (2011). *Plurinacionalidad y construcción ciudadana en la Educación Superior: Una mirada desde el departamento del Cauca (Colombia)*. *Estado del arte*. Popayán: Trabajo no publicado.

Cruces, Guillermo; Leonardo Gasparini y Fedora Carbajal (2010). *Situación socioeconómica de la población afrocolombiana en el marco de los Objetivos del Milenio*. Panamá: Centro Regional para América Latina y el Caribe.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2005). *Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del Censo General 2005*. Disponible en: http//dane.gov.co//files/censo2005/etnia/sys/Afro_indicadores_sociodemograficos_censo2005.pdf [consultado: 12/09/2012].

Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2010). *Aspectos básicos grupos étnicos indígenas*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Departamento Nacional de Planeación (2006). *Hacia una Colombia equitativa e incluyente: Informe de Colombia Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Bogotá.

García, Andrés (s.f.). *Políticas étnicas afrocolombianas en Educación Superior: Dinámicas identitarias en la Universidad de Antioquia*. Disponible en: www.bdigital.unal.edu.co/1237/27/26CAPI25.pdf [consultado: 14/09/2012].

Hernández, Rubén (2008). «Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: Una educación intercultural para reafirmar las diferencias». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 255-262.

INDEPAZ (2009). «Situación de los pueblos indígenas de Colombia». Revista *Konrad Adenauer Stiftung* (4). Disponible en: http://www.kas.de/wf/doc/kas_17956-544-4-30.pdf

Mato, Daniel (2010). «Las iniciativas de los movimientos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia». Revista *Nueva Sociedad*, N° 227: 102-119. Disponible en: http://www.nuso.org/revista.php?n=227 [consultado: 18/08/12012].

_____ (coordinador) (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

_____ (coordinador) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

Mayorga, Marta Lilia (2002). «Equidad en el acceso a la Universidad Nacional de Colombia. Programas de Admisión Especial». *Estadísticas e indicadores de la Universidad Nacional de Colombia*. Revista de la Oficina Nacional de Planeación, 7, (8): 215-263. Disponible en: http://www.bdigital.unal.edu.co/3667/

Ministerio de Cultura, (s.f.). *Panorama socioeconómico y político de la población afrocolombiana, raizal y palenquera. Retos para el diseño de políticas públicas.* Disponible en:

http://www.manosvisibles.org/archivos/Comunidad%20Afrocolombiana/Estudio_Uniandes-ultimo_en_espa%C3%B1ol.pdf

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva.* Documento Preliminar. Bogotá: Trabajo no publicado.

Misas, Gabriel (2004). *La Educación Superior en Colombia: Análisis y estrategias para su desarrollo.* Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Moreno, Yudy (2012). *Estamos avanzando, todo no está dicho, todo no está hecho*. Ponencia realizada en el I Foro Calidad de la Educación Superior y afrocolombianidad, Medellín (27/09/2012).

Muñoz, Manuel Ramiro (2006). «Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe». En *Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2000-2005*. Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 129-143.

Pancho, Avelina et al. (2004). *Diagnóstico sobre Educación Superior indígena en Colombia. Una apuesta por el futuro y la esperanza*. Cali: Departamento de Publicaciones de la Universidad de San Buenaventura, IESALC-UNESCO, CRIC, ONIC-Ministerio de Educación.

Procuraduría General de la Nación. Procuraduría Delegada para la Prevención en Materia de Derechos Humanos y Asunto Étnicos (2006). *El derecho a la educación.* Bogotá: Giros Editores.

Rojas, Axel (2011). «Estudio sobre educación con poblaciones afrodescendientes en Colombia». *Rutas de la Interculturalidad. Estudios sobre educación con población afrodescendiente en Ecuador, Bolivia y Colombia. Enfoques experiencias y propuestas.* Quito: Oficina UNESCO, págs.: 75-228.

_____ (2008). «¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 233-242.

Rojas, Axel y Elizabeth Castillo (2005). *Educar a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia.* Popayán: Universidad del Cauca.

Roux, Gustavo (2010). *Políticas públicas para el avance de la población afrocolombiana*. Panamá: Centro Regional para América Latina y el Caribe.

Sánchez, Enrique y Paola García (2006). *Más allá de los promedios: Afrodescendientes en América Latina*. Washington: Banco Mundial.

Suárez, Félix y Betty Ruth Lozano Lerma (2008). «Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico». En Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: IESALC-UNESCO, págs.: 243-254.

Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas (2007). *Acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la Educación Superior.* Bogotá: Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID). Contrato MEN 231 de 2007.

Valencia, Hamigton (2012). «Lejos del goce efectivo del derecho a la educación». *Soy MANEAFRO*. Bogotá (boletín N° 1).

Valencia, Janner (2012). *Un estudio sobre los estudiantes afrocolombianos de Univalle que ingresan por el sistema de cuotas*. Tesis de pregrado. Cali: Universidad del Valle.

Viáfara, Carlos; Fernando Urrea Giraldo y Javier Andrés Castro Heredia (2009). *¿Por qué son convenientes las políticas de acción afirmativa para la población negra o afrodescendiente?* Cali: Comité de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle.

Decisiones, Omisiones y Contradicciones.

Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador[1]

Luis Fernando Cuji (*)

El capítulo analiza las políticas públicas (PP) más relevantes en Ecuador, sobre Educación Superior (ES), interculturalidad y diversidad étnica. Se presentan los agentes de la Educación Superior intercultural (ESI), sus objetivos, y luego se estudian las políticas. Una parte del texto expone las PP que buscan facilitar el acceso de indígenas y afroecuatorianos por medio de becas, modalidades especiales o acción afirmativa. Otra analiza las que aspiran a posicionar conocimientos afrodescendientes e indígenas en la sociedad, detallando por roles jugados por los agentes.

La cuarta sección reflexiona sobre las políticas que intentan modificar las estructuras de ES convencional, poniendo énfasis en los problemas sociales y jurídicos que tienen las instituciones interculturales de Educación Superior (IIES) para desarrollarse y legitimarse. Finalmente se ofrecen conclusiones y recomendaciones respecto de las omisiones y contradicciones en los temas abordados.

El último censo –realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC) en 2010– muestra que Ecuador tiene 14.483.499 habitantes, en un territorio de

(1) Agradezco profundamente a todas las personas que me concedieron las entrevistas aquí citadas; espero haber comprendido bien sus palabras. También a Daniel Mato, por sus comentarios y sugerencias. Y le doy las gracias a Carmen Martínez Novo, por su confianza, y a Raquel Pacheco, por su apoyo.

(*) Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa. Maestro en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología; lfc_salle@hotmail.com - lfc_salle@yahoo.es

(-) Cuji, Luis Fernando (2011) Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 283-316.

256.370 kilómetros cuadrados, dividido políticamente en veinticuatro provincias. El país tiene cuatro regiones naturales: Costa (llana y cálida), Sierra (fría y alta, cordillera de los Andes), Oriente (selva amazónica) e Insular (archipiélago de Galápagos).

La diversidad étnico-cultural del Ecuador se expresa en las trece nacionalidades y catorce pueblos indígenas (7% de la población[2]), más otras minorías afroecuatorianas (7,2%), montubias (7,4%) y blancas (6,1%) que, sumadas a la población mestiza –mayoritaria en el país (71,9%)–, constituyen una imagen intercultural del Ecuador[3].

La nacionalidad Kichwa es la más fuerte en términos demográficos, organizativos y políticos, tiene poblaciones en las regiones Sierra y Oriente. Las organizaciones de la Amazonía también tienen gran peso, especialmente los pueblos Shuar y Achuar (García, 2004: 12). Los grupos afroecuatorianos poseen una cultura organizativa menos estructurada que los indígenas; sin embargo, han dado pasos en su fortalecimiento (Anton, 2007: 401).

Las organizaciones sociales llevan luchas por la reivindicación de sus derechos en varios frentes y con agendas diversas, en aspectos como: ecología, territorio, agricultura, autonomía, cultura, recursos y educación. Las luchas de los movimientos indígenas y afrodescendientes en el país –junto con organizaciones religiosas, internacionales y del desarrollo– han concretado variedad de proyectos educativos, desde iniciativas de alfabetización hasta proyectos de ES de/para población indígena y afroecuatoriana[4]. Aquí nos referiremos exclusivamente a ES.

Con el fortalecimiento y visibilización propiciados sobre el componente étnico-cultural de las luchas sociales en el país, la necesidad inicial de acceso a educación «convencional»[5] se movió hacia la idea de educación intercultural[6]. Ella consiste en transformar la educación monocultural occidental en otra modalidad que incluya contenidos, métodos y fines caracterizados interculturalmente. Así se pretende dar lugar a elementos afro e indígenas –recuperados, sistematizados y/o recreados– en una sociedad llena de ellos, aunque sistemáticamente negados y/o subordinados[7].

(2) Estos datos corresponden al Censo 2010, más detalle véase: www.inec.gob.ec.

(3) http://www.dineib.gov.ec/pages/interna.php?txtCodiInfo=161# (22/07/2011). Posee una representación gráfica que ubica los pueblos en las zonas geopolíticas del país.

(4) Para conocer estos procesos históricos en el país véase: Moya, 1999; Moya y Moya, 2004; Sánchez-Parga, 1992, 2005; UIAW, 2004.

(5) Se usan comillas en «convencional» para referirnos a las instituciones de ES tradicionales, sin que esto tenga un contenido peyorativo. En adelante no se utilizarán comillas, pero el lector debe asumir el significado que se acaba de aclarar.

(6) Hay muchas formas de entender la interculturalidad y diversidad cultural, que no se refieren exclusivamente a lo étnico; véase: García Canclini, 2004; Ortiz, 2004; D'Souza, 2003. Sin embargo, aquí nos ocupamos de la ES que toma a lo étnico como contenido principal de la interculturalidad.

(7) Sobre la configuración de estos nuevos elementos, así como las luchas por la recuperación y posicionamiento de la cultura indígena y afro en Ecuador, véase Walsh, 2006.

Ese proceso político ha conseguido generar –y en ocasiones obligado a los gobiernos a aplicar o aceptar– PP que respondan a tres metas: 1) acceso de población étnicamente identificada a ES; 2) recuperación-posicionamiento de conocimientos afro e indígenas, y 3) modificación de la ES convencional. Entenderemos por PP toda decisión-acción de cualquier agente con capacidad de injerencia en los asuntos públicos, orientada a responder a las demandas contenidas en esos objetivos, no exclusivamente las políticas del Estado[8].

El análisis de esas PP requiere tomar en cuenta sus objetivos, diseñadores, ejecutores, destinatarios e incluso opositores (activos o pasivos), así como las estrategias usadas para conseguirlos. Con ello será posible tener algunas ideas sobre la naturaleza de las políticas, sus logros, retos y riesgos. Esa es la meta del presente capítulo: presentar y analizar PP de ESI relevantes en Ecuador, concentrándonos en los aspectos que pueden ayudar u obstaculizar la consecución de las metas de acceso, legitimación y reforma de/en las instituciones de Educación Superior (IES) desde y para la diversidad étnico-cultural.

El texto está organizado a partir de la diferenciación de los objetivos que los agentes han pretendido cumplir, para satisfacer necesidades de sectores indígenas y afro. Nos enfocaremos en el proceso de diseño, aplicación y legitimación de las PP respecto de la ES orientadas a afectar las condiciones de la población afroecuatoriana e indígena y/o sus proyectos, vinculándolos con las normativas del Estado ecuatoriano.

La división analítica que se propone entre esos objetivos ayudará a exponer la hipótesis de que se puede pretender cubrir todas las metas con una PP, pero su ejecución hace que las políticas omitan aspectos relevantes; o que unos objetivos entren en contradicción con otros por cuestiones de interés, poder; y principalmente por concepciones diferentes sobre lo que implican las necesidades de ES para individuos y conocimientos étnicamente identificados. Con ello se busca mostrar la complejidad de estos fenómenos emergentes de la diversidad étnica en la ES, así como la necesidad de hacer amplias y complejas las respuestas que se propongan para atender a poblaciones, conocimientos y proyectos étnico-culturales en ES.

Se recurre a ejemplos recogidos en trabajo de campo en IIES, investigación documental y entrevistas semiestructuradas realizadas a agentes de las universidades e instituciones relacionadas con el campo universitario. Concluimos con recomendaciones sobre las PP para el diseño, ejecución y legitimación de las IIES y sus objetivos.

Agentes, instituciones y objetivos

El Estado ecuatoriano y las PP estatales sobre ESI

Fernando García, en 2004, luego de una revisión exhaustiva de los marcos legales, políticas y programas universitarios del país, decía, acertadamente, que:

(8) El abordaje teórico sobre PP es reciente –respecto de definiciones y clasificaciones–, la bibliografía es abundante y los consensos pocos. Sin embargo, no es este el lugar para discutir esos temas; por tanto, se remite al lector a: Parsons, 2007; Franco y Lanzaro, 2006.

> (Incluida la última Ley de Educación Superior aprobada en el año 2000) se encuentra que ninguno incluye la variable de la diversidad cultural (en este caso indígena y afroecuatoriana) en sus concepciones y prácticas. A pesar de los avances constitucionales logrados en este tema a partir de 1998, luego de seis años de esas reformas, ninguna se ha incorporado todavía en el campo de la Educación Superior en el país (García, 2004: 21).

A un tiempo relativamente corto de la presentación de los resultados de esa investigación, podemos decir que esa situación –al menos en el nivel declarativo e institucional del Estado– ha cambiado respecto de la atención que se da a la diversidad cultural en la ES. Con el matiz de que dicha atención tiene sus claroscuros declarativos y prácticos.

El proceso de reforma del Estado, iniciado por la Asamblea Constituyente (2008), produjo cambios que afectaron a la ES. Todo el sistema de ES se puso en observación cuando se estableció el mandato constituyente número 14, que dispone al Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) y al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) la elaboración y presentación de informes sobre la situación jurídica, académica, de desempeño y calidad de las IES en el país. Esos informes tocaron –de manera tangencial– temas relevantes sobre el desarrollo y legitimación de las IIES.

La Ley Orgánica de Educación Superior (LOES, 2010) creó la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), que reemplaza al CONESUP y otras instituciones relacionadas; la SENESCYT tiene una coordinación de saberes ancestrales. Otros organismos estatales también tienen influencia, solamente los nombramos para luego especificar su papel en las PP: la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB); la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPALDES); la Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana, y los Ministerios de Patrimonio y Salud[9].

La LOES hace referencia directa a la interculturalidad, la diversidad cultural, los saberes ancestrales, la ecología de saberes en quince ocasiones, siempre en la línea de que es una responsabilidad del Estado impulsarlos en la ES. El Estado ecuatoriano es hoy un agente activo en el diseño de PP sobre el tema, aunque no es un agente unidireccional, pues existen disputas –por el control, financiamiento y legitimación– entre instituciones estatales y otros agentes de la ESI.

Esta descripción del rol del Estado ecuatoriano y su importancia en PP de ES no debe dejar la idea –así como tampoco presumir o insinuar el deseo– de que sea el Estado, como sucede en otros países, el encargado de dirigir y ejecutar las IIES[10]. Su

(9) El Ministerio de Salud Pública (MSP), a pesar de no estar vinculado directamente con la ES, ha desarrollado iniciativas que buscan relacionar los conocimientos indígenas y afroecuatorianos con los conocimientos científicos (MSP, 2010).

(10) DINEIB es una institución del Estado que ha desarrollado programas universitarios. Hasta 2009 estaba dirigida por la CONAIE; el Decreto 1585 (18/02/2009) y el Acuerdo Ministerial 066-9 alejaron a la CONAIE de ese control. Por eso creo que las IIES impulsadas por la DINEIB hasta 2009 son iniciativa del movimiento indígena.

papel en Ecuador, en su mayoría, no ha sido ese, sino más bien el de legitimador o deslegitimador(11).

Universidades y programas universitarios interculturales

El sistema de ES en Ecuador está compuesto por 71 universidades, 443.509 estudiantes presenciales y 22.714 docentes (CONESUP, 2008); además, 380 institutos superiores, 51.729 estudiantes a distancia, con 3.681 carreras (CONESUP, 2009). Al menos nueve IIES forman parte de este sistema y buscan satisfacer necesidades de población étnicamente identificada (García, 2004), caracterizándose porque: 1) funcionan en centros urbanos, como Quito o Cuenca, pero su oferta se ha movido cerca de la población rural; 2) tienen relación directa con proyectos de desarrollo rural integral (Bretón, 2001: 63). Es decir, que responden a necesidades, exigencias y gestiones externas a la universidad.

La Universidad San Francisco de Quito mantiene el Programa Diversidad Étnica, que busca mejorar las condiciones de estudiantes pertenecientes a diferentes grupos étnicos del país. En este programa han participado organizaciones indígenas y empresas que financian becas de manutención, como Petrobras y Repsol-YPF. Esta iniciativa no pretende interculturalizar la universidad, sino facilitar el acceso de individuos indígenas y afroecuatorianos a carreras convencionales y mejorar sus posibilidades de graduación (http://www.usfq.edu.ec/, 26/08/2011).

Tanto la Universidad Técnica Particular de Loja como la Estatal de Bolívar son instituciones convencionales que han abierto iniciativas para el ingreso de población indígena. En convenios con la DINEIB u organizaciones indígenas han generado licenciaturas específicas o programas de capacitación (Montaluisa, 2008: 71). Estos programas buscan la formación profesional de indígenas y la recuperación de saberes ancestrales, en relación con la educación básica.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) desarrolló una Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos, dirigida a profesionales indígenas latinoamericanos (García, 2008: 297-304). Actualmente existe un Diplomado en Derecho Indígena y Pluralismo Jurídico; la etnicidad, interculturalidad y racismo son preocupación teórica en sus diferentes programas. Incentiva el ingreso de indígenas y afro.

La Universidad Intercultural Kawsay se desempeña en Bolivia, Perú y Ecuador, donde no cuenta con el aval de la SENESCYT. Kawsay reconoce la necesidad de sistematizar los conocimientos ancestrales para que sean reconocidos como ciencia, destaca como elementos de una futura epistemología andina a: comunitarismo, solidaridad, reciprocidad e interculturalidad (Juncosa, 2008: 155-177). Se plantea la transformación

(11) Uso «legitimidad» en dos sentidos: la idea de que la ESI (sus conocimientos y estructuras) requiere erigirse como una alternativa de ES que goce de reconocimiento social, como educación pertinente, digna de ser desarrollada y tomada en cuenta como opción de estudios superiores; y la idea del reconocimiento jurídico necesario para formar parte del sistema de ES a través de las instituciones que otorgan ese aval. En ambos sentidos, el Estado juega un rol como legitimador o deslegitimador.

de la universidad desde la diversidad étnica por medio de la generación y recuperación de saberes ancestrales (Saavedra, 2008: 115-124; Cerruto, 2009: 123-153).

La Universidad Andina Simón Bolívar ha producido reflexión teórica para impulsar la interculturalidad. Toda su oferta académica tiene a la interculturalidad como una de sus líneas de investigación; mantiene un taller intercultural para avanzar en el debate sobre el tema, y privilegia el acceso de estudiantes y docentes de la zona andina. Ha avanzado en el estudio y desarrollo de los conocimientos afroecuatorianos.

La Universidad de Cuenca ofrece desde 1991, en convenio con la DINEIB, el Programa Universitario del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe para la Paz (PUSEIB-Paz) (Montaluisa, 2008: 71), que ha ejecutado doce carreras en: EIB, desarrollo amazónico, una Maestría en ES con mención en Interculturalidad y Gestión, etcétera. Sus objetivos son la mejora de la calidad educativa en la EIB; el incentivo al desarrollo académico del país y de las comunidades, y la formación de investigadores de las culturas (Mendoza, 2008: 275-284). En la ejecución de este programa han participado GTZ, CONAIE, UNICEF y UNESCO.

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS) es una institución religiosa que, desde su creación en 1994, ha puesto sus ojos en la educación de población indígena, intentando generar estructuras interculturales (Farfán, 2008: 295). Está la carrera de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y varias otras de tipo agroindustrial y pecuario cercanas a poblaciones indígenas. Sostienen un Centro de Estudios Interculturales (CEI).

Finalmente está la Universidad Intercultural de los Pueblos y Nacionalidades Indígenas (UINPI) Amawtay Wasi, que es la institución más ambiciosa y simbólica de los objetivos del movimiento indígena. Trata de consolidarse como una IIES no convencional; para ello intentan aplicar un nuevo modelo de ES, así como propiciar la investigación y recuperación de conocimientos ancestrales (UIAW, 2004; Sarango, 2008, 2009).

Podemos ver que los agentes principales de la ESI son: intelectuales diseñadores o fundadores de los proyectos (indígenas y no indígenas), líderes políticos de los movimientos, docentes, estudiantes, empresas (petroleras, mineras, etc.), instituciones religiosas, del desarrollo (GTZ, PROGRESSIO de Inglaterra, etc.), del Estado (SENESCYT, CONEA, DINEIB, etc.) y organismos internacionales (Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, etc.).

Acceso de indígenas y afroecuatorianos a ES

Los agentes han abordado esta meta mediante el diseño y ejecución de políticas de: 1) financiamiento, becas para estudiantes, facilidades de pago, recursos para programas docentes, etcétera; 2) modalidades e infraestructuras especiales, educación a distancia, semipresencial y/o extensiones universitarias, y 3) acción afirmativa, como políticas de cuotas o puntos adicionales en convocatorias académicas.

Políticas de financiamiento

¿Dónde obtener el dinero para educar –a nivel superior– a personas indígenas y afrodescendientes, y cómo asegurar que este financiamiento llegue efectivamente a la población que se pretende beneficiar? Esta cuestión ha sido resuelta a través de convenios con empresas, ONG's y organismos multilaterales. Cada organización dispuesta a entregar recursos para becas o programas (docentes o de investigación) implica una serie de condicionamientos que, si bien logran la meta –otorgar una beca o financiar un programa–, omiten complejidades inherentes al contexto social que, en ocasiones, contradicen otros objetivos de los proyectos de ESI.

Ahí se manifiesta uno de los riesgos (contradicción) de las PP de becas para facilitar el acceso a la ES. El beneficio que reciben uno o varios individuos indígenas o afroecuatorianos –pocos en comparación con la población total– se puede estar realizando a costa de la explotación y apropiación de recursos y conocimientos, de derecho colectivo de pueblos y nacionalidades, cuyas iniciativas de ES pretenden recuperar.

El doctor Luis Montaluisa coloca esta cuestión como uno de los factores que pueden dividir a las organizaciones y a los pueblos indígenas:

> […] Qué modelo de desarrollo escoge el país, o sigue con el modelo extractivista, […] u opta por un modelo sustentable, […] basado en la agroindustria, basado en el ecoturismo, basado en la biotecnología. […] Entonces, los pueblos indígenas somos clarísimos en eso […] estamos luchando porque no se destruyan los páramos, nuestros territorios, sino que se mantenga […]. Lo que puede dividir [a los pueblos indígenas], a futuro, sería justamente esta cuestión extractivista, por qué razón, en Sucumbíos y Orellana ya las petroleras están instaladas, obviamente esos financian a las comunidades –también el caso Waorani es un poco parecido porque están también las petroleras ahí–; entonces, serían pueblos que podrían correr el riesgo de que se dejen influir por ese discurso, que les van a dar algo y por ciertas ventajas materiales. (Luis Montaluisa, entrevista realizada por Diego Oquendo, Quito, Radio Visión, http://www.ivoox.com/ing-diana-atamaint-dr-luis-montaluisa-audios-mp3_rf_602399_1.html, 5/04/2011).

A partir de lo que comenta Montaluisa, líder histórico del movimiento indígena, se nos presenta otra cuestión sobre el financiamiento de las becas y de programas de IIES, que es la definición de la oferta académico-profesional para estos individuos y universidades. La pregunta básica es pensar en quién define cuál es la oferta académica más pertinente para los individuos indígenas y afro en la ES. Ya que el financiamiento se entrega basado en una agenda que ha sido asimilada por los agentes de las IIES –incluso, y a veces principalmente, por los líderes indígenas–, la agenda del aparato del desarrollo.

En la entrevista citada, Luis Montaluisa apunta a un modelo de desarrollo que considera mejor para el país, caracterizado por agroindustria, ecoturismo y biotecnología, y esas son, exactamente, las líneas de acción y financiamiento de las instituciones del aparato del desarrollo desde los años cincuenta y sesenta (Bretón, 2001: 62-63, 2009). Con ello se corre el riesgo de hacer IIES funcionales al sistema económico

contra el que se rebelan las organizaciones, debido a que varias de las instituciones del aparato del desarrollo forman parte de redes que influyen en la producción de representaciones sobre la sociedad (Mato, 2004: 89), entre ellas las imágenes del desarrollo deseable.

Estas complejidades no nos deben llevar a generar una aversión a todo convenio con empresas u organizaciones del desarrollo, sino a mantener actitud vigilante, crítica y participativa respecto de las formas de acceso a financiamientos y condicionamientos que estas implican. Tenemos también el problema de cuál es la mejor manera de adjudicar estos recursos para que beneficien efectivamente a población indígena y afroecuatoriana. En este ámbito, la política principal tiene que ver con la vinculación de la identidad étnica con la ubicación geográfica y/o con la pertenencia de los individuos a organizaciones indígenas o afroecuatorianas.

Las políticas que implican, como requisito para beneficiarse de una beca, que los individuos sean avalados como indígenas por las organizaciones, omiten el hecho de que no todos los indígenas participan activamente en ellas y que esta política –de tipo corporativista– hace que el grupo de potenciales beneficiarios se vea reducido al registro y contacto que las organizaciones tienen de/con sus miembros. No se pretende decir que este criterio sea inválido, sino que al hacer de este la única vía de acceso de los individuos a recursos destinados a su ES, se beneficia la formación de cuadros políticos, pero se omiten individuos indígenas y afroecuatorianos que no tienen nexos en esos ámbitos, pero que no por ello dejan de ser indígenas o afroecuatorianos.

Modalidad e infraestructura especiales

Con la intención de facilitar y focalizar efectivamente el acceso de individuos indígenas y afroecuatorianos a ES, las IIES han optado por mover su oferta a zonas geográficas más densamente pobladas por individuos étnicamente identificados, con modalidades que incluyan horarios diferentes, fines de semana, a distancia, módulos intensivos, etcétera. El Vicerrector de la UPS, en las palabras que ofrece a egresados y graduados de la carrera de EIB, da una idea del tipo de alternativas de la mayoría de IIES en el país:

> Para nosotros, como Universidad Salesiana, es motivo de gran satisfacción que ustedes estén ya coronando la cima […] Y también permite ver que aquella opción de la universidad, esa opción de los salesianos, es realizable. Ustedes son la prueba clara de otro tipo de universidad en el país, no la universidad clásica que se encierra y espera que vengan acá a la sede Quito […] Yo creo que ese ha sido el logro de quienes pensaron –tiempo atrás– el Programa Académico Cotopaxi [PAC], que la universidad salga al encuentro de ustedes […] acercarse en la medida de lo posible para que ustedes puedan estudiar […] Qué es Otavalo, qué es Latacunga […] son puntos focales, no son campus […] La universidad está presente fundamentalmente por lo que es el PAC en otras provincias. (Armando Romero. Palabras a los egresados y graduados del PAC-UPS, Quito, 8/05/2009. Grabación realizada por Luis Cuji).

Este tipo de políticas tiene varios presupuestos que orientan la imagen y la oferta de ES y, con ello, el tipo de profesionalización que tienen al alcance los individuos. Al

optar por mover la oferta a zonas más cercanas al medio rural, los agentes estaban pensando en el indígena y afroecuatoriano como un individuo rural, ligado a las tareas del campo, relacionado con el cuidado de la naturaleza, el ecoturismo o la agroindustria y principalmente vinculado con la educación. Tienen el objetivo implícito de evitar todo tipo de migración; piensan, en lo que Martínez Novo (2004: 13) llama utopía andina, una especie de esencialización de los indígenas vinculados con su estilo de vida rural.

Está de más decir que todas estas imágenes tienen un correlato real, las comunidades están en selvas y páramos, los indígenas y afroecuatorianos, en gran parte de los casos, se dedican a tareas relacionadas con el campo, el sistema de EIB tiene necesidad de docentes profesionales, etcétera. Con el matiz de que esta imagen ni es absoluta ni tiene por qué ser totalmente perpetuada; eso tiene que ser una opción de la que necesitan participar los líderes indígenas tanto como los estudiantes, y no tiene por qué ser una opción homogénea. Sin embargo, prevalece la agenda del aparato del desarrollo.

Las modalidades y lugares especiales atienden a un sector de la población, pero existen otros sectores también indígenas y afrodescendientes, de alta densidad poblacional, que se encuentran en las ciudades y que no dejan de ser indígenas o afroecuatorianos, ni dejan de sufrir las condiciones de subordinación económica, cultural y educativa contra las que van las PP de acceso. Es necesario tomar en cuenta que la eficiencia terminal en escolaridad básica y secundaria es mayor en el sector urbano que en el rural, eso hace que la población urbana –indígena y afro– sea potencial beneficiaria de políticas de acceso a ES, como becas o acción afirmativa. Pero ese tipo de políticas no constituyen la mayoría, sino que se ha puesto mayor énfasis en las modalidades especiales y las extensiones universitarias que atienden a este sector que, sin duda, necesita este tipo de alternativas.

Es posible encontrar una explicación a lo anterior en el hecho de que ciudades como Quito, Guayaquil o Cuenca, que tienen significativas poblaciones indígenas o afroecuatorianas, también tienen la mayor concentración de universidades convencionales. El problema para ellos radica en los impedimentos estructurales que hacen que estos individuos urbanos no logren acceder o culminar la ES, así como la hostilidad activa o pasiva que encuentran en esas universidades, expresada en racismo, paternalismo o indiferencia. Ello nos coloca en el tema de las PP de interculturalidad en las universidades convencionales, lo que corresponde a un gran vacío práctico en el Ecuador, a pesar de los avances declarativos.

Retornando a las iniciativas de ES que se han acercado a zonas rurales, citaré dos ejemplos para exponer lo planteado. El primero tiene que ver con la decisión de establecer una universidad indígena en el páramo, antecedente de la carrera de EIB-PAC de la UPS. Esta funcionó en la zona rural de Zumbahua entre 1995 y 2003, cuando el nuevo Director propuso su traslado a la ciudad de Latacunga (capital de la provincia de Cotopaxi).

> La parte académica ha cambiado mucho, no es lo mismo recibir en Zumbahua las clases que en la Latacunga […] Hoy es mucho mejor […] [los estudiantes] están dentro de la ciudad, pueden consultar la información […] la decisión, de quién […]

> luchó para que se dé este cambio, en aquella época era el padre Eduardo Delgado […] vino de Director del Programa Académico Cotopaxi […]. El padre Pepe Manangón, él tenía esta visión de seguir con el compromiso con el sector rural, pero cuando llegó el Máster Delgado […] y tuvo […] una visión académica de calidad, […] se hizo una evaluación a los estudiantes […]. Pero hubo algunas dificultades […] los estudiantes pidieron el cambio, porque a ellos tampoco les gustaba estar en Zumbahua […] eran de allá mismo, hasta el pasaje les costaba menos. Decían que la universidad tiene que estar en Latacunga […] y que quieren por lo menos bajar a la ciudad […] Bueno, todas estas inquietudes se presentaron y se plantearon a la comunidad salesiana […] no aceptó tan fácil; entonces, hubo presión de que quedara la universidad en Zumbahua. En vista de esta presión, los estudiantes jugaron un papel importantísimo, cada uno de los niveles, cada estudiante firmó el respaldo al Director […] en vista de que era el pedido directamente de ellos [estudiantes] que querían el cambio a Latacunga, la comunidad salesiana tuvo que aceptar. (Aurora Iza, entrevista realizada por Luis Cuji. Latacunga, 28/03/2009).

El relato de la Profesora Aurora Iza, indígena ex alumna del PAC, que actualmente es Coordinadora de la zona sur de la carrera, nos deja claro que, en ocasiones, los estudiantes no quieren la educación que se les ofrece –en términos de mantenerlos en el páramo–, y si la aceptan se debe a que es la opción de que disponen. A la primera oportunidad –si se les consulta– expondrán y lucharán por sus preferencias, que no siempre coinciden con lo que líderes, fundadores o diseñadores consideran lo mejor para los indígenas.

El segundo ejemplo es el punto focal Otavalo (ciudad de la provincia de Imbabura) del PAC-UPS, el centro más poblado de la carrera de EIB, donde la mayoría de estudiantes son indígenas. El título que oferta es la Licenciatura en Ciencias de la Educación con especialidad en EIB. La mayoría de estudiantes optó por la mención en docencia y desarrollo por sobre educación básica o parvularia; esto nos muestra cierta preferencia.

Cuando conversé con los estudiantes y apliqué una encuesta, resultó que el 30% de los encuestados habían ingresado –o intentado ingresar– en universidades y carreras convencionales antes de llegar a la UPS-PAC. Las razones para ingresar a esta carrera se iniciaban con las palabras: «Yo hubiera seguido Administración, Comercio Internacional, Medicina...», y otras carreras que ninguna IIES oferta a sus potenciales estudiantes (Cuji, 2011: 59, 155). Es decir, la oferta académica es aceptada porque es lo que tienen a su alcance, pero si hubiera otras opciones quizás serían más aceptadas. Sin embargo, la agenda que establece la oferta académica tiene poca participación de los potenciales estudiantes y se basa más en el condicionamiento financiero, pero sobre todo en los intereses de los agentes que participan en la definición de la oferta académica.

Deslegitimación de las modalidades especiales

Un aspecto importante sobre el establecimiento de extensiones universitarias, en lugares diferentes de los campus convencionales, es su relación con las instituciones del Estado encargadas del reconocimiento legal de la ES. El debate suscitado por los

informes del CONEA (2009) y CONESUP (2009) fue una oportunidad para ver la ambigua posición del Estado ante las IIES.

El ejemplo será la UINPI Amawtay Wasi, su proceso de legalización y los criterios de evaluación que llevaron al CONEA a proponer su depuración junto con otras veinticinco universidades convencionales calificadas como «instituciones que definitivamente no prestan las condiciones que exige el funcionamiento de una institución universitaria» (CONEA, 2009: 10). Además de otras IIES que funcionan en extensiones universitarias.

El proceso político-legal que aún sigue Amawtay Wasi para su funcionamiento pasó por un análisis del proyecto inicial, por parte de las Universidades Central y de Cuenca (ambas instituciones convencionales), ordenado y dirigido por el desaparecido CONESUP. Ese proceso, iniciado en 1996, concluyó con la aprobación legal de los pregrados de la Amawtay Wasi en la provincia de Pichincha en el año 2005. El mencionado análisis implicó la eliminación de las carreras de Derecho y Salud y cambios curriculares en las carreras aceptadas (Sarango, 2008, 2009; UIAW, 2004; Macas, 2001, 2005; Stubrin, 2006).

Cuatro años después de que el CONESUP aprobara la UINPI, el informe del CONEA la ubica dentro de la categoría E, lo que implica que es una institución deficiente: académicamente, en estudiantes, entorno de aprendizaje, investigación, gestión y administración (CONEA, 2009: 10-15), sugiriendo su eliminación. La LOES acogió este informe y en la disposición transitoria tercera dice:

> Las instituciones de Educación Superior que se ubicaron en la categoría E por el informe CONEA, deberán ser evaluadas dentro de los 18 meses posteriores a la promulgación de esta Ley.
>
> Mientras se cumple este plazo, dichas universidades y escuelas politécnicas no podrán ofertar nuevos programas académicos de grado ni realizar cursos de posgrado.
>
> Las universidades […] que no cumplieren los parámetros de calidad exigidos por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior en esta evaluación, quedarán definitivamente suspendidas. Será obligación de la Asamblea Nacional expedir inmediatamente la Ley derogatoria de las leyes de creación de estas universidades [...] (LOES, 2010).

Ante ese informe que recomendaba depurar veinticinco universidades, además de la UINPI, CONESUP realiza un análisis que critica el trabajo del CONEA, porque «no es una evaluación prospectiva y, peor, retrospectiva […] no se introduce la variable histórica» (CONESUP, s/f: 7). Para el caso de Amawtay Wasi resulta imposible aspirar a unos niveles de desempeño óptimos en cuatro años de funcionamiento, además de que los criterios de evaluación del CONEA no tomaron en cuenta la condición sui géneris de esta IIES.

CONESUP (2009), por su parte, no incluye en su informe el análisis desagregado de Amawtay Wasi, «en razón de que […] no puede ser evaluada con similares parámetros a los aplicados para las otras entidades de este tipo; por su cosmovisión

del mundo y del desarrollo que corresponde al propio de las nacionalidades indígenas» (CONESUP, s/f: 1). Lo interesante es que, solo cinco años antes, CONESUP exigió que la UINPI modifique su proyecto y elimine algunas de sus carreras porque no fueron aceptadas por los criterios convencionales.

Así, el Estado ecuatoriano, a través de sus instituciones, propone al mismo tiempo: 1) eliminar esta IIES; 2) comprender que no se puede evaluar de igual manera que las otras universidades; 3) impulsar la ejecución de programas de ES a través convenios de la DINEIB, y 4) cerrar progresivamente las extensiones, que son la política preferencialmente escogida por los agentes de las IIES. A pesar de los avances declarativos en el tema, no existe una posición estatal única que evite contradicciones intraestatales en la práctica.

Es necesario aclarar que las acciones del Estado para con las universidades calificadas como E no implican una política intencional y directamente dirigida contra IIES o los movimientos indígenas (aunque así lo sienten las organizaciones a través de sus líderes). Más bien parecen ser resultado de la insensibilidad del Estado ante proyectos nuevos y diferentes en el país, y de la distinta concepción sobre lo que es y debe hacer la ES.

Hace falta mucha reflexión y apertura para tomar en cuenta la naturaleza distinta de estos proyectos, y la inclusión de criterios de evaluación que permitan a estas universidades crecer como instituciones diferentes. Con esto no quiero proponer que los criterios de evaluación de las IIES deben ser más laxos que los de las universidades convencionales, bajo el pretexto de que son universidades diferentes. Al contrario, estas ambigüedades del Estado sobre la evaluación de las IIES ponen sobre la mesa que hace falta debatir –y poner en práctica– los aspectos en que tanto universidades convencionales como IIES necesitan ser evaluadas según los mismos criterios y cuáles de ellos deben ser distintos, sin perder de vista condicionamientos materiales y simbólicos.

Los condicionantes económicos y racistas afectan directamente las acciones que se tomen sobre el tema. Una de las razones de la inadecuación de infraestructura o la precariedad de las condiciones estudiantiles y laborales del personal de Amawtay Wasi, es que esta no cuenta con recursos económicos suficientes y garantizados, pues es una iniciativa no estatal (privada comunitaria, como dicen sus autoridades) cuyos destinatarios son personas de escasos recursos. Los condicionamientos simbólicos, especialmente las imágenes de lo que es una auténtica ES y el racismo, serán analizados en otras secciones. Por ahora, concluyamos esta parte con las extensiones universitarias.

El informe del CONEA, además de proponer la depuración de esta IIES nueva, también llega a considerar necesario eliminar las extensiones universitarias:

> Las extensiones universitarias adolecen, y quizá con mayor intensidad, de muchas de las deficiencias anteriormente señaladas. Además de la penuria de su planta docente […] de la deficiencia […] de facilidades y de un entorno de aprendizaje […] la mayoría funcionan en condiciones de extrema precariedad. En general, sus instalaciones se limitan a dos o tres aulas rentadas (por horas) a colegios o escuelas locales, o

> espacios de oficinas completamente antifuncionales, o simplemente a locales donde es difícil imaginar que pueda funcionar un centro universitario […] Aparte de la calidad de la enseñanza que se imparte en estos centros y que debe ser objeto de urgente atención, la proliferación de las extensiones universitarias tiene impactos que afectan negativamente a todo el sistema de Educación Superior del país […] [Por ello se recomienda] *la supresión gradual de las extensiones universitarias en un período adecuado de tiempo* [...] (CONEA, 2009: 20, 22).

La LOES, escuchando la sugerencia del CONEA, dispone:

> En cumplimiento a lo dispuesto en esta ley, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, en el plazo de dieciocho meses contados desde su instalación, realizará una depuración de sedes, extensiones, programas paralelos y otras modalidades de similares características que mantengan las instituciones de Educación Superior fuera de su sede o domicilio principal. Para ello realizará previamente un estudio con el fin de establecer las que pueden continuar funcionando.
>
> Para autorizar su funcionamiento ulterior, el Consejo emitirá las normas necesarias que deberán tomar en cuenta el tiempo de funcionamiento, infraestructura, necesidad local, disponibilidad de personal académico y existencia de otros centros de Educación Superior en la localidad.
>
> Las sedes, extensiones, programas paralelos y otras modalidades de similares características que no calificaren para continuar funcionando, no podrán recibir nuevos estudiantes en el futuro (LOES, 2010, disposición transitoria quinta).

El establecimiento de extensiones universitarias con modalidades especiales ha sido la manera de responder a las necesidades urgentes de ES para indígenas. Sin embargo, las respuestas del Estado y las de los ejecutores de estas extensiones apuntan a direcciones diferentes. Al punto que tanto la UINPI como la UPS-PAC han debido suspender sus actividades y buscar alternativas. En el primer caso, legales para seguir con el proyecto, y en el segundo, rediseñar la oferta para adaptarse a las normas vigentes.

> […] Nosotros tenemos un modelo de interculturalidad que se reduce a la incorporación de los indígenas y de los afro a los programas académicos, sin que todavía estos tengan un impacto crucial en la forma de concebir la universidad […] Pero esto acaba de tener un golpe por parte de la nueva Ley de Educación Superior, porque […] prohíbe las extensiones universitarias y los centros de apoyo que no dependan de una matriz […] todo eso se suspendió para no quedar inmersos en una situación de ilegalidad que puede amenazar la vida misma de la universidad. Entonces por eso, este afán burocrático ha pasado por alto un montón de especificidades, un montón de desarrollos de la vida universitaria […] no ha recogido aprendizajes […] En este aspecto siento que hubo una especie de ignorancia programada de la situación completa, intercultural, pluricultural, de lo que es el país, de las cosas que se han venido haciendo, como que han resultado por fin irrelevantes. Entonces nos cabe suponer que: o el Estado quiere acaparar el rol de capacitador de los pueblos indígenas, a través de una posible universidad pedagógica y que no quiere competencias, o simplemente no está en su imaginario esta manera de ver las cosas […] Hace dos semestres que no hay matrículas porque la universidad está poniendo en orden esto de los centros asociados [extensiones universitarias con modalidades especiales],

> que implica una serie de requisitos impresionantes, prácticamente tienes que montar una mini universidad en los sitios y eso es tremendamente complejo. (José Juncosa, Director del Centro de Estudios Interculturales UPS, entrevista realizada por Luis Cuji, 23/06/2011).

Mientras la meta de las IIES y los movimientos está puesta en ofrecer una alternativa para acceder a ES, a pesar de las deficiencias, el Estado apunta a suprimir las extensiones, desde una imagen de la ES caracterizada por las formas de producción y administración del conocimiento al estilo europeo. El Presidente de la República deja esto muy claro cada vez que interviene sobre el tema:

> Tuvimos reunión de Gabinete […] sobre conocimiento y talento humano, para mí esto es sumamente importante […] Por eso estoy personalmente dedicado a darle seguimiento a este sector […] en talento humano y conocimiento está: educación, universidades […] Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo [IECE], lo que se ha avanzado es espectacular a nivel de IECE […] tiene varios programas […] subprograma de inclusión social Eloy Alfaro […] dirigida a estudiantes de nivel básico, medio y superior de escasas posibilidades económicas. Sabemos que no es posible tener un colegio en cada rincón del país, todavía, eso debería haber. Sabemos que no es posible tener una universidad en cada rincón del país, y ahí no es posible ni deseable; colegios sí, todos deberíamos tener un título de bachiller, universidades no necesariamente todos tenemos que seguirla. Todos debemos tener la oportunidad de seguirla, pero eso no significa que debe haber una universidad en el cantón Caluma [describe varias localidades] […] La universidad es una inversión tan grande –para eso nos sirve salir del país […] para que vean lo que es una verdadera universidad, son verdaderas ciudades– […] Pero aquí, como no se sabe, se cree que universidad es poner un techito […] media agua de zinc, un pizarrón, traer a cualquier persona a que dicte algo, y eso es universidad, y nos engañamos. Pero cuál es el problema, sabemos que ir […] a la universidad […] probablemente a alguien pobre […] le cuesta muchísimo […] para eso este programa de becas, esta es la estrategia óptima, compañeros […] sobre todo a nivel de universidades […] Escúcheme Ecuador, a nivel de Educación Superior, porque por todos lados yo voy y la aspiración de toda parroquia y de todo cantón es «queremos una universidad» […] y es la estrategia equivocada […] Cuál es la correcta estrategia. De hecho, Ecuador tiene demasiadas universidades, 71. Bélgica, un país con la misma población de Ecuador pero veinte veces más rico, tiene nueve universidades […] La idea es tener universidades de extraordinario nivel […] lo importante es que todo chico pueda ir […] Esa es la estrategia, no es que la universidad vaya a cada rincón de la patria, sino que cada rincón de la patria pueda ir a la universidad […] yo estoy seguro de lo que estoy hablando [...] (Rafael Correa, Presidente de la República, Programa Enlace Ciudadano, 9/07/2011).

Si recordamos tanto las palabras de José Juncosa, en la cita anterior, como las de Armando Romero, Vicerrector de la UPS, unas páginas atrás, vemos como la opción del Estado es opuesta a la de los movimientos y las IIES, a pesar de que ambas políticas pretenden facilitar el acceso a la ES. Como el Estado es quien tiene el rol de legitimador de las IES, estos proyectos quedan deslegitimados (social y legalmente) porque no responden a las políticas de Estado sobre ES, ni a la imagen que este tiene sobre cómo debe ser una universidad y qué es lo que necesitan los indígenas y afroecuatorianos.

Es necesario pensar alternativas que, sin cerrar esta pequeña puerta de acceso a ES y lo que ella implica en términos sociales, laborales y económicos para las personas que se ven beneficiadas, la mejoren cualitativamente. Esto pasa por diferenciar la utilidad social que unos y otros ven en la ES, además de diversificar las respuestas en lugar de colocarnos en una falsa encrucijada. En la tercera parte del texto se profundizará este tema, en relación con las políticas de modificación de la ES monocultural.

Políticas de acción afirmativa

Generar iniciativas legales, planes y programas de acción afirmativa que apunten a motivar y obligar a las instituciones para que integren individuos indígenas y afroecuatorianos a la ES, es la modalidad que vislumbra el Estado y alguna universidad convencional para lograr este objetivo de acceso. Sin bien otro tipo de organizaciones pueden tener iniciativas en este sentido, su incidencia ha sido pequeña, o al menos el autor de este texto no dispone de datos sobre ellas.

El Presidente de la República, en 2009 aprobó el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (Plan PEDREEC, 2009), y encargó el seguimiento y coordinación de la ejecución al Ministerio de Patrimonio y a la Secretaría de Pueblos, entre otras instituciones. Este plan prevé tres años de aplicación, hasta 2012, y en el ámbito que nos ocupa contempla:

> El Programa de Fomento y Acceso a la Educación Secundaria y Superior […] se dirige al establecimiento de una política de cuotas para garantizar el acceso a la Educación Superior a todos los sectores históricamente discriminados (Plan PEDREEC, 2009: 20).

Esta política ordena que la cuota para estudiantes no sea menor al 10%, mientras que para docentes no se especifica un porcentaje mínimo, aunque sí se contempla la cuota. Sin embargo, no hay ningún balance estadístico público sobre la incidencia del plan, y cuando consulté sobre él al personal de las universidades no lo conocían. Las IIES cumplen con lo que pide la iniciativa gubernamental, incluso desde antes de su existencia –debido a la sensibilidad que las llevó a establecer los programas–, aunque vale decir que en el caso de la inclusión de individuos indígenas o afroecuatorianos como docentes, la integración es menor.

El punto crítico está en las universidades convencionales, que son la mayoría y donde se forma gran parte de la población universitaria en el país, especialmente las universidades públicas. En general, en estas instituciones no hay la sensibilidad para aplicar las cuotas, tampoco voluntad política. En las universidades donde los procesos de selección y contratación de docentes dependen o son controlados por sindicatos o partidos políticos, este no es un tema relevante. Para el caso del acceso de estudiantes, el argumento para la no aplicación de este tipo de políticas está en la idea de que se debe tratar a todos por igual y mantener un «alto nivel académico», idea contraria a la noción de acción afirmativa pero que, en la práctica, se impone por el racismo en las universidades, manifestado con indiferencia, paternalismo o falsa exigencia.

Los estudiantes indígenas y afroecuatorianos de las IIES que habían estudiado en universidades convencionales, como la Central en Quito o la de Cotopaxi en Latacunga, mencionaban la politización y el maltrato como dos de sus razones para no continuar sus estudios, además de la distancia y el costo que les implicaba. En vista de esos problemas, las IIES ofrecen un ambiente respetuoso y cercano (afectiva y geográficamente), que valora las diferencias culturales (Cuji, 2011: 121, 153-154). Si las políticas de acción afirmativa se quedan exclusivamente en el ingreso y no procuran una sensibilización de la población universitaria no indígena, sobre las diferencias culturales, entonces estudiar en universidades convencionales puede significar un espacio de maltrato racista para los individuos afroecuatorianos e indígenas que logran acceder a ellas.

Recuperación y posicionamiento de conocimientos indígenas y afro

Este es el segundo objetivo que pretenden alcanzar las PP sobre ES e interculturalidad en el país; el panorama muestra mucho movimiento tanto por parte del Estado como desde las iniciativas privadas. La idea guía, por mucho tiempo, ha pasado por registrar saberes ancestrales (idiomas, historias, usos de recursos naturales, hábitos, estilos de vida, rituales, etc.), donde el papel de antropólogos y misioneros ha sido determinante.

Desde antes de que los individuos indígenas o afro busquen acceso a ES, las universidades, con sus departamentos de Arqueología y Antropología, así como algunas instituciones del Estado, como el Banco Central del Ecuador, se han dedicado a ese tipo de actividades con una preocupación de cuidado del patrimonio cultural tangible e intangible[12]. La Editorial Abya-Yala, que forma parte de la UPS y la Universidad Católica, tiene esa documentación.

Todos los programas impulsados por la DINEIB, realizados en convenios con las Universidades Técnica Particular de Loja y Estatal de Bolívar, pero sobre todo con la Universidad de Cuenca, han tomado en cuenta no solo la necesidad de profesionalización, sino la urgencia de registro, sistematización y reapropiación de saberes ancestrales. Esto con la significativa diferencia de que los individuos indígenas y afro reclaman y se preparan para ser los protagonistas de esta sistematización y posicionamiento, lo que marca una diferencia con las políticas de patrimonialización históricamente dominantes.

Las IIES que se ha abocado a cubrir este objetivo han impulsado dos tipos de acciones: 1) el establecimiento de centros de investigación, y 2) el funcionamiento de programas docentes para preparar investigadores indígenas. Las políticas del Estado se han orientado a iniciativas de protección, apropiación y difusión del patrimonio, por medio de proyectos de los ministerios del ramo. En este espacio solo abordaremos algunos aspectos de estas políticas, mostrando que el movimiento que se puede ver, por la actividad de todos los agentes, guarda importantes disputas, omisiones y contradicciones.

(12) Los temas relacionados con el patrimonio, que por mucho tiempo llevó el Banco Central del Ecuador, han pasado a ser responsabilidad del Ministerio coordinador de Patrimonio.

Informantes, guardianes, propietarios o sujetos de derechos

Existe un consenso implícito entre los agentes en aceptar que es necesario trabajar sobre los saberes ancestrales, protegerlos de su posible extinción o inadecuada apropiación. Sin embargo, hay disenso respecto del rol que debe jugar cada uno en este tema. Históricamente, el papel que han jugado los indígenas ha sido pasivo, como informantes algo inconscientes de sus conocimientos y su valor. Eso ha cambiado, y desde hace varios años los pueblos y nacionalidades reclaman ser protagonistas en esta recuperación, reapropiación y posicionamiento de los conocimientos originarios.

Por lo anterior, la disputa no está tanto en lo que se debe hacer, sino en cómo y quién va a manejar estos conocimientos. Fernando Sarango nos permite ver en qué consisten las estrategias y roles que pretenden jugar los agentes:

> Nos fuimos a una reunión en el SENESCYT, justamente para hablar sobre este asunto de los saberes ancestrales […] y al final nos supieron decir que, por mandato del SENPLADES y del Presidente, están esperando contratar expertos internacionales […] que posiblemente vengan básicamente de Europa o de Canadá, para ayudarles a desarrollar estos temas de saberes ancestrales, que ellos también no saben muy bien pero que esperemos que vengan estos extranjeros para que nos den solucionando […]. Es decir, los pueblos indígenas, nuestros mayores, donde están los saberes, allá en la selva arriba en el páramo, nosotros, no cuentan, siguen siendo objetos, es decir, no son sujetos para la «revolución ciudadana» [nombre con el que se llama al actual Gobierno]. Se pueden decir todas las maravillas que sean, pero ellos [el Gobierno] tienen pensado, específicamente en asuntos de saberes ancestrales, hacer lo típico, traer –o sea, somos incapaces; claro, somos incapaces–, traer extranjeros para que les den solucionando este asunto, vía consultorías. (Fernando Sarango, Rector de Amawtay Wasi, entrevista realizada por Luis Cuji, Quito, 8/06/2011).

El Estado tiene la intención de trabajar sobre este tema, ese no es el problema, sino el papel que se quiere atribuir a indígenas y afroecuatorianos en dicho trabajo. Al parecer, por parte del Estado existe la intención de continuar viendo a los indígenas como informantes o como guardianes de los conocimientos ancestrales, conocimientos sobre los que los pueblos tienen derechos y no solamente, o necesariamente, derechos de propiedad.

Los centros de investigación en las IIES son espacios muy prometedores, aunque a veces su fuerza depende mucho más de la influencia de las personas que los dirigen que de una política institucional de la universidad. Estos están en instituciones convencionales que tienen programas interculturales, como FLACSO, las Universidades Andina Simón Bolívar, de Cuenca y Politécnica Salesiana. Basta con dar un vistazo a los directores de los centros y profesores para ver que se trata de personas muy competentes e históricamente comprometidas con las luchas de indígenas y afro, pero muy pocos de ellos son indígenas o afroecuatorianos.

Es decir, incluso en las IIES la participación de indígenas y afrodescendientes es subordinada, quienes dirigen los centros de investigación son principalmente docentes investigadores excelentes pero blancos, mestizos, nacionales o extranjeros. En trabajo de campo, cuando pude asistir a reuniones de planificación en las IIES o de organismos

como la cooperación española y alemana sobre temas indígenas o afro, era interesante ver cómo la proporción de blancos y mestizos era muy superior a la de indígenas y afro, al punto que hubo reuniones en que los únicos indígenas éramos los invitados ocasionales, uno o dos.

Al preguntar a autoridades sobre la posibilidad de contratar e incluso nombrar a indígenas como autoridades en diferentes instancias de los programas, se respondía con dos argumentos: 1) no hay muchos indígenas preparados, y 2) se ha intentado alguna vez y han sido muy malas experiencias, por corrupción, incapacidad o excesos fruto de la inmadurez. Por ello, colocar indígenas o afroecuatorianos en posiciones de poder es una opción que, si bien se acepta, solo se ve posible en el futuro, cuando estén preparados y maduros.

El Dr. Luis Montaluisa, impulsor de varias iniciativas de ES desde la DINEIB y docente en la UPS, expresa lo anterior de manera nítida:

> Qué pasa con las universidades. En primer lugar no veo que haya universidades, sobre todo a las que más critico son a las de posgrado en Quito, como la FLACSO, sobre todo la Andina, que pasan discutiendo solamente aspectos teóricos, conceptos de los europeos […] se pasan como en la Edad Media discutiendo –en la Edad Media discutían, por ejemplo, cuántos ángeles cabían en la cabeza de un alfiler– […] entonces veo que hacen así, tantos eventos para decir qué es interculturalidad, pero el rato de compartir el poder, si es que ellos no encabezan, si ellos no dirigen, entonces ya no hay interculturalidad […] Yo veo que las universidades ni han avanzado en la cuestión conceptual y menos todavía en la práctica […] (Luis Montaluisa, entrevista realizada por Luis Cuji, Cayambe, 30/05/2009).

El punto aquí no es sugerir que si existe un centro de investigación de saberes ancestrales, este debe ser dirigido por indígenas o afroecuatorianos, sino resaltar que esta imagen paternalista para atender temas étnicos sigue siendo vigente y que las PP no están superándola, sino quizás manteniéndola. Hay individuos indígenas y afrodescendientes preparados, capaces y maduros, aunque siempre harán falta más y otros fallarán. Las organizaciones y los individuos reclaman protagonismo en la recuperación y posicionamiento de sus saberes ancestrales. ¿Qué razones llevan a quienes diseñan y ejecutan las PP, sea el Estado o las autoridades de las IES, a no facilitar ese rol? Son las imágenes paternalistas, colonialistas y el racismo con que se diseñan las PP, sin mencionar la competencia académica interna.

Antes de finalizar esta subsección hace falta mencionar un tema poco tratado, pero muy importante: la propiedad de los saberes ancestrales. El régimen de propiedad de los saberes tradicionales es un tema delicado sobre el que no hay PP explícitas ni por parte del Estado ni al interior de las IIES, y, si las hay, no son públicas o no están desarrolladas o aplicadas[13].

(13) El plan de desarrollo menciona los saberes tradicionales y habla de la diversificación de la propiedad (PNBV, 2009: 103); sin embargo, estas ideas no están en práctica o no son públicas. Tuve la oportunidad de contactar al Dr. Fernando Ortega, Coordinador de saberes ancestrales de la SENESCYT, que se encontraba en una negociación sobre propiedad intelectual en Ginebra: «Estamos tratando aspectos relacionados con conocimientos tradicionales, expresiones culturales y recursos genéticos» (contacto vía mail, 12/05/2011). Aún no se han dado a conocer dichas negociaciones.

Quizás el tema no se trata porque implica muchos intereses –legítimos, cabe decir– y también porque asumirlo supone compromisos jurídicos que definitivamente llevarían a ceder poder y posibilidades de uso e incluso de lucro de los saberes[14]. Por un lado, está una disputa entre el Estado y los pueblos y nacionalidades, sobre la propiedad o administración de recursos y conocimientos que no es fácil solucionar, y que no podemos tratar aquí. Por otra parte, al interior de las IIES existe un conflicto con la propiedad que no se expresa, pero que a futuro requerirá de pronunciamientos institucionales.

En las universidades tememos: 1) los derechos de autor de los investigadores y las instituciones sobre la publicación de los resultados de la sistematización de estos saberes; 2) los derechos colectivos de los pueblos indígenas sobre sus territorios y conocimientos, y 3) los derechos de propiedad que, eventualmente, pueden reclamar quienes financian investigaciones principalmente en temas susceptibles de patentar.

Es posible ver la generalizada falta de atención detallada sobre el tema en los centros de investigación biológica, alimenticia y de salud, pero también en las áreas que tienen relación directa con la diversidad cultural[15]. Me disculpo por mencionar solamente este tema, pero he querido hacerlo debido a que ningún agente supo dar ideas completas y estructuradas sobre el mismo; ese es el dato que quiero destacar. No hay PP sobre la propiedad y derechos colectivos de sus conocimientos en las IIES; esta es una omisión que con el tiempo podría traer problemas. Por eso me uno a la conclusión de Víctor Toledo:

> Los pueblos indígenas se ven enfrentados a nuevas amenazas a sus derechos y soberanía permanente sobre sus territorios y recursos. En la práctica, los Estados, por la vía de los regímenes comerciales y ambientales, van inclinando la discusión y cerrando los espacios de opciones de protección, al incluir en los TLC y acuerdos comerciales regulaciones relativas a los conocimientos tradicionales, biodiversidad y acceso a recursos genéticos. Todos esos mecanismos tienden a incluir los conocimientos tradicionales y el patrimonio cultural y ambiental indígena bajo regímenes propietarios. Ello ha implicado, al igual que en materia de derechos indígenas a la tierra, que el campo de opciones para los pueblos indígenas se reduce cada vez más, y se tiende a buscar reivindicar derechos propietarios colectivos sobre el patrimonio cultural e intelectual de los pueblos indígenas (Toledo, 2006: 535).

Saberes o conocimientos

Para cerrar la reflexión sobre el segundo objetivo nos enfocaremos en las estrategias con que los agentes pretenden llevar a cabo las políticas. Estas parten de la posición subordinada que tienen los saberes ancestrales ante los conocimientos científicos, expresada en la diferencia entre los términos saberes (local) y conocimientos científicos (universal).

(14) Sobre la hegemonía de la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización Mundial de Propiedad Intelectual (OMPI), en el régimen de propiedad intelectual y su relación con los derechos de los pueblos, véase: Toledo, 2006; Lander, 2002.

(15) Debo destacar que la oferta académica que tienen a su alcance los individuos indígenas y afroecuatorianos no incluye Derecho, Biología, Medicina y otras carreras que serán de utilidad cuando los problemas de propiedad y derechos sobre los recursos y conocimientos sean aún más evidentes.

La opción que se ve más implícitamente viable –incluso por indígenas– para posicionar los conocimientos ancestrales como legítimos, dada la postura hegemónica del conocimiento científico, es la traducción o «verificación» de los saberes ancestrales al lenguaje y por los métodos de las ciencias. Ningún conocimiento que no esté expresado y «verificado» por los métodos científicos puede ser tomado como auténtico conocimiento, a pesar de que en ese proceso los saberes ancestrales se vean enajenados o al menos tergiversados. De otra forma serán relegados a folclore.

La posición súper o supra cultural (Estermann, 1998: 9-10) de la ciencia ante los otros saberes es un hecho actual, pero no necesita ser el criterio para la legitimación; más bien, como muestran los trabajos de Raúl Fornet-Betancourt (2003), Daniel Mato (2005) y Boaventura de Sousa Santos (2005), este tipo de posiciones obstaculiza y mantiene subordinados los conocimientos que se pretenden posicionar.

Conocimientos prácticos o folclore

Una de las políticas más emblemáticas de la EIB y motivo del desarrollo de IIES es el uso y recuperación de idiomas indígenas. Todos los agentes están de acuerdo en la necesidad de llevar adelante políticas que mantengan lenguas como el kichwa y shuar.

> Los demás idiomas ancestrales [además del kichwa y el shuar] son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso (Constitución del Ecuador, 2008, artículo 2).

A pesar de eso, esta política ha tenido problemas en su aplicación, tanto el Estado como los ejecutores de las IIES han jugado un rol en ello. El Estado no sabe hablar kichwa, shuar u otros idiomas indígenas, aunque algunas instancias estatales están aprendiendo, en términos de la normatividad en la ES, las lenguas indígenas han sido deslegitimadas o al menos olvidadas. La posición de las organizaciones indígenas pareciera estar –por ahora– más concentrada en otros aspectos de su agenda política, y las IIES han heredado, de la EIB básica, ciertos errores en la enseñanza de las lenguas.

Las palabras de José Juncosa, Director del Centro de Estudios Interculturales de la UPS en Quito, muestran con detalle el proceso mediante el cual las lenguas indígenas tenían un espacio en la normatividad del Estado ecuatoriano sobre ES, hasta que se pierde en la Constitución de 2008 y la LOES 2010.

> Yo he acompañado un proceso fracasado, de un asunto puntual que tiene que ver con la nueva Ley de Educación Superior, que se relaciona con el estatus de las lenguas indígenas en la ES […] La antigua ley decía –la antepenúltima– que todo graduado de pregrado deberá dar suficiencia en dos lenguas, y no especificaba si esa lengua era extranjera o era nacional, no hacía diferenciaciones –no porque se tratara de un reconocimiento hacia las lenguas indígenas– […] Eso permitía que, por ejemplo, los programas de educación bilingüe de la Universidad Salesiana pudieran ofrecer a los estudiantes, digamos, la oferta del español. Del kichwa como primera lengua y el español como segunda lengua, porque la ley decía eso, se debe dar crédito de una

> segunda lengua, sin establecer cuál sea, y eso daba pie para que los profesores, por ejemplo, perfeccionen su español […] y puedan reivindicar su lengua materna como primera lengua. Y eso abría un montón de posibilidades, no solamente burocráticas, sino también de revitalización y de resignificación real de las lenguas indígenas. Con la reforma del 98 de la Constitución, no sabemos por qué, y no entendemos por qué, se estableció que los profesionales deberán acreditar dos lenguas: una nacional y una extranjera. Estando indígenas, actores indígenas allí metidos en la Constitución del año 98. Entonces, nosotros no entendemos, a veces, si todas estas cuestiones relacionadas con la cultura y los conocimientos realmente son importantes en el imaginario transformador de los pueblos indígenas o hay otras urgencias […] Y en la última Constitución [2008, artículo 2] no se tocó este tema, se habla genéricamente de las lenguas […] no se establece ninguna diferenciación […] En la nueva Ley de Educación Superior [2010] se habla de que los estudiantes deben aprobar dos lenguas, y aquí sí especifica, y aquí sí expulsa toda posibilidad de las lenguas indígenas. Y no entendemos por qué. Es bien difícil entender por qué una cosa tan clave ha pasado a segundo término y dice: todo estudiante de pregrado debe acreditar una lengua nacional y una lengua extranjera. Chao las lenguas indígenas, chao, así inmediatamente. Estamos esperando ahora cómo se va a postular el reglamento, porque también depende de cómo el reglamento lea esta ley, pero lo que yo sí estoy seguro es de que los saberes y las lenguas no son un asunto prioritario de los pueblos indígenas, o no están en sus agendas, o consideran tan radicalmente mala la Ley de Educación Superior, que parcharla con cuestiones parciales no tiene sentido; tal vez es esa la lectura. Porque la batalla se está dando no por el campo de la cultura, sino se está dando en el campo de las minas, de los recursos, manejo de agua, ahí sí: la CONAIE, el Pachakutik [partido político], tienen como una cimbra, que hacen que estos temas no queden en segundo plano. Entonces, la primera cosa que hay que comprender es esto, por qué razón […] qué complejidades hay, que todo lo que tiene que ver con saberes, con conocimientos, con lenguas indígenas queda en un segundo plano, aun desde el mismo movimiento indígena. (José Juncosa, entrevista realizada por Luis Cuji, 23/06/2011).

El tema de la cultura, particularmente las lenguas indígenas, tiene menos peso en la agenda tanto del Estado en su normativa como en la de los movimientos indígenas en sus opciones cuando han tenido oportunidad de incidir. Actualmente, el peso político de los movimientos indígenas se encuentra en los recursos naturales, más que en la cultura. Aunque el tema no ha desaparecido del discurso de los movimientos, cabe preguntarse qué tipo de recuperación de las lenguas indígenas se produce con las actuales políticas y normativas.

La recuperación y uso de los idiomas indígenas no pasa –principalmente– por su enseñanza en la EIB, sino por el uso cotidiano, práctico y público, que saque a los idiomas del empleo privado que actualmente tienen, debido al racismo y discriminación que sufren quienes los hablan. Martínez Novo (2009) muestra como las clases en las instituciones de la DINEIB no se dan en idiomas indígenas y muchas veces los padres de familia no quieren que sus hijos aprendan kichwa –o el respectivo idioma– en la escuela, sino castellano e inglés.

Las IIES que preparan maestros para la EIB y, aún más, otras carreras que no tienen relación con la educación básica, tienen serias deficiencias en el desarrollo,

enseñanza y uso de los idiomas indígenas. Esto porque la mayoría de sus profesores no saben estos idiomas, porque los contenidos de las carreras están en castellano, y porque enseñar el idioma como una materia es un error de estrategia de las PP que apuntan a recuperarlos.

> La mayor deficiencia es de que no nos aplican el idioma dentro del *pensum* de estudios […] parece que el PAC estuvo proyectado al inicio a ser para personas kichwa hablantes, pero […] el problema que se viene a dar es que en Latacunga ingresamos a la universidad personas monolingües, entonces ellas vinieron con el *pensum* de arriba [Zumbahua] de que allí toditos hablaban kichwa y que no era necesario profundizar mucho el idioma, pero acá [Latacunga], para nosotros, para los monolingües, sí nos hace falta y nos hace bastantísima falta. (Alicia Pulloquinga, egresada PAC-UPS, entrevista realizada por Luis Cuji, Quito, 26/04/2009).

Alicia Pulloquinga trabaja actualmente en una institución urbana de la DINEIB, no fue criada como kichwa hablante a pesar de que su familia es indígena; educa a niños indígenas urbanos que no usan el idioma en público, aunque quizás lo entienden y utilizan en casa. Pero la maestra, formada en la IIES, no domina el kichwa y ve en esto la mayor deficiencia de su formación en el PAC-UPS. El conocimiento del idioma es una política que las IIES promueven por medio de la inclusión de clases del idioma en el *pensum* académico, pero esta política es insuficiente, debido a que los idiomas se aprenden y dominan con el uso cotidiano, uso que ni las universidades ni el Estado estimulan.

Así, los idiomas indígenas son saberes que tienden a ser recuperados como conocimientos culturales de tipo folclórico, patrimonial, más que conocimientos prácticos. Este ejemplo nos puede dar una idea de los problemas que encierran la recuperación y posicionamiento de los conocimientos indígenas y afro frente a los dominantes. Los conocimientos que no logren ser traducidos o cuya traducción implique una pérdida serán remitidos al estatus de folclore comercializable. En la concepción de las PP de recuperación y posicionamiento de los conocimientos ancestrales se omite que:

1) Estas políticas necesitan ser públicas y deben aspirar a cubrir el mayor espacio social posible, en lugar de promover el uso privado o intracultural de los idiomas. Solo haciendo que los idiomas sirvan para la comunicación con el Estado y con otras culturas, cobra sentido la declaración constitucional de que los idiomas ancestrales son de relación intercultural.

2) La modificación curricular al interior de las carreras en la ES necesita ir más allá del desarrollo de carreras especiales o específicas para indígenas y afro, incluso más allá de la inclusión de materias sobre culturas afroecuatorianas o indígenas en todo el sistema de ES, como propone el Plan PEDREEC (2009: 20-21). Es necesario que las estructuras curriculares de las carreras en las que más relación tienen los saberes ancestrales desarrollen investigaciones y contenidos que problematicen, desde la diversidad étnico-cultural, la posición de los conocimientos occidentales.

En suma, las PP de recuperación de saberes tradicionales necesitan enfrentar los riesgos de inclusión subordinada, patrimonialización y tergiversación. Además de

enfrentar el reto de que los individuos indígenas y afroecuatorianos asumamos un rol activo, no infantilizado, responsable y riguroso para hacer que los conocimientos ancestrales tengan usos reales.

Modificación de la educación monocultural occidental

Modificar las estructuras de ES, o al menos ofrecer alternativas que difieran de las convencionales, es el tercer y último objetivo que intentaré analizar como parte de las PP de ES y diversidad étnica. Nos centraremos en la tensión que se establece entre los parámetros convencionales de ES y las posibilidades de creación de IIES desde criterios diferentes.

Interculturalidad para todos y reivindicación étnica

En Ecuador es posible distinguir al menos dos significados en el proyecto llamado interculturalidad: el primero tiene que ver con la carga de reivindicación étnica que los movimientos indígenas han puesto en la noción. El segundo apunta a establecer relaciones de respeto y aprendizaje entre las diferentes culturas. En el caso de la interculturalidad como reivindicación étnica, se pone énfasis en la autodeterminación de los pueblos y nacionalidades, su autonomía. En el caso de la interculturalidad para todos, se hace hincapié en la inclusión de indígenas y afroecuatorianos en la sociedad nacional.

Estamos acostumbrados a ver estas concepciones como contradictorias, debido a que los actores políticos se colocan en posición de liderar una u otra forma de llevar adelante el proyecto intercultural. Sin embargo, es posible notar que ambas concepciones no son mutuamente excluyentes.

Quienes defienden la interculturalidad para todos atacan la otra concepción, porque ven en ella el peligro de división del Estado (balcanización) más que los beneficios de la pluralidad. Quienes defienden la interculturalidad como reivindicación étnica atacan la otra concepción, porque ven el peligro de inclusión subordinada y de disolución de los logros alcanzados, más que los beneficios de poder influir en la sociedad nacional. Lo descrito es parte del debate por las reformas que se están dando en el país, en las que la ES se vuelve objeto y espacio de lucha. Santos lo dice así:

> La universidad en tanto bien público es hoy un campo de enorme disputa. Más o menos lo mismo sucede con el Estado. La dirección que tome la reforma universitaria será la dirección que tome la reforma del Estado […] la disputa es una sola (2005: 95).

La disputa mencionada es la que explica la intransigencia de los criterios estatales para la legitimación de IIES diferentes, a pesar de la reivindicación de la diversidad cultural. También explica la desconfianza y temor de abrirse a un proyecto para todas las IES por parte de los líderes de las organizaciones e IIES. Además, la imagen de la ES como lugar de producción de conocimientos y de profesionalización pareciera ser

contradictoria, pero ambos son componentes totalmente necesarios y compatibles. Es posible ver una alternativa a esta aparente polaridad en la propuesta de la declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES):

> Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector (CRES, 2008: 4).

Las deficiencias y los proyectos nacientes

Las políticas del Estado ecuatoriano en relación con la ES toman en cuenta la diversidad cultural de individuos y conocimientos, se puede leer en el Plan Nacional del Desarrollo (2009), el Plan Plurinacional para Eliminar el Racismo (2009), la LOES (2010), la SENESCYT, etcétera, pero la prioridad del Estado está puesta en la conversión del sistema de ES en un conjunto de instituciones de investigación científica que ayude al modelo de desarrollo propuesto por estos planes. No es prioridad del Estado impulsar la creación de iniciativas de ES de tipo experimental desde la diversidad cultural, ni desde ningún otro criterio. El modelo de sistema de ES corresponde al de los países centrales, el Presidente lo ha dicho en intervenciones públicas, como la que se reprodujo anteriormente.

Desde esa perspectiva, el Estado tiene una política activa y pasiva de no permitir ninguna institución de ES que no atienda los objetivos del plan de desarrollo, eso incluye las IIES si no ingresan al modelo de ES convencionalmente entendido.

Por varias ocasiones, las autoridades de la Universidad Amawtay Wasi han tratado de acceder a recursos estatales; sin embargo, el temor está en que al obtenerlos se pierde el control de la universidad, institución que necesita ser pensada, construida y ejecutada por las nacionalidades y pueblos. El dilema se hace evidente en el intrincado proceso jurídico para nombrar a la universidad como comunitaria y no como pública, o para obtener permisos de desarrollar actividades en territorios indígenas diferentes de la sede, ubicada en Pichincha.

A pesar de que los instrumentos legales internacionales son favorables a los pueblos indígenas, e incluso a pesar de algunas victorias legales frente a instituciones como el CONESUP en disputas jurídicas ante la Corte Constitucional[16], si se quiere acceder a recursos del Estado se deberá resignar el proyecto de IIES no convencional.

(16) Véase la sentencia de la Corte Constitucional del Ecuador número 811, del 9/12/2009, en que la Corte acepta la inconstitucionalidad e improcedencia de la decisión del CONESUP de no permitir que la universidad tenga carreras en los lugares donde se encuentran las nacionalidades. Todo apelando al Convenio 169 de la OIT.

> Lo que sucede es que, como personas, como gente que está en el Gobierno, son inflexibles […] No hay la posibilidad ni siquiera de delegar actividades a la gente, no, y en este caso, en materia de actividades con pueblos indígenas, dicen en otras palabras: los indígenas no pueden hacer esto, sino nosotros vamos a hacerlo, no somos indígenas pero nosotros vamos a hacerlo porque somos los expertos en esto […] Yo creo que no va a haber flexibilidad como personas, con todos estos tecnócratas que están al frente del SENESCYT […] Son gente, pues, que ha vivido y endiosa demasiado a Occidente, consecuentemente no puede haber flexibilidad. Entonces, frente a eso también nosotros estamos preparando al interior nuestro, desarrollando, fortaleciendo nuestra relación en el caso, por ejemplo, de IESALC, la Red de Universidades Indígenas [RUI], el Fondo Indígena Latinoamericano […] entonces, estamos desarrollando este tipo de actividades para que exista […] una presión desde afuera y se le haga entender al Gobierno […] porque esta cuestión de mirar con diferentes ojos, en términos de evaluación, ya se está dando en algunos países, como por ejemplo en Nicaragua. (Fernando Sarango, Rector Amawtay Wasi, entrevista realizada por Luis Cuji. Quito, 8/06/2011).

El argumento principal del Estado para no otorgar reconocimiento jurídico a las IIES tiene que ver con sus deficiencias en infraestructura y calidad académica, lo cual es cierto, pero cabe preguntarse si la única solución es la eliminación de las IIES.

> Sabemos que nuestra lucha debe ser jurídica y política, y la lucha jurídica, estamos más que convencidos, va a ser vía Convenio 169 de la OIT. El Convenio 169 establece claramente que el Gobierno sin más […] debe proveer de los recursos necesarios y, es más, todas las formas de hacer educación diferentes […] las diferentes modalidades que quieran hacer los pueblos indígenas, en consulta con ellos, deben ser aceptadas por la autoridad nacional, dice el Convenio 169. Entonces, nosotros creemos que en este Gobierno no se va a dar esa posibilidad. Nosotros estamos desarrollando una especie de plan de contingencia interna, por lo menos con los cursos que tenemos en la actualidad. Inclusive hay provincias en donde definitivamente están planteando que desconozcamos inclusive la autoridad nacional […] pero se está cansando la gente y dice: bueno, nosotros no tenemos por qué obedecer a esta gente de acá, que además de no darnos dinero lo que hacen es molestarnos, entorpecer el desarrollo de la universidad. Entonces, lo que vamos a hacer es […] una asamblea nacional de las nacionalidades y pueblos indígenas solamente para hablar de la Universidad Amawtay Wasi […] se va a dar una especie de pronunciamiento político y decirles a las autoridades: bueno pues, hasta aquí hemos llegado, ¿no?; no se puede sostener, digamos, este diálogo de sordos, en donde nosotros, por un lado, estamos como mendigos solicitando el apoyo de ustedes, y ustedes ni siquiera nos quieren dar los permisos para salir a pueblos y nacionalidades indígenas, peor pues, para decir: vea, les damos un recurso, siendo que los recursos son de todos nosotros. (Fernando Sarango, Rector Amawtay Wasi, entrevista realizada por Luis Cuji. Quito, 8/06/2011).

Si esto es así, entonces las iniciativas que buscan encontrar formas alternativas de ES deberán mercantilizarse y elitizarse, para obtener recursos y dejar de tener infraestructuras deficientes. O pueden sobrevivir como instituciones no reconocidas que sirvan a población indígena y afroecuatoriana de manera deficiente. Pero el problema no es solo de recursos, sino de posibilidades normativas de generación de nuevas iniciativas de ES, donde –como todo proyecto experimental– alguno será exitoso y otros serán fallidos.

Educación subordinada y subordinante

Si el Estado tiene una responsabilidad por no permitir el desarrollo de IIES alternativas que requieren un margen de flexibilidad en los criterios de reconocimiento legal y mucho apoyo económico y profesional, las IIES tienen una responsabilidad, tan importante como la del Estado, al poner en riesgo a sus estudiantes manteniendo y reproduciendo su subordinación, al educarlos en un modelo actualmente subordinado.

Las políticas para modificar la ES monocultural necesitan enfrentar problemas estructurales de la población a la que pretenden servir. Esto hace que el objetivo de modificación de la ES sea ejecutado al costo de ofrecer una deficiente formación profesional a los estudiantes a los que se brinda acceso.

Los estudiantes indígenas y afroecuatorianos ingresan a la universidad con muchas deficiencias educativas: su comprensión lectora es deficiente; su racionamiento matemático es reducido; sus conocimientos generales son escuetos; muchos deben trabajar al tiempo que estudian; en algunos casos no dominan el castellano, y –para completar el cuadro– el promedio de edad de ingreso a la ES es mayor por varios años (entre 4 y 6 años más) al que se contempla en individuos que han realizado sus estudios sin interrupciones o retrasos (entre 18 y 24 años)[17].

La población indígena y afroecuatoriana tiene un rezago importante en educación básica y secundaria que reduce significativamente la cantidad de potenciales beneficiarios de políticas de acceso a ES. El informe de los Objetivos del Milenio sobre la situación de las nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador (ODM, 2009: 49-53) muestra que las tasas de escolarización básica no superan el 21% de los niños indígenas y el 36% de afroecuatorianos; de ellos, son muy pocos los que llegan a ES.

Esos estudiantes, con esas condiciones deficientes de ingreso a la universidad, son destinatarios de una educación experimental, aún no legitimada ni social ni jurídicamente, subordinada, que está en sus inicios y, por tanto, que tiene errores. Muchos estudiantes buscan profesionalizarse para mejorar sus condiciones de vida, no desarrollar un proyecto totalmente legítimo de académicos y líderes políticos (indígenas y no indígenas).

El punto que trato de mostrar es que tanto las PP de acceso de individuos indígenas y afroecuatorianos, como las PP de flexibilización normativa para la creación de proyectos experimentales de ES, son necesarias. Ellas corresponden a necesidades y objetivos legítimos de los individuos y pueblos indígenas o afroecuatorianos. Sin embargo, es necesario construir respuestas complejas y globales a estos objetivos, respuestas que incluyan el desarrollo de iniciativas de ES alternativa, el acceso de

(17) Los estudiantes de las IIES que he podido conocer, en promedio, ingresaron a la universidad a los veintiséis años y se graduaron del bachillerato a los veintiuno (Cuji, 2011: 101). Además, varias clases de la universidad necesitan ser dedicadas a llenar vacíos cognitivos provocados por su deficiente formación previa. Este tema no es exclusivo de estudiantes afro e indígenas, pero cuando se manifiesta en ellos, esto se hace más intenso y sus efectos más dañinos.

individuos y conocimientos indígenas y afroecuatorianos a ES, e «incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas de» (CRES, 2008: 4) la ES, especialmente en las instituciones convencionales.

Conclusiones: omisiones y contradicciones

A través de este texto se ha intentado mostrar que las PP diseñadas y ejecutadas por el Estado, pero sobre todo por los distintos agentes que confluyen en las IIES, apuntan a tres objetivos: acceso, posicionamiento y modificación. Cuando esas PP son aplicadas, aspirando a satisfacer con la misma estrategia los tres tipos de necesidades de individuos y/o colectividades indígenas y afroecuatorianas, ellas pueden:

1) Omitir aspectos o personas que necesitan ser tomados en cuenta en el diseño y ejecución de las PP, como el hecho de que las políticas de acceso están orientadas a la población rural y omiten a la población urbana. Que la oferta académica que tienen disponible los individuos afro e indígenas puede responder a la agenda del desarrollo, de los líderes y autoridades universitarias, omitiendo los intereses de los potenciales estudiantes. Que el régimen de propiedad respecto de los conocimientos ancestrales está ausente de las PP al interior de las IIES y en el Estado.

2) Entrar en contradicciones tanto porque los objetivos –a pesar de estar relacionados– presentan conflictos en su aplicación como porque los agentes involucrados establecen disputas de poder o interés que obstaculizan la ejecución de las PP. Con ello se generan fallas o tergiversaciones en los proyectos de IIES. Específicamente se apunta a que, pretendiendo modificar la ES con proyectos nuevos, se ofrece educación subordinada y subordinante a estudiantes ya subordinados. Que el financiamiento de becas y programas se puede estar obteniendo a costa de recursos y conocimientos ancestrales de derecho colectivo de los pueblos. Que a pesar de generar políticas de recuperación de saberes ancestrales, el rol que juegan indígenas y afroecuatorianos en ese proceso mantiene imágenes paternalistas sobre los pueblos y nacionalidades, o que la recuperación puede ser exclusivamente patrimonial.

Las PP estatales sobre ES y diversidad cultural han tenido un avance declarativo, e incluso en la generación de estructuras institucionales que toman en cuenta a los individuos y conocimientos indígenas y afroecuatorianos. Sin embargo, el aparato y normativas estatales no tienen una posición única respecto de las IIES y tampoco parece haber una sensibilidad intercultural que se manifieste en flexibilidad y apertura para que las IIES puedan crecer y consolidarse en el país. Tampoco para que individuos indígenas y afroecuatorianos asuman roles más protagónicos en el diseño, ejecución y legitimación de los conocimientos y proyectos de transformación de la ES desde la diversidad cultural.

La concepción, diseño y aplicación de estas PP necesitan debatir y superar presupuestos que desde hace tiempo se ponen en duda, desde los movimientos indígenas

y desde la academia. Las imágenes que infantilizan a los afroecuatorianos e indígenas, las que privilegian los modelos de ES dominantes en países centrales o del norte geopolítico, así como las que subordinan los conocimientos tradicionales frente a los conocimientos científicos, son las principales.

Si esas u otras imágenes son bases de las PP no lograrán los objetivos que pretenden, porque estarán reforzando el lugar subordinado que actualmente tienen en la sociedad las personas y los proyectos de los pueblos indígenas y afroecuatorianos.

Un tema del que solo se ha hablado tangencialmente en este texto es la aplicación de PP que apunten a generar sensibilidad intercultural en la población blanco-mestiza de la sociedad ecuatoriana. Si bien las PP tienen como beneficiarios a los individuos y proyectos indígenas y afroecuatorianos, esto no quiere decir que sean solo ellos en quienes se deben aplicar las políticas. Posiblemente, los individuos y pueblos, así como sus proyectos, se verían directamente beneficiados si el Estado, las autoridades de las IIES y especialmente las de las universidades convencionales, se dieran el trabajo de diseñar y aplicar PP cuyo objetivo sea la toma de conciencia de la posición supra o súper cultural de lo blanco-mestizo.

Recomendaciones para la coherencia global en PP e IIES

Si las PP analizadas aquí omiten los aspectos mencionados (seguramente, también muchos otros), entonces es necesario hacer esfuerzos para que estas u otras políticas incluyan a las personas y los aspectos que se han omitido.

Si la lectura que se ha hecho de las contradicciones entre las PP es acertada, se hace necesario buscar coherencia global en las decisiones que se tomen para satisfacer necesidades y proyectos de individuos y comunidades étnicamente identificados. Se habla de coherencia global porque implica un proceso político que no se base en elegir entre falsos dilemas, sino en ofrecer tanto apertura para que nuevas iniciativas puedan desarrollarse, como ES de calidad para que los individuos indígenas y afro superen condiciones subordinadas, y flexibilidad para que los conocimientos e individuos originarios tengan roles más protagónicos respecto de la metas y estrategias para imaginar y construir nuestro futuro.

Esto no es posible, por ahora, si se busca que una sola IIES haga todo el trabajo al mismo tiempo; es un problema que requiere ser abordado haciendo que los individuos indígenas y afro que necesitan ES para mejorar su condición social, la tengan en unos espacios institucionales legitimados y de calidad. Mientras que en otros espacios, con libertad y recursos, los líderes e investigadores puedan desarrollar proyectos que, poco a poco, se vayan consolidando para que en un momento puedan tener sistemas de educación tan sólidos como para que no sean subordinantes.

Si las PP destinadas a satisfacer necesidades y proyectos de individuos y pueblos indígenas y afroecuatorianos se reducen al espacio compuesto por las actuales IIES, estas tendrán poco impacto. En este sentido cabe imaginar y luchar por políticas que

apunten a diferentes planos/escenarios/actores, en todas las instituciones del sistema ES. Esto, al menos, en los objetivos de acceso e inclusión de conocimientos tradicionales en aspectos relevantes en la vida social.

Pienso lo anterior, especialmente, en la cuestión de pluralismo jurídico, salud, biodiversidad, recursos naturales, pues la presencia de individuos y conocimientos indígenas y afroedescendientes se ha realizado desde una tendencia a la mercantilización, exotización y/o folclorización de las diferencias. Se nota en la oferta académica de turismo, ecoturismo, industria agrícola y pecuaria, que es a la que tienen acceso real indígenas y afroecuatorianos. Además del tremendo esfuerzo realizado en la profesionalización docente que todas las IIES han realizado y lo siguen haciendo, campo que requiere ser mantenido y fortalecido, y donde la presencia de las mujeres indígenas y afroecuatorianas tiene peso demográfico y político grande y en aumento.

Los logros alcanzados en educación e interculturalidad se han dado por la participación de indígenas y afroecuatorianos en espacios donde se toman las decisiones; por eso, si realmente se quiere que: 1) existan IIES; 2) más indígenas y afroecuatorianos accedan a educación de calidad, y 3) que los conocimientos ancestrales tengan uso práctico y no solo folclórico, entonces es necesario ceder espacios para que más afroecuatorianos e indígenas tomen decisiones y, por supuesto, asuman las responsabilidades sobre ellas. Esto implica que blancos y mestizos, por más comprometidos y competentes que sean, cedan espacios a estos individuos.

El Estado toma en cuenta la diversidad cultural, pero no bastan PP de tipo pasivo; por ejemplo, no basta establecer una política de cuotas si a la par no se establecen las estructuras y los responsables –en todas las universidades– de promover, dar seguimiento y evaluar el cumplimiento de las normativas. Hace falta también crear la institucionalidad para incentivar y promover el ingreso de indígenas y afroecuatorianos a ES, buscando los potenciales estudiantes, otorgándoles la asesoría y acompañamiento necesarios para el acceso a los beneficios que dictan las políticas. Una de las mejores formas de exclusión es la autoexclusión por motivos materiales (condiciones económicas) o simbólicos (baja estima, racismo, condición social, etc.). Lo mismo sucede con el idioma: no basta con permitir que se use, hace falta usar los idiomas.

Finalmente, necesitamos optar por la conjunción o la disyunción inclusiva. Digo esto porque no estamos en el escenario de tener que escoger entre universidades convencionales o universidades interculturales, sino más bien nos encontramos en la necesidad de hacer que todas las universidades sean de calidad y sean interculturales. Y que en muchas exista apertura para explorar formas interculturales de ES que beneficien a todas las culturas.

Hace falta apoyar a los líderes y autoridades universitarias que desarrollan PP sobre ES e interculturalidad de manera valiente, a través de las IIES. Estas personas y sus estudiantes hacen esfuerzos contra todos los problemas económicos y normativos expuestos. Creo que es posible esperar que las omisiones y contradicciones sean superadas.

Referencias Bibliográficas

Anton, John (2007). «Afroecuatorianos, nuevo estado y políticas públicas en el Ecuador». En Fernando García (compilador), *II Congreso Ecuatoriano de Antropología y Arqueología. Balance de la última década: aportes, retos y nuevos temas.* Quito: Abya-Yala, Banco Mundial, págs.: 401-408.

Bretón Solo de Saldívar, Víctor (2009). «La deriva identitaria del movimiento indígena en los Andes ecuatorianos o los límites de la etnofagia». En Carmen Martínez Novo (compiladora), *Repensando los movimientos indígenas*. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador, págs.: 60-121.

Bretón, Víctor (2001). «Los límites del indigenismo clásico: la Misión Andina del Ecuador o el "desarrollo comunitario" como modelo de intervención sobre el medio rural». En *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*. Quito: FLACSO-Ecuador, págs.: 61-86.

Cerruto, Leonel (2009). «La Experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK) [Bolivia]. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. *Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 123-153.

CONEA (2009). *Evaluación del desempeño institucional de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.* Quito, Ecuador.

CONESUP (2008). *La Educación Superior del Ecuador en cifras.* Quito, Ecuador.

CONESUP (2009). *Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador.* Quito, Ecuador.

CONESUP (s/f). *Aclaración sobre el Informe de Determinación Académica y Jurídica de las Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador.* Quito, Ecuador.

Constitución Política del Ecuador (2008). Asamblea Nacional Constituyente. Montecristi, Ecuador.

CRES (2008). «Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina IESALC, UNESCO». Cartagena, Colombia.

Cuji Llugna, Luis Fernando (2011). *Educación Superior e interculturalidad*. Tesis de Maestría. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Quito, Ecuador.

Demenchonok, Edward (2003). «Diálogo intercultural y las controversias de la globalización». En Raúl Fornet-Betancourt (compilador), *Culturas y poder, interacción y asimetrías entre las culturas en el contexto de la globalización.* Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A., págs.: 81-93.

DINEIB (2008). Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación, Quito, Ecuador.

Estermann, Josef (1998). *Filosofía Andina, Estudio Intercultural de la Sabiduría Autóctona Andina*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Farfán, Marcelo (2008). «Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, Formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana». En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 285-296.

Fornet-Betancourt, Raúl (2003). *Culturas y poder, interacción y asimetrías entre las culturas en el contexto de la globalización*. Bilbao, España: Editorial Desclée de Brouwer, S.A.

Franco, Rolando y Jorge Lanzaro (coordinadores) (2006). *Política y políticas públicas en los procesos de reforma de América Latina.* Buenos Aires, Argentina, Naciones Unidas: FLACSO-Sede México.

García Canclini, Néstor (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados, Mapas de Interculturalidad*. Buenos Aires, Argentina: Gedisa Editorial.

García Serrano, Fernando (2004). *La Educación Superior Indígena en Ecuador*. Ecuador: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC).

_____ (2008). «La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural» (FLACSO-Ecuador). En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 297-304.

ICCI (2000). «La Universidad Intercultural». En Dávalos, Pablo, *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*. Quito: Editorial Abya-Yala, págs.: 53-56.

Juncosa, José (2008). «Marcos epistemológicos de la Educación Superior indígena. En Catalina Vélez Verdugo (compiladora), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*. Quito: CARE Internacional, págs.: 155-177.

Lander, Edgardo (2002). «Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de las sociedad global». En Catherine Walsh, Freya Schiwy y Santiago Castro-Gómez (coordinadores), *Indisciplinar las Ciencias Sociales: geopolítica del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Editorial Abya-Yala, págs.: 73-102.

LOES (2010). Ley Orgánica de Educación Superior (2010), publicada en el registro oficial 298, con fecha 12/10/2010. Disponible en http://asambleanacional.gob.ec/tramite-de-las-leyes.html [Fecha de consulta: 27/08/2011].

Macas, Luis (2001). «¿Cómo se forjó la universidad intercultural?». En Pablo Dávalos (coordinador), *Digamos lo que somos, antes que otros nos den diciendo lo que no somos*. Quito: Editorial Abya-Yala, págs.: 106-109.

_____ (2005). «La necesidad política de una reconstrucción epistémica de los saberes ancestrales». En Pablo Dávalos (coordinador), *Pueblos indígenas, estado y democracia*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, págs.: 35-42.

Martínez Novo, Carmen (2004) «Los Misioneros Salesianos y el Movimiento Indígena de Cotopaxi, 1970-2004». Ponencia presentada en *Ecuador Debate,* Nº 63. Centro Andino de Acción Popular, Quito, diciembre de 2004.

_____ (2009). *Repensando los movimientos indígenas*. FLACSO-Sede Ecuador. Quito: Ministerio de Cultura del Ecuador.

Mato, Daniel (2004). *Políticas de Ciudadanía y Sociedad Civil en Tiempos de Globalización*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

_____ (2005). «No hay saber "universal", la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible». Caracas: Texto escrito especialmente para ser publicado en la revista *Yachaykuna* (publicación del Instituto Científico de las Culturas Indígenas y de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE), 19/04/05. Disponible en: http://www.globalcult.org.ve/pub/pub_mato.html [Fecha de consulta: 27/08/2011].

Mendoza Orellana, Alejandro (2008). «La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador». En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 275-284.

Ministerio de Salud Pública (MSP) (2010). *Salud, interculturalidad y derechos. Claves para la reconstrucción del Sumak Kawsay-Buen Vivir*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Montaluisa, Luis (2005). *Módulo de modelos y experiencias de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador*. Tesis de Maestría. Quito: Universidad Politécnica Salesiana, Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación.

_____ (2008). «Trayectoria Histórica de la Educación Bilingüe en Ecuador». En Catalina Vélez Verdugo (coordinadora), *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*. Quito: CARE Internacional, págs.: 47-78.

Moya, Ruth y Alba Moya (coordinadoras) (2004). *Derivas de la Interculturalidad. Procesos y desafíos en América Latina*. Quito: CAFOLIS/FUNANDES.

Moya, Ruth (editora) (1999). *Interculturalidad y Educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. Quito: Editorial Abya-Yala.

ODM (2009). Objetivos de Desarrollo del Milenio, estado de situación 2008, Nacionalidades y pueblos indígenas del Ecuador, Sistema de las Naciones Unidas del Ecuador, Gobierno Nacional del Ecuador, Quito.

Ortiz, Renato (2004). *Mundialización y Cultura*. Bogotá, Colombia: Convenio Andrés Bello, Colección Agenda Iberoamericana.

Parsons, Wayne (2007). *Políticas Públicas. Una introducción a la teoría y a la práctica del análisis de políticas públicas*. México: FLACSO.

Sánchez-Parga, José (2005). *Educación Indígena en Cotopaxi. Avances políticos y deudas pedagógicas*. Quito: CAAP.

_____ (1992). *Presente y pasado de los Pueblos Indígenas. Análisis y propuestas*. Quito: Editorial Abya-Yala.

Santos, Boaventura de Sousa (2005). *La Universidad en el siglo XXI, para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. México: UNAM. www.uman.mx/ceiich.

Sarango, Luis Fernando (2008). «La Experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades Indígenas Amawtay Wasi». En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 264-265.

_____ (2009). «Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi». En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. *Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, págs.: 191-214.

SENPLADES (2009). Plan Nacional de Desarrollo, Plan Nacional Para el Buen Vivir, 2009-2013: construyendo un Estado plurinacional e intercultural, República del Ecuador, Quito.

Stubrin, Florencia (2006). Foro Latinoamericano de Políticas Educativas (FLAPE) [entrevista a Pablo Dávalos]. *Boletín Referencias Pueblos Indígenas y Educación Superior. Los desafíos de una universidad intercultural en el Ecuador*, Nº 19, Quito, versión digital en: http://www.foro-latino.org/flape/boletines/boletin_referencias/boletin_19.htm [Fecha de consulta: 27/08/2011].

Toledo Llancaqueo, Víctor (2006). «El nuevo régimen internacional de derechos de propiedad intelectual y los derechos de los pueblos indígenas». En M. Berraondo (editor), *Pueblos Indígenas y Derechos Humanos*. España: Alto Comisionado de Naciones Unidas Para los Derechos Humanos. ONU: Instituto de Derechos Humanos, Universidad de Deusto, págs.: 536-593.

UIAW (2004). *Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir*. Universidad Intercultural Amawtay Wasi. Comité editorial: García, Jorge; Lozano, Alfredo; Olivera, Julio, y Ruiz, César. UNESCO, Quito.

Walsh, Catherine (2005). «Introducción, (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad». En Catherine Walsh (coordinadora), *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial, reflexiones latinoamericanas*. Quito: Ediciones Abya-Yala, págs.: 13-36.

_____ (2006). «De-colonialidad e interculturalidad: reflexiones desde proyectos político-epistémicos». En Mario Yapu (coordinador), *Modernidad y pensamiento descolonizador*. La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (IFEA), págs.: 169-186.

_____ (2009). *Interculturalidad, Estado y Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya-Yala.

Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Maya, Garífuna y Xinca) en Guatemala

Juan Chojoj Mux (*)

El presente capítulo se divide en cinco segmentos; el primero contiene el marco jurídico o normativo: la Constitución Política de la República de Guatemala, la Ley de Desarrollo Social, los Acuerdos de Paz, la Ley de Idiomas Nacionales, la creación de la Unidad Técnica Asesora de Género y Pueblos Indígenas (UTAGPI)[1] en el Instituto Nacional de Estadística, y el Acuerdo Gubernativo de Creación del Vice Ministerio de Educación Bilingüe Intercultural, que ofrece un análisis sobre la característica multiétnica, pluricultural y multilingüe de Guatemala. El segundo contempla las iniciativas que se han impulsado para la inclusión de la interculturalidad en la Educación Superior, como la Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo (CODISRA), el Proyecto Nimajay, la Coordinadora Nacional de Educación Maya (CNEM) y la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios (AMEU). El tercero aborda los avances de la inclusión de la interculturalidad en la Educación Superior, en la que resaltan el Ministerio de Educación, la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC) y la Universidad Rafael Landívar (URL), entre otros, sin dejar de lado que otras instituciones de Educación Superior (IES) han iniciado procesos de inclusión del tema interculturalidad en los contenidos curriculares de algunas carreras. El cuarto aborda los programas de becas. Finalmente, el quinto segmento propone un conjunto de recomendaciones.

(1) www.ine.gob.gt/np/generoypueblos/index.htm [Fecha de consulta: 28/08/2011].

(*) Médico y Cirujano por la Universidad de San Carlos de Guatemala, Maestro en Salud Pública por la Escuela de Salud Pública de México y Maestro en Salud Intercultural por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); jchojoj@hotmail.com

(-) Chojoj Mux, Juan (2011) Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Maya, Garífuna y Xinca) en Guatemala. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 317-346.

Guatemala tiene una extensión territorial aproximada de 107.117 kilómetros cuadrados; limita al oeste y norte con México, al este con Belice, al sureste con Honduras y El Salvador, y al sur con el océano Pacífico. Políticamente se divide en 8 regiones, 22 departamentos y 333 municipios[2].

Según proyecciones del Instituto Nacional de Estadística[3] (INE), con base en el Censo del año 2002, en que se contabilizaron 11.237.196 habitantes, estima que para el año 2011 la población guatemalteca será de 14.713.763 habitantes, de los cuales 7.173.966 son hombres y 7.539.798 mujeres. El número de habitantes por pueblos no está proyectado, por lo que la elaboración en términos porcentuales[4] se realiza con los datos del Censo 2002. Del total de la población guatemalteca, el 39,26% (4.411.964) son mayas; 0,045% (5.040), garífunas[5]; 0,14% (16.214), xincas[6], y el 60,07% (6.750.170) corresponde al pueblo Ladino/Mestizo.

L. Tzian (2009), en el ensayo *Mayas y ladinos en cifras*[7], estima que la cuantificación oficial del pueblo Maya está apegada a criterios coloniales que lo minimizan, por lo que propone sustentar las cifras con bases antropológicas, etnogeográficas, culturales, sociolingüísticas y políticas que reflejan mayor objetividad de las mismas. Con estos criterios, L. Tzian[8] encuentra que la población maya es de 39,26%; xinca, 0,14%, y garífuna, 0,05%; aunque estos porcentajes no difieren de los cálculos efectuados a partir de los datos del INE.

(2) http://enciclopedia.us.es/index.php/Guatemala [28/08/2011].

(3) El Instituto Nacional de Estadística es la entidad responsable de diseñar y ejecutar la política estadística nacional confiable, oportuna, transparente y eficiente. www.ine.gob.gt

(4) Los porcentajes son elaboración propia a partir de los datos del INE.

(5) El 25 de noviembre de 1802, alrededor de 150 garinagu (plural de garífuna), encabezados por Marco Sánchez Díaz, arribaron a la costa atlántica guatemalteca.
Los primeros garinagu nacieron en la isla de San Vicente, frente a las costas de Venezuela, de la mezcla de caribes rojos con negros africanos. En 1797, los garinagu fueron expulsados de San Vicente por los ingleses. A bordo de diez naves los trasladaron a la isla hondureña de Roatán. Cinco años más tarde, el grupo dirigido por Sánchez Díaz se afincó en Livingston y Puerto Barrios, en el Atlántico guatemalteco.
El garífuna es un idioma híbrido: su léxico comprende 45% de palabras de origen arawaco, 25% de kallina o caribe, 15% de francés, 10% de inglés y cinco de vocablos técnicos españoles. http://www.guatezona.org/etnias-de-guatemala-garifuna-o-garinagu [22/09/2011].
(Lengua, danza y música de los garífuna. Proclamada Obra Maestra del Patrimonio Oral e Inmaterial de la Humanidad en el año 2001. Belice, Guatemala, Honduras y Nicaragua). http://www.visitcentroamerica.com/es-ES/Experiencias/PatrimonioCultural/Paginas/Garifuna.asp [22/09/2011].

(6) En *Lenguas mayas podrían desaparecer,* página 5, de Orantes Hernández (s.f.): «El xinca no responde a ningún patrón maya ni azteca», comenta Ramiro López, miembro del Consejo del Pueblo Xinca de Guatemala. «Su origen podría estar relacionado con alguna familia de migrantes incas», añade. Se llegó a estas conclusiones al comprobar que el 60% de la lengua tenía raíces fonéticas y gramaticales quechuas. «Si a esto se une el hallazgo de restos de embarcaciones fabricadas con materiales que solo existen en la región del lago Titicaca, la ecuación parece correcta», analiza López. http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/guatemala-lenguas-mayas-desaparecer/df

(7) Tzian, Leopoldo. *Kajlab'alil Maya'ib Xuq Mu'sib'*, «Mayas y ladinos en cifras. El caso de Guatemala», pág.: 16. Fundación Cholsamaj, 5 de marzo de 2009, Guatemala.

(8) Ibíd., pág.: 51.

El Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas[9], en uno de sus considerandos, dice:

> Que los pueblos indígenas incluyen el pueblo Maya, el pueblo Garífuna y el pueblo Xinca, y que el pueblo Maya está configurado por diversas expresiones socioculturales de raíz común.

Y en el inciso 4 sobre Identidad de los Pueblos Indígenas[10], el Gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG) acuerdan lo siguiente:

> Se reconoce la identidad del pueblo Maya, así como las identidades de los pueblos Garífuna y Xinca, dentro de la unidad de la Nación guatemalteca, y el Gobierno se compromete en promover ante el Congreso de la República una reforma de la Constitución Política de la República.

En cuanto al nivel de escolaridad alcanzado por los diferentes pueblos que conforman el país, según la CODISRA[11], 8,5% de la población no indígena (ladina/mestiza) ha alcanzado el nivel superior, y 0,53% el nivel de posgrado; la población maya, 1,67% ha alcanzado nivel superior y 0,01% un posgrado; la población xinca, solo 1,4% ha alcanzado el nivel superior, en tanto que de la población garífuna no se tiene información.

Las instituciones de Educación Superior acreditadas en el país suman unas dieciocho entre universidades e institutos, de las cuales solo la Universidad de San Carlos es del Estado, y por mandato constitucional en su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la Educación Superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones.

Con una población estimada de estudiantes de las IES de más de 200.000, Guatemala posee la mayor cantidad de estudiantes en la región centroamericana[12]. En el inicio del ciclo académico 2011, en la USAC se contabilizaron 146.741 estudiantes[13]. En el resto de IES no se logró obtener el número de estudiantes inscritos.

Al día de hoy no existen datos estadísticos oficiales en las IES de Guatemala de los estudiantes desglosados según autoadscripción por pueblo Maya, Garífuna, Xinca

(9) Acuerdos de Paz, Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, firmado entre el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, pág.: 70. México, D.F., 31 de marzo de 1995.

(10) Ibíd., pág.: 71.

(11) Esta información fue facilitada por CODISRA en hoja Excel, con la aclaración de que estos datos no tienen fuente de origen.

(12) http://www.investinguatemala.org/index.php [30/08/2011].

(13) www.usac.edu.gt [30/08/2011].

y Mestizo/Ladino; esto podría superarse al incluir en las hojas de inscripción las variables de pueblos y las comunidades lingüísticas para el caso del pueblo Maya.

Marco jurídico y normativo

Constitución Política de la República de Guatemala

En este segmento se incluyen los artículos de leyes que impulsan y fortalecen la discusión e inclusión de la interculturalidad en las instituciones de Educación Superior en Guatemala.

La Constitución Política de la República de Guatemala(14), en su sección segunda, relacionada con cultura, el artículo 57 establece:

> Toda persona tiene derecho a participar libremente en la vida cultural y artística de la comunidad, así como a beneficiarse del progreso científico y tecnológico de la Nación.

El artículo 58 reconoce:

> El derecho de las personas y de las comunidades a la identidad cultural, de acuerdo a sus valores, su lengua y sus costumbres.

En la sección tercera de la Constitución, en relación a comunidades indígenas, el artículo 66 indica:

> Guatemala está formada por diversos grupos étnicos, entre los que figuran los grupos indígenas de ascendencia maya, y el Estado reconoce, respeta y promueve sus formas de vida, costumbres, tradiciones, formas de organización social, el uso del traje indígena en hombres y mujeres, idiomas y dialectos.

Y por los compromisos suscritos en los Acuerdos de Paz, el artículo anterior fue reformado(15), y quedó de la siguiente manera:

> Identidad y espiritualidad de los pueblos indígenas. El Estado reconoce, respeta y protege a la identidad de los pueblos Maya, Garífuna y Xinca, sus formas de vida, organización social, costumbres y tradiciones; el uso del traje indígena en hombres y mujeres y sus distintas formas de espiritualidad, idiomas y dialectos y el derecho de transmitirlos a sus descendientes.

Con la reforma al artículo 66 queda plasmado que al mencionar comunidades indígenas contempla a tres pueblos: Maya, Garífuna y Xinca.

(14) Constitución Política de la República de Guatemala. Publicada en el Diario Oficial de fecha 3 de junio de 1985, tomo 226, diario 41, pág.: 897.

(15) Reformas a la Constitución Política de la República de Guatemala, noviembre de 1998, pág.: 15.

En la sección cuarta, el artículo 71 aborda:

> El derecho a la educación y garantiza la libertad de enseñanza y de criterio docente y obliga al Estado a proporcionar y facilitar la educación a los habitantes sin discriminación alguna. Se declara de utilidad y necesidad pública la fundación y mantenimiento de centros educativos culturales y museos.

El artículo 74 declara la educación obligatoria:

> La educación impartida por el Estado es gratuita. El Estado proveerá y promoverá becas y créditos educativos. La educación científica, la tecnológica y la humanística constituyen objetivos que el Estado deberá orientar y ampliar permanentemente. El Estado promoverá la educación especial, la diversificada y la extraescolar.

El artículo 76 dispone que:

> En las escuelas establecidas en zonas de predominante población indígena, la enseñanza deberá impartirse preferentemente en forma bilingüe.

El Estado de Guatemala únicamente regula y garantiza la educación preprimaria, primaria, básica y diversificada.

En la sección quinta, relacionada con universidades, el artículo 82 se refiere a la Universidad de San Carlos de Guatemala como:

> Una institución autónoma con personalidad jurídica y e*n su carácter de única universidad estatal le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la Educación Superior y la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones. Promoverá por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperará al estudio y solución de los problemas nacionales.*

El artículo 85 se refiere a las universidades privadas, consideradas como instituciones independientes, y les corresponde:

> Organizar y desarrollar la Educación Superior privada de la Nación, con el fin de contribuir a la formación profesional, a la investigación científica, a la difusión de la cultura y al estudio y solución de los problemas nacionales.

Y el artículo 86 establece que el Consejo de la Enseñanza Privada Superior (CEPS) es el ente que:

> Tendrá las funciones de velar porque se mantenga el nivel académico en las universidades privadas, sin menoscabo de su independencia y de autorizar la creación de nuevas universidades.

Ley de Desarrollo Social[16]

En el capítulo III de la Ley de Desarrollo Social, en el artículo 11, referido a políticas públicas, se declara que:

> El desarrollo social, económico y cultural de la Nación se llevará a cabo tomando en cuenta las tendencias y características de la población. Se fomentará la participación de la sociedad civil en su conjunto para el logro de sus objetivos.

Las políticas públicas tendientes a promover el desarrollo social, además de considerar las condiciones socioeconómicas y demográficas, deben garantizar:

> El pleno respeto a los aspectos históricos, culturales, comunitarios y otros elementos de la cosmovisión de los pueblos indígenas[17].

El artículo 16 de la misma ley considera como grupos o sectores que merecen especial atención en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de la política de desarrollo social y población a los indígenas, para lo cual dentro de dicha política se incluirán medidas y acciones que promuevan la plena participación de la población indígena en el desarrollo nacional y social, con pleno respeto y apoyo a su identidad y cultura.

Los Acuerdos de Paz[18]

Se firman en Guatemala el 29 de diciembre de 1996, donde se estableció el reconocimiento de la identidad y derechos de los pueblos indígenas como requisito fundamental para la construcción de un país de unidad nacional multiétnica, pluricultural y multilingüe. El respeto y ejercicio de los derechos políticos, culturales, económicos y espirituales de todos los guatemaltecos es la base de una nueva convivencia que refleja la diversidad de la nación. Aquí se constituye la identidad de los pueblos Maya, Garífuna y Xinca.

Ley de Idiomas Nacionales[19]

Por medio de la Ley de Idiomas Nacionales se reconoce al idioma español como el oficial de Guatemala, y los veintidós idiomas mayas, el xinca y el garífuna son elevados a la categoría de idiomas nacionales, cuyo objetivo principal de dicha ley es el reconocimiento, respeto, promoción, desarrollo, uso y observancia en apego a la

(16) Ley de Desarrollo Social, Decreto Nº 42-2001 del Congreso de la República de Guatemala.

(17) Acuerdos de Paz, op. cit., pág.: 70.

(18) Acuerdos de Paz, Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, suscrito entre el Gobierno de turno y la URNG. Universidad de San Carlos, Dirección General de Investigación. Guatemala, 1996.

(19) Ley de Idiomas Nacionales, Decreto Nº 19-2003 del Congreso de la República de Guatemala, pág.: 2, promulgado el 7 de mayo de 2003.

Constitución de la República, así como su utilización en las esferas públicas y privadas, orientada a la unidad nacional en la diversidad, para fortalecer la interculturalidad entre los connacionales.

Unidad Técnica Asesora de Género y Pueblos Indígenas[20]

A través de la Resolución de Gerencia Nº 265-2009 se crea la Unidad Técnica Asesora de Género y Pueblos Indígenas (UTAGPI), adscrita a la Subgerencia Técnica del Instituto Nacional de Estadística, cuyo objetivo es promover la transversalización de los enfoques de género y pueblos indígenas[21] en los procesos de producción de estadística oficial, y resalta dentro de sus acciones la implementación de la Oficina Coordinadora Transversal de Estadísticas de Género y Pueblos: Maya, Garífuna y Xinka.

Acuerdo gubernativo de creación del Vice Ministerio de Educación Bilingüe e Intercultural[22]

Según este Acuerdo, el Vice Ministerio de Educación Bilingüe e Intercultural es el ente responsable de:

> Establecer las directrices y bases para que el Ministerio de Educación preste y organice los servicios educativos con pertinencia cultural y lingüística en Guatemala. Así también debe promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo integral de los pueblos indígenas, con base en sus idiomas y culturas, así como velar por la aplicación adecuada de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas, además de orientar acciones educativas desde el Ministerio de Educación para la construcción de la unidad en la diversidad.
>
> Su responsabilidad es velar por el desarrollo integral de la persona y de los pueblos indígenas en Guatemala, estableciendo las directrices y bases para que el Ministerio de Educación preste y organice los servicios educativos con pertinencia cultural y lingüística, así como impulsar la enseñanza bilingüe, multicultural e intercultural, promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo de los pueblos indígenas, con base en los idiomas y culturas propias.

Las demandas de una educación con pertinencia cultural y geográfica se incluyeron en los Acuerdos de Paz, particularmente en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas[23] (AIPDI) (1995), que plantea, entre otros compromisos asumidos por el Gobierno de Guatemala:

(20) Unidad Técnica Asesora de Pueblos Indígenas y Género del INE: www.ine.gob.gt/np/generoypueblos [28/08/2011].

(21) En Guatemala, cuando se hace alusión a indígenas, se incluyen a los pueblos Maya, Garífuna y Xinca.

(22) El Vice Ministerio de Educación Bilingüe Intercultural fue creado con el Acuerdo gubernativo Nº 526-2003 el 12 de septiembre de 2003.

(23) Acuerdos de Paz, Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, Universidad de San Carlos, Dirección General de Investigación. Guatemala, 1996.

> Promover el uso de todos los idiomas indígenas en el sistema educativo, promoviendo en particular la educación bilingüe e intercultural e instancias tales como las escuelas mayas y otras experiencias educativas indígenas y una reforma al sistema educativo que responda a la diversidad cultural y lingüística de Guatemala; esta reforma contempla, entre otras características, que el sistema educativo sea descentralizado y regionalizado, a fin de que se adapte a las necesidades y especificidades lingüísticas y culturales.

Este acuerdo afirma el compromiso del Estado de impulsar el Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural para los pueblos indígenas.

Iniciativas para la inclusión de la interculturalidad en la Educación Superior

Estas iniciativas, planteadas desde diferentes instancias, muestran un panorama de la complejidad y dinámica del desarrollo de la interculturalidad en las instituciones de Educación Superior en Guatemala.

Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo

La Comisión Presidencial contra la Discriminación y el Racismo (CODISRA) es una institución nueva que empieza a funcionar en el 2003 y tiene siete años de trabajo intensivo (en el 2006 se realizó un estudio diagnóstico sobre la discriminación racial en el país[24], y una de las conclusiones más relevantes del estudio es que el racismo y la discriminación son un problema nacional que afecta a todos). A partir de los resultados se elaboró la política pública sobre la discriminación racial[25], cuyos ejes contemplan las áreas económico-social, político-jurídica, cultural, formación ciudadana, igualdad de acceso a servicios del Estado, particularmente en educación, salud, vivienda, empleo y ambiente, que busca encontrar las buenas relaciones interétnicas del país y una buena forma de construir esas relaciones.

Montejo[26] comenta que en el ámbito académico, el Instituto de Administración Pública, la Fundación Rigoberta Menchú, la CODISRA y el Ministerio de Educación:

> Han impulsado algunas acciones puntuales; por ejemplo, el programa de actualización de operadores de justicia en materia de derechos de pueblos indígenas, en el que participaron jueces, fiscales, policía, defensores públicos, defensores de derechos humanos y empleados, haciendo énfasis en una atención eficiente dentro del marco

(24) Teresa García Giráldez. *El diagnóstico sobre el racismo en Guatemala.* Universidad Complutense de Madrid. Aceptado: 5 de febrero de 2007, págs.: 242-243.

(25) La Política Pública para la Convivencia y la Eliminación del Racismo y la Discriminación Racial en Guatemala, pág.: 11. Gobierno de la República de Guatemala, octubre de 2006.

(26) Ruperto Montejo. Maya *Q'anjob'al*, ex Comisionado Presidencial de CODISRA, actualmente Consultor de UNICEF y Asesor del Vice Ministerio de Educación Bilingüe Intercultural, MINEDUC, Guatemala (entrevista realizada el 2 de agosto de 2011 por Juan Chojoj Mux).

de respeto hacia las culturas de los usuarios del servicio público, conociendo las culturas, las leyes vigentes que benefician el ejercicio y goce de los derechos de los pueblos indígenas.

Este tipo de acciones debe darse a todo nivel, especialmente con el gremio de las facultades o escuelas de Comunicación Social de universidades como la USAC, Mariano Gálvez y Rafael Landívar. En este sentido, CODISRA buscó una acreditación académica del programa de actualización de operadores de justicia en materia de derechos de los pueblos indígenas en escuelas de posgrado de Comunicación y en la Facultad de Derecho de la Universidad de San Carlos.

[...] Cabe resaltar que existen dificultades para impulsar estas iniciativas(27), debido a que personas y funcionarios de alto y nivel intermedio son indiferentes a estos temas por los prejuicios y estereotipos que se tienen de las culturas indígenas; no se asume con mucha seriedad, pero se destaca que los participantes del programa de actualización de los operadores de justicia, las instituciones a las que pertenecen tomaron en serio el trabajo, aspecto que debe valorarse.

Otra dificultad que hay es el poco uso de los materiales existentes que se han producido en las instituciones; además, hay pocos profesores que dominen los temas a profundidad y que llenen el perfil de buenos docentes con un buen nivel de formación que contribuya al desarrollo de los programas, cursos, diplomados y maestrías.

En la cuestión financiera, la mayor parte de recursos proviene del extranjero y no hay fondos en el país que estén destinados para apoyar estos programas; es la comunidad internacional la que muestra interés en apoyar, como la Misión USAID [Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional] y GTZ [Agencia de Cooperación Técnica Alemana].

A manera de síntesis, Montejo(28) señala:

La interculturalidad es un proceso político que busca que todos y todas respetemos y valoremos las diferentes culturas; no es suficiente con leyes, sino que hace falta cultivar conocimiento y promoción de las culturas que existen en Guatemala, en lo que juegan un papel importante los formadores, las escuelas de comunicación y los medios de comunicación en el fomento y desarrollo del tema de la interculturalidad.

Proyecto Nimajay(29)

Carlos Batzín(30) expone que:

Nimajay es un proyecto que trabaja con una agenda política donde se definen necesidades de los pueblos Maya, Garífuna y Xinca en Guatemala. En torno al tema de

(27) Op. cit., entrevista a Ruperto Montejo.

(28) Op. cit., entrevista a Ruperto Montejo.

(29) *Nimajay (Casa Grande)* es un proyecto político que aglutina a organizaciones indígenas como Moloj y Sotzil y que busca en este proceso eleccionario hacer incidencia con el tema indígena en uno de los partidos políticos que participa en la contienda electoral celebrada el 11 de septiembre de 2011.

(30) Carlos Batzín, Coordinador del Proyecto Político Nimajay, es sociólogo por la Universidad de San Carlos de Guatemala, a quien se realizó la entrevista el 3 de agosto de 2011 por Juan Chojoj.

> interculturalidad, consideran que las IES es un nivel importante donde debe estar incluido, pero ahí es donde los pueblos indígenas, aunque con mucha capacidad, no han tenido la oportunidad de accesar, por lo que plantean como principal propuesta la creación de la Universidad Maya.

Esta propuesta también ha sido abordada por otras organizaciones, como el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) y la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios (AMEU)[31].

Aunque existen otras instituciones de nivel superior, como la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Asociación para el Avance de las Ciencias Sociales (AVANCSO), que ofrecen maestrías o diplomados, pero no toman en cuenta las necesidades de la población indígena.

Las entidades mencionadas en el párrafo anterior, según Batzín[32]:

> Hablan de lo comunitario y de ciertos elementos tradicionales y saberes propios de los pueblos indígenas, pero no han logrado incorporar una oferta de educación dirigida a los pueblos indígenas y no han generado oportunidades de becas a estudiantes indígenas, exceptuando instituciones de Educación Superior, como la Universidad Landívar con la creación del PRODIPMA [Programa de Desarrollo Integral para la Población Maya], con financiamiento de USAID [Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development)].

Batzín considera que en este programa de becas debió darse mayor acompañamiento a los egresados:

> […] para que no se perdiera la proyección comunitaria, ya que los profesionales indígenas formados pasaron a servir en la iniciativa privada y otras entidades, menos a sus comunidades; por lo que un proyecto de educación intercultural debe estar acompañado del fundamento ideológico de la cosmovisión de los pueblos indígenas para fortalecer la identidad, reconocer la experiencia adquirida en la práctica o conocimientos empíricos de los líderes indígenas que, aunque no tengan títulos universitarios, son maestros y versados en temas de gestión comunitaria, gobernabilidad, cosmogonía, conocimientos tradicionales, personas con capacidades ya generadas en la práctica.
>
> La organización política en que activa Nimajay se compromete que en sus cuatro años de gobierno superará estas debilidades y dirigirá políticas públicas orientadas a la interculturalidad contemplada en su política de inclusión social y que sean asimiladas como insumos en SEGEPLAN [Secretaría General de Planificación][33], ente encargado de generar políticas públicas.

(31) www.elperiodico.com, 12 de septiembre de 2011.

(32) Op. cit., entrevista a Carlos Batzín.

(33) SEGEPLAN se encarga de apoyar la formulación, monitoreo y evaluación de las políticas públicas de desarrollo, a través del diseño y administración de las áreas de gestión de políticas públicas del Sistema Nacional de Planificación.

Coordinadora Nacional de Educación Maya

José Ángel Zapeta[34] explica que:

> La CNEM [Coordinadora Nacional de Educación Maya] surge en 1993 como una comunidad autónoma de organizaciones que promueven la educación maya[35] en Guatemala. Es un ente asesor en materia de educación maya para el Sistema Educativo Nacional [Acuerdo Ministerial 017-97]. Nace por la preocupación de generar una propuesta de carácter global sobre la educación maya y todo lo que esto conlleva: política educativa, metodologías, materiales educativos, modelos pedagógicos y el interés porque se integren en la concepción educativa las formas propias de educación de los pueblos indígenas.

A nivel de la Educación Superior, la CNEM plantea la necesidad de:

> Generar espacios de incidencia y de propuestas, y para ello requiere de profesionales muy calificados en metodología curricular, administración educativa, políticas educativas, formación de docentes, entre otros aspectos importantes, para que puedan estar en paridad con el otro pueblo; porque se debe reconocer que el sistema siempre ha favorecido al mestizo por tener mejor acceso a la Educación Superior, pero tienen la debilidad de no ser especialistas en educación maya, no hablan un idioma indígena porque no lo conocen y, en consecuencia, no lo valoran.
>
> Enfatiza que existe la necesidad de crear cuadros de alto nivel a fin de satisfacer esas necesidades; hacer adaptaciones, transportaciones de metodologías, estrategias generadas desde otras culturas y no hacer simplemente una traspolación, sino desarrollar todo un proceso de adaptación y de referencia creando las propias.
>
> En estas iniciativas juega un papel preponderante el Proyecto de Desarrollo Santiago [PRODESSA][36] a través de ESEDIR [Escuela Superior de Educación Integral Rural][37], generando procesos de capacitación de maestros, para aplicar las metodologías bilingües interculturales en las escuelas e institutos, y para ello se requiere formar maestros bilingües que pueden ser la base para crear la Universidad Maya. No solo se necesita personal profesional indígena en el campo humanístico, sino también en otros campos.
>
> La Universidad Maya, desde su propia perspectiva y como toda institución de Educación Superior, será abierta a todos y todas con su propia filosofía, pero fundamentalmente es crear una oportunidad para que los indígenas puedan formarse desde su

(34) José Ángel Zapeta es antropólogo social por la Universidad de San Carlos de Guatemala, realizó estudios de Filosofía en Colombia y actualmente es Asesor de CNEM. Entrevista efectuada por Juan Chojoj el 9 de agosto de 2011.

(35) En las organizaciones que lo integran no se observa representación de garífunas y xincas.

(36) PRODESSA fue fundado en 1989 por los hermanos de La Salle para aportar a la transformación de la realidad guatemalteca a través de la educación alternativa y el desarrollo sustentable a las luchas reivindicativas de las comunidades rurales y particularmente del pueblo Maya, caracterizado por indicadores sociales y políticos de exclusión, desigualdad y discriminación.

(37) ESEDIR se define como un centro de Educación Superior, creado en 1988 para brindar formación a los maestros egresados del Instituto Indígena Santiago, quienes al regresar a sus comunidades carecen de herramientas para realizar trabajo comunitario.

> propia visión, cosmovisión y generar así la posibilidad de poseer mayor lealtad étnica, confianza, sensibilidad en el cuidado del planeta y respeto por la Madre Tierra.

Zapeta comenta que en este momento hay un debate muy fuerte que debió asumirse en el proceso de implementación de la Universidad Maya.

Zapeta lamenta que exista un candado constitucional que reconoce únicamente a la Universidad de San Carlos como la única estatal, y que solo puede cambiarse por una reforma constitucional para que la Universidad Maya pueda crearse.

> […] Ante esta situación, la salida puede ser que la Universidad Maya sea creada de forma financiera mixta [capital privado y del Estado] o comunitaria, pero sin perder de vista que es un derecho al cual el Estado debe responder.
>
> Se deben llenar todos los requisitos que se exigen como cualquier otro proyecto de creación de universidad; sin embargo, las exigencias del Consejo de la Enseñanza Privada Superior son muy estrictas en esos aspectos para dar su aprobación. Dentro de los requisitos que se exigen es que debe contar con infraestructura, capital social y recursos humanos; en lo referente a capital, en principio se pedía que debían contar con dos millones y medio de quetzales [318.500 dólares]; después, cinco millones de quetzales [637.000 dólares], y actualmente, nueve millones de quetzales [1.146.500 dólares, aproximadamente].

El antropólogo Zapeta ve esto como una barrera que cuesta superar, pero va avanzando en el sustento metodológico. En el aspecto legal, el CEPS aboga por que la Universidad Maya sea gratuita para todos, pero que no sea estatal.

Con el propósito de apoyar a estudiantes indígenas, se pretende becar a alumnos que tengan el potencial para salir adelante como profesionales muy calificados.

En materia legal, Ángel Zapeta asegura que la propuesta de ley para la creación de la Universidad Maya aún no está en el Congreso; ha habido acercamientos con la Comisión de Finanzas del Congreso de la República, pero asegura que no existe una iniciativa de ley en la agenda del Legislativo.

Aunque la propuesta de creación es de Universidad Maya, han trabajado coordinadamente con garífunas y xincas y actualmente están elaborando en forma conjunta la currícula de estudios por pueblos.

Asociación Maya de Estudiantes Universitarios[38]

En 1990, por iniciativa de un grupo de estudiantes de la Universidad de San Carlos, se crea la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios (AMEU).

En el año 1992 convoca a una primera asamblea universitaria en la ciudad de Quetzaltenango, a la que asisten estudiantes procedentes de las diversas universidades del país. En ese encuentro se hace un llamado para que las universidades tomen en

(38) http://www.ameu.org.gt. [02/09/2011].

consideración la situación de exclusión de estudiantes indígenas de los diferentes programas universitarios, especialmente en lo referido a becas. En este mismo acto se le pide a la Universidad de San Carlos propiciar la participación indígena en la Reforma Universitaria que estaba en proceso. Al igual que CNEM, AMEU trabaja activamente para la apertura de la Universidad Maya y mantiene una postura crítica frente a las nociones de ciencia, científico y academia que excluyen otras visiones de mundo, como la cultura maya.

La interculturalidad en la Educación Superior

Ministerio de Educación, Vice Ministerio de Educación Bilingüe Intercultural

Se aclara que en Guatemala, el Ministerio de Educación atiende al sector primario, secundario y diversificado, o sea hasta el nivel medio, previo a iniciar estudios universitarios. Así también atiende la equiparación de estudios realizados en el extranjero, siempre en el nivel medio; pero por su papel preponderante como rector de la educación bilingüe en Guatemala, no puede obviarse la creación por acuerdo gubernativo del Vice Ministerio de Educación Bilingüe Intercultural.

El Ministerio de Educación (MINEDUC), por mandato de los Acuerdos de Paz, debe impulsar la educación bilingüe intercultural, y aunque ha habido avances, Montejo[39] afirma que:

> […] aún tiene tareas pendientes; por ejemplo, de 126.000 maestros, 17.000 son indígenas que están reconocidos como maestros bilingües, pero no están ubicados en una plaza como maestros bilingües y desde el Estado no hay voluntad de impulsar carreras interculturales.
>
> Pero existe un convenio entre MINEDUC y USAC para impulsar el Programa de Profesionalización Docente [PADEP] para los docentes en servicio, pero es necesario que la Universidad de San Carlos se empodere de esto y hacerlo suyo, pues debe ser parte de la USAC.
>
> Con las universidades privadas, el MINEDUC no tiene convenios actuales; han existido en otros momentos con la Universidad Rafael Landívar y la UNESCO para la profesionalización de docentes en servicio.

Universidad de San Carlos de Guatemala

En 1976 se creó el Centro de Aprendizaje de Lenguas, en el que se contemplaba la enseñanza de lenguas mayas, como el k'iche', kaqchikel y q'eqchi'. Sin embargo, el interés por aprender uno de estos idiomas por parte de la población estudiantil es muy bajo en comparación con el inglés[40].

(39) Op. cit., en entrevista a Ruperto Montejo.

(40) Citado por Ana Silvia Monzón en *El enfoque multi e intercultural y perspectiva de género en la educación superior: análisis y propuesta,* pág.: 44. Universidad de San Carlos, Dirección General de Investigación. Guatemala, noviembre de 2008.

La USAC, a través de proyectos de ONG's como PRODESSA y Fundación Rigoberta Menchú, ha avalado y acreditado la formación de profesores de enseñanza media, incluyendo temas de interculturalidad.

También con el apoyo del Proyecto Lingüístico Francisco Marroquín se oficializaron las carreras de Educación Bilingüe en la Universidad de San Carlos. En ese sentido, la USAC ha iniciado la formación de personas bilingües a nivel universitario con fondos del aporte constitucional, pero no se sabe si ya financian a los docentes con esos fondos. PRODESSA y Fundación Rigoberta Menchú costeaban el pago a los docentes.

Aunque se han implementado programas para docentes, impulsando la investigación con la finalidad de incorporar la visión de nuevos conocimientos con base en las nociones de multi e interculturalidad, es necesario mencionar que, según Ana Silvia Monzón[41]:

> Hasta ahora no ha existido una política universitaria en tal sentido; se ha tratado de esfuerzos individuales o de pequeños grupos interesados en impulsar programas y proyectos innovadores, convencidos de la importancia de sintonizar a la universidad estatal con los procesos sociales y políticos, particularmente en la dinámica de los movimientos indígenas y de mujeres que se están expresando en el mundo y en Latinoamérica en particular.

Instituto de Estudios Interétnicos de la Universidad de San Carlos

Según Sacayón[42], el Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI):

> Nace hace dieciocho años en el marco de los Acuerdos de Paz, y la USAC le encomienda el estudio de la dinámica interétnica en Guatemala, siendo ese su objetivo principal.
>
> Es un instituto de investigación, donde se produce una serie de estudios sobre diferentes aspectos de las relaciones interétnicas en Guatemala, integrado por un pequeño grupo de profesionales (6 personas), entre historiadores, antropólogos, sociólogos y educadores.
>
> Desde su fundación, el instituto ha aportado al país unos treinta volúmenes sobre la dinámica étnica en temas como salud, educación, derecho e historia; aproximadamente, unos cuarenta o cincuenta títulos.
>
> Su principal fuente de financiamiento es la universidad, pero para gastos de funcionamiento (mantenimiento del edificio, docentes, personal administrativo y personal auxiliar).

(41) Maestra en Ciencias Sociales y candidata a Doctora en Ciencias Sociales por el Programa Centroamericano de Posgrado FLACSO-Guatemala. Licenciada en Sociología egresada de la Universidad de San Carlos.

(42) Entrevista realizada por Juan Chojoj el 9 de agosto de 2011 al Dr. Eduardo Sacayón, Director del Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI). Es psicólogo con posgrados en Educación y Administración Pública e investigador en el área de educación.

Los resultados de los estudios son poco utilizados, porque en la universidad el tema étnico y la interculturalidad no se abordan; esto se traduce en dificultad para vincular investigación y docencia, ya que el modelo de enseñanza en todas sus disciplinas es eminentemente occidental, cuyo vicio o limitación es que no toma en cuenta la lógica de la producción del conocimiento local y saberes indígenas, pero esto no significa que el aporte del IDEI no sea significativo, pues se valora y circula en centros académicos del país.

Se reconoce que el impacto en la docencia es mínimo, por una actitud de indiferencia de las autoridades universitarias y docentes; aspecto que también se observa en las universidades privadas. No hay complementariedad entre el conocimiento occidental y los saberes ancestrales, lo que se refleja en una desvinculación entre la realidad pluricultural del país y lo que hacen las instituciones de Educación Superior.

Una de las dificultades que afrontan es que tienen que gestionar fondos para realizar sus investigaciones; deben concursar en la Dirección General de Investigación [DIGI], que cuenta con unos diez millones de quetzales anuales [1.274.000 dólares], y «competir» con unos 140 proyectos de investigación, por lo que también deben gestionar otros fondos fuera de la universidad. Eventualmente han sido apoyados por ONG's, sector privado, Save the Children, PNUD y Fundación Rigoberta Menchú, debiendo pagar un porcentaje para la administración de esos fondos.

La iniciativas y/o programas académicos que priorizan el enfoque multi e intercultural en la Universidad de San Carlos son recientes y la mayoría más bien responden a requerimientos de organizaciones sociales indígenas, que a las políticas universitarias, que deriva en dificultades en el desarrollo de procesos interculturales.

Algunos programas académicos en la Universidad de San Carlos, basados en un enfoque multi e intercultural y/o dirigidos preferentemente a estudiantes indígenas

Programa o iniciativa	**Fecha**
Maestría en Etnicidad en el Etnodesarrollo y Derecho Indígena. Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales.	1997
Proyecto Identidades, Interculturalidad y el Estado Multiétnico en Guatemala.	1999 a la fecha
Instituto Tecnológico Maya de Estudios Superiores avalado por la USAC, con sede en la finca Chipar, San Juan Chamelco, Alta Verapaz. Desarrollado por el Plan de Acción Forestal Maya y el Instituto de Investigación y Desarrollo Maya.	2004 a la fecha
Género, Pueblos Indígenas y Participación Política (IDEI, con apoyo de cooperación noruega).	2005-2007
Programa de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas (IDEI/Fundación Ford). Campus central y CUNOC.	2008-2010
Diplomado en Educación para Contextos Multiculturales en los Centros Regionales Universitarios de Huehuetenango y San Marcos, en coordinación con la Fundación Rigoberta Menchú Tum.	2002
Licenciatura en Educación para Contextos Multiculturales. Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural	2004
Estas carreras son avaladas por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media en coordinación con el Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA).	2008
Licenciatura en Lingüística Maya y Licenciatura en Traducción e Interpretación en Lenguas Mayas.	2008

Programa o iniciativa	Fecha
Programa Universitario de Investigación en Cultura, Pensamiento e Identidad de la Sociedad Guatemalteca. Líneas prioritarias relacionadas con la diferenciación étnica y sus impactos, y el derecho consuetudinario.	2008-2009

Fuente: Ana Silvia Monzón. *El enfoque multi e intercultural y perspectiva de género en la Educación Superior.* Guatemala, 2008, pág.: 51.

Universidad Rafael Landívar

La Universidad Rafael Landívar (URL), dirigida por sacerdotes jesuitas, es integrante del grupo de universidades privadas del país, ejecutó el Programa de Desarrollo Integral para la Población Maya (PRODIPMA) con el apoyo de la Misión USAID, proporcionando becas a muchas personas mayas, garífunas y xincas. Posteriormente, en 1997, inicia el Programa para la Educación Maya (EDUMAYA), siempre con el apoyo de la Misión USAID-Guatemala, en el que se destacan propósitos como ampliar el número de profesionales indígenas por medio de un programa de becas, así como apoyar programas de formación, profesionalización y acreditación de promotores-maestros bilingües que se desempeñan como docentes en comunidades indígenas, así como desarrollar y difundir materiales y metodologías con pertinencia cultural y que contribuyeran a desarrollar institucionalmente a la URL para el establecimiento de programas más permanentes de Educación Superior dirigidos a indígenas.

Este Programa de Becas EDUMAYA dio apoyo para cursar maestrías; lamentablemente finalizó hace dos años. Se considera un logro del Programa EDUMAYA la apertura de un curso de interculturalidad en todas las carreras y niveles, motivado por la incorporación de más de dos mil jóvenes indígenas en una universidad en la que hasta hace una década su presencia era excepcional (Giracca, 2008)[43].

En las sedes regionales de Santa Cruz del Quiché, Antigua Guatemala y Alta Verapaz, la interculturalidad no es un eje transversal, pues un estudio reveló que falta relacionar la temática; actualmente se aborda como un tema aislado.

Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la Universidad Rafael Landívar

Según Celia Ajú[44]:

> Nace en 1986 para trabajar los aspectos lingüísticos y culturales de la población indígena de Guatemala, por iniciativa de la Licenciada Guillermina Herrera[45], quien se identificaba con la población maya y sus necesidades.

(43) Giracca, Anabella (2008). «EDUMAYA: Una Experiencia de Educación Superior Intercultural desde la Universidad Rafael Landívar (Guatemala)». Tomado de *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina,* pág.: 310, de Daniel Mato (Coord.), IESALC, Caracas, 2008.

(44) Entrevista realizada por Juan Chojoj el 9 de agosto de 2011 a la Maestra Celia Ajú, Investigadora del Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la Universidad Rafael Landívar desde hace veintidós años.

(45) Ex Rectora de la Universidad Rafael Landívar.

El PRODIPMA, financiado por la Misión USAID, apoyó investigaciones que fueron claves para conocer los aspectos lingüísticos, socioeconómicos y culturales del pueblo Maya, y a partir de los resultados de las investigaciones realizadas surge la creación de materiales que han servido de apoyo a los maestros para orientar la educación con mayor pertinencia cultural, coordinando con la DIGEBI [Dirección General de Educación Bilingüe Intercultual], rectora de la educación bilingüe en Guatemala.

Han realizado estudios sobre patrones de crianza, en el hogar y en la escuela, visualizándose que hay una separación entre hogar y escuela, por lo que se rompen las formas de enseñanza del hogar con la escuela.

Investigación en las sedes regionales para visualizar cómo desarrollan las clases los catedráticos; esto obligó a desarrollar un seminario/taller sobre la interculturalidad, pues el estudio reveló que no existe una relación en lo que se hace y lo que se transmite (temas separados), para ir ensamblando toda la temática de la interculturalidad.

También, como producto de estas investigaciones, se realizaron unos ochenta manuales sobre lingüística y metodologías. Uno de los estudios realizados establece cuál es la diferencia del proceso de enseñanza de la lengua materna y cómo debe entrar un segundo idioma, para la creación de una metodología propia para cada uno y así lograr que fuera realmente una educación bilingüe.

Para la enseñanza del castellano como segunda lengua se diseñaron materiales y guías para el docente y cuadernos para los niños.

Han elaborado para CONALFA [Comisión Nacional de Alfabetización] materiales en todos los idiomas mayas para la alfabetización, con temas sobre interculturalidad, la justicia, el trabajo, práctica de la democracia y derechos humanos.

Trabajar el ambiente desde la práctica maya surge como necesidad después de los desastres naturales ocurridos el año recién pasado por el paso de la tormenta Ágatha, para lo cual han elaborado material didáctico y guías para los maestros.

Las dificultades que enfrenta el instituto, al igual que otros centros de investigación, es que tienen que buscar financiamiento, y es una de las crisis actuales por las que se atraviesa, debido a que la cooperación externa ya no proporciona mucho apoyo; la universidad apoya el funcionamiento, pero para la implementación de proyectos debe buscarse apoyo externo. Instituciones como el Fondo de Desarrollo Indígena de Guatemala [FODIGUA][46] apoyan con financiamiento para ejecutar investigaciones, así como los Países Bajos, el KfW [Banco Estatal de Crédito para la Reconstrucción y el Desarrollo] y la GTZ alemanes.

Para estudiantes indígenas, la URL, a través de la Dirección de Asistencia Económica y Financiera [DAEF], con fondos para la paz, apoya con becas, y se requieren ochenta puntos de promedio para obtener becas completas. En Alta Verapaz, la empresa Colgate y el KfW becan a estudiantes que cursan la carrera de Medicina.

No fue posible obtener los datos del porcentaje o número de estudiantes indígenas becados en las distintas carreras que ofrece la Universidad Rafael Landívar.

(46) FODIGUA apoya proyectos productivos, infraestructura, talleres e investigaciones en comunidades indígenas con fondos estatales.

Facultades de Quetzaltenango, Universidad Rafael Landívar

Sac Coyoy[47] describe cómo el proceso de inclusión de la transversalización del tema de interculturalidad en el campus de Quetzaltenango de la Universidad Rafael Landívar 2005-2010 se fue implementando, los logros obtenidos y dificultades encontradas en su implementación:

> La URL contempló cuatro ejes transversales para su plan comprendido entre los años 2005 y 2010: derechos humanos, interculturalidad, desarrollo local y regional, y descentralización.
>
> Como parte del cumplimiento del eje transversal de interculturalidad en la comunidad universitaria –estudiantes, docentes y colaboradores administrativos– de la Universidad Rafael Landívar, se creó la Unidad de Interculturalidad, adscrita inicialmente a la Unidad de Investigación y Publicaciones [UIP], con el propósito de visibilizar el tema y fomentar el respeto a las culturas de Guatemala, pero particularmente a las de la región de cobertura del campus de Quetzaltenango de la URL.
>
> En el año 2005, el Director General, Ingeniero Jorge Nadalini Lemus[48], creó la Unidad de Investigación y Publicaciones, y dentro de ella la Unidad de Interculturalidad, solamente inspirado en la convicción de fomentar el conocimiento y respeto a las culturas de Guatemala en la comunidad universitaria.
>
> El objetivo principal de la unidad fue impulsar el eje de interculturalidad, dentro y fuera del campus de Quetzaltenango.

Para lograr el objetivo, Sac Coyoy estimó pertinente:

> La construcción de una definición propia de interculturalidad, pues por lo regular se asume y se apropia de conceptos o teorías externas que mucha veces no son congruentes con la realidad de los medios donde se ejercitan, y condicionan el cumplimiento de los objetivos sin consultar o hacer participar a los interesados.
>
> Se realizó un ejercicio académico colectivo para definir un concepto sobre interculturalidad, útil, nuevo y aplicable a la realidad de toda Guatemala.
>
> Una vez definida la interculturalidad, y a efecto de alcanzar el objetivo principal, se establecieron los objetivos complementarios:
>
> Despertar el interés por el conocimiento de la cultura del «otro» en colaboradores administrativos y académicos de la URL.
>
> Promover el ejercicio de la interculturalidad dentro y fuera del campus Quetzaltenango.
>
> Desarrollar investigación y materiales que sirvan de apoyo al conocimiento y respeto de la diversidad cultural e interculturalidad en Guatemala.
>
> Apoyar a las distintas facultades, docentes, estudiantes y sociedad en el tema de interculturalidad, con materiales, conferencias, talleres y actividades relacionadas.

(47) Entrevista realizada por Juan Chojoj Mux el 22/07/2011 al Maestro, Guía Espiritual Maya y ex Coordinador de la Unidad de Interculturalidad Audelino Sac Coyoy en las Facultades de Quetzaltenango, Universidad Rafael Landívar.

(48) Ex Director de las Facultades de Quetzaltenango, URL.

> Por medio de las acciones de la Unidad de Interculturalidad se contribuyó a la construcción de relaciones positivas entre los miembros de la comunidad landivariana, particularmente en el área occidental de Guatemala, donde coexisten culturas diversas pero mayoritariamente maya.
>
> Las acciones para el conocimiento, fomento y ejercicio de la interculturalidad fueron por medio de desarrollo de materiales, facilitación de talleres, conferencias, foros, apoyo a docentes, estudiantes y sociedad, investigación, actividades conjuntas con otras unidades e intercambio de materiales.
>
> En correspondencia con las metas planteadas en los objetivos central y complementarios, se realizaron actividades que informaron, orientaron y contribuyeron a estimular el ejercicio de la interculturalidad en la comunidad landivariana, comunidad académica, instituciones, organizaciones de base, autoridades, medios de comunicación y sociedad en general de la región occidental de Guatemala.
>
> Esta dinámica de trabajo permitió la conformación de un grupo de docentes que se han apropiado del tema de la interculturalidad en la URL, campus Quetzaltenango.
>
> Se consideran «frutos» de la unidad, entre otros, los materiales documentales, electrónicos, audiovisuales con que se cuenta; algunos de ellos no son producidos por el responsable, pero son acopiados y puestos al servicio de la sociedad.
>
> Se acompañó a organizaciones comunitarias, instituciones, ONG's y organizaciones gubernamentales con talleres y conferencias específicas, vinculadas a los temas de culturas de Guatemala, interculturalidad y cultura maya.

Según Sac, la debilidad de este proceso es que el grupo de docentes que se formaron en la dinámica de la unidad de interculturalidad:

> No han tenido continuidad, en virtud de que no son permanentes y en cada cambio de administración de las facultades se pierde la experiencia acumulada.

Universidad Mariano Gálvez[49]

En la Universidad Mariano Gálvez (UMG) funciona la Escuela de Lingüística como parte de la Facultad de Humanidades, cuya misión es contar con personal profesional especializado para atender la Educación Superior de la población guatemalteca, con atención a su identidad, formación profesional, cultura e idioma, y participar en la construcción de un país intercultural y plurilingüe.

Para Cifuentes Navarro[50]:

> La UMG busca ser una institución eficiente, eficaz, responsable y cooperadora para formar profesionales capaces de investigar, conocer, interpretar y divulgar la realidad plurilingüe, multicultural y multiétnica de Guatemala.

(49) www.umg.edu.gt [13/09/2011].

(50) Entrevista realizada por la Dra. Tamara Obispo el 26/07/2011 al Lic. Héctor Eliu Cifuentes Navarro, Director General de Asuntos Académicos de la UMG, doce años laborando en la institución.

> En esta línea de pensamiento forma profesores en Lingüística aplicada en lenguas mayas y Sociolingüística con intervención del Instituto Lingüista de Verano; desarrolla estas actividades con fondos propios.
>
> Los estudiantes que ingresan a esta escuela son pocos, pero la mayoría son indígenas y esto hace que se considere que estas carreras son solo para indígenas y no para ladinos/mestizos.
>
> En un futuro se planea abrir una Maestría en Lingüística en diferentes regiones del país, como Huehuetenango, Quetzaltenango, Quiché y Alta Verapaz, con la formación de unidades a nivel de regiones de Licenciados en Lingüística.
>
> Es necesario resaltar que el respaldo que tiene la Escuela de Lingüística se fundamenta en foros de lenguas mayas y cofradías; también en el rescate de tradiciones mayas, así como la tradición oral. En las carreras de Psicología, Trabajo Social y Derecho llevan un curso de Sociología que incorpora la interculturalidad con el fin de mejorar la calidad de enseñanza a los pueblos indígenas y afrodescendientes.
>
> Lo interesante de la Escuela de Lingüística es que no tienen dificultad en impulsar estos procesos, existen más facilidades; se respeta mucho la Escuela de Lingüística por el aporte de profesionales indígenas; el proceso ha avanzado y se impulsa desde el campus central hacia las sedes regionales.

Eliu Cifuentes considera que si la interculturalidad no se toma en cuenta en otros ámbitos académicos, se debería conversar con el Ministerio de Educación para determinar por qué no se ha implementado en todas las universidades, principalmente ahora cuando dentro de los candidatos presidenciales se incluyen mujeres indígenas con Educación Superior.

Dentro de los aportes de la Escuela de Lingüística está la edición de la revista *Winak*[51], en la misma Universidad Mariano Gálvez. La primera edición se publicó en el año 1986 y se fortalece después de la firma de los Acuerdos de Paz como una respuesta del sector privado dedicado a la Educación Superior, para el fortalecimiento en el conocimiento de todo ciudadano con igualdad de derechos. La importancia de esta revista estriba en demostrar que existe actividad científica suficiente en los pueblos indígenas para apoyar su publicación. Además, la revista estimula a la comunidad lingüística a seguir investigando y dando a conocer los fenómenos y problemas que atañen a la sociedad guatemalteca, y sirve de comunicación entre profesionales interesados en este campo.

Universidad Galileo

Reyes Quino[52], Directora del Programa de Desarrollo Humano de la Universidad Galileo, comenta que:

> La Universidad Galileo fundamenta sus actividades en el individuo como ser humano; reconoce la necesidad de apoyar el desarrollo de los guatemaltecos en general y

(51) El vocablo *winak* quiere decir «persona, gente u hombre» en varios idiomas mayenses.

(52) Entrevista realizada por la Dra. Tamara Obispo el 29/07/2011 a la Licda. Laura Reyes Quino, Directora de Desarrollo Humano de la Universidad Galileo y candidata a la Vicepresidencia de la República en las elecciones del 11 de septiembre de 2011 por el Partido CREO (Compromiso, Renovación y Orden).

> está plenamente consciente de que la principal herramienta para el crecimiento de las personas es la educación.
>
> Las personas que conforman la Universidad Galileo, autoridades, catedráticos, alumnos y trabajadores, creen en la convivencia pacífica de las personas, sin importar las creencias religiosas, políticas o de razas; buscan la armonía de los pueblos en paz y se comprometen a respetar a todas las personas sin discriminación de sexo, raza, condición social o política, a promover y respetar los valores morales y cívicos y promover la paz dentro del país y el entorno.
>
> La Universidad Galileo busca desarrollar el talento humano, teniendo como base la Educación Superior al alcance de las personas de escasos recursos económicos, o bien que tengan algún defecto físico, mental o sensorial, por lo que en 1982 crean el Programa de Desarrollo Humano. Constitucionalmente se nos ordena llevar la Educación Superior a toda Guatemala, para lo cual contamos con una gama de diplomados para atender a toda la población.

Actualmente, en la Universidad Galileo también se promueve la creación de una oficina que coordine la interculturalidad como un eje transversal en todas las carreras. Está planificada para iniciar en enero de 2012, pues consideran sentirse comprometidos para dar cumplimiento a la filosofía y valores de la universidad y que sean los responsables de preparar toda la documentación necesaria.

Se ha promovido la parte de desarrollo humano que se maneja en la universidad, pero dirigido básicamente a discapacitados, que ha dado buenos resultados y permite que esta experiencia exitosa sirva de base en la implementación y desarrollo de la interculturalidad en la Universidad Galileo a mediano plazo, como parte de los compromisos de las autoridades universitarias.

En el interior de la República existen sedes regionales que ofrecen carreras a nivel técnico y de licenciatura, pero no se manejan actualmente con enfoque intercultural, aunque en estas sedes cuentan con catedráticos indígenas.

Universidad Rural de Guatemala

La Universidad Rural ha promovido la Educación Superior basada en la conservación ambiental y no se ha vinculado en el tema de la interculturalidad.

Sin embargo, han planificado que en el 2012 se fortalezca dentro de proyectos especiales una Unidad de Interculturalidad, que sea la responsable de impulsar los procesos establecidos dentro del marco de los derechos humanos, específicamente en los derechos de los pueblos indígenas.

El ingeniero Juan Carlos Girón[53] estima que:

> […] hay factores que facilitan esta iniciativa, ya que dentro del *pensum* de estudios contempla un módulo de derechos humanos y pueden integrarlo desde ese punto.

(53) Entrevista realizada por la Dra. Tamara Obispo el 28/07/2011 al ingeniero Juan Carlos Girón, miembro del Consejo Académico de la Universidad Rural de Guatemala, con cinco años en el cargo.

> Piensan que el 2012 es un año de cambios para esta universidad, al enfocarse al cuidado del ambiente con equidad de género e interculturalidad.

Universidad del Valle de Guatemala

Estuardo Barrios[54] indica que:

> La Escuela de Sociología y Antropología de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG) es la que se dedica específicamente a la promoción del tema de la interculturalidad y que le da sostenibilidad y continuidad; para ello han creado un centro de filme etnológico y elaboración de documentos escritos.
>
> Asimismo, se han dado a la tarea de formar estudiantes con compromiso de gestión de políticas públicas y han apoyado cuando el Gobierno central o bien organizaciones indígenas lo solicitan, como CODISRA y DEMI [Defensoría de la Mujer Indígena], en el tema de estudios superiores con igualdad de derechos. Están enfocados en fortalecer estos procesos, ya que apoyan el Consejo Nacional de Educación Maya, con representantes de las escuelas sociales y estudiantes con temas de tesis en investigación de los últimos años de las carreras sociales.

Mayab' Nimatijob'al Universidad Maya[55]

En el Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas se planteó la demanda del movimiento maya para que el Estado, como parte de la reforma educativa, promueva la creación de la Universidad Maya o entidad de estudio superior indígena. Al respecto se han realizado diversas gestiones y proyectos que culminaron con la presentación pública, en diciembre de 2004, de dicho proyecto. Sin embargo, diversos factores, como la falta de recursos económicos y la existencia de un impedimento legal, ya que la Constitución reconoce como única universidad estatal a la de San Carlos, han limitado su instalación formal.

En septiembre de 2008 se creó una mesa técnica en la que participan representantes de la sociedad civil y funcionarios/as de Gobierno, para dar seguimiento a un proceso largamente discutido en el que intervienen, entre otras organizaciones, la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios, el Consejo Nacional de Educación Maya, la Academia de Lenguas Mayas, la Escuela Superior de Educación Integral Rural Mayab' Saqarib'al (ESEDIR) y la Fundación Rigoberta Menchú Tum.

El propósito de esta universidad es dar respuesta a las necesidades de Educación Superior para el pueblo Maya y a la construcción de un Estado pluricultural e intercultural, sobre la base de tres principios: el de ciudadanía, el del derecho a la diferencia

(54) Entrevista realizada por la Dra. Tamara Obispo el 26/07/2011 al Lic. Estuardo Barrios; él es miembro del Consejo Académico de la UVG desde hace quince años.

(55) Presentación pública y política de la Comisión Instaladora de Mayab' Nimatijob'al. Concretar el lanzamiento de Mayab' Nimatijob'al Universidad Maya, según el mandato del Urox Moloj ib' pa uwi' Mayib' Eta'manik. El III Congreso de Educación Maya «otorga el mandato al CNEM y la ALMG para la creación de la Universidad Maya...». Guatemala, diciembre de 2004, en www.cnem.edu.gt [15/09/2011].

y el de la unidad nacional. La Universidad Maya estará abierta a todas y todos los que deseen enriquecerse con la cosmovisión maya.

Escuela Superior de Educación Integral Rural Mayab' Saqarib'al (ESEDIR)(56)

Se define como un centro de Educación Superior, creado en 1988 para brindar formación a los maestros egresados del Instituto Indígena Santiago, quienes al regresar a sus comunidades carecen de herramientas para realizar trabajo comunitario. ESEDIR se plantea como una alternativa no solo para la Educación Superior, sino para una formación que responde a las necesidades de las comunidades. Se sostiene con fondos propios y con apoyos de cooperación internacional. Sus programas de formación incluyen un Profesorado en Desarrollo Comunitario desde la Cultura Maya, y Técnico en Desarrollo Comunitario, en modalidades a distancia dirigidas a municipios como Barillas, Huehuetenango, Ixcán, Playa Grande y Quiché. También imparte la carrera de Gestión para el Desarrollo en el nivel de técnico, licenciatura y maestría, con el aval académico de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

ESEDIR plantea que busca dar respuesta a las demandas de las comunidades en zonas donde otras universidades no han llegado, así como promover la cultura maya.

Varias de las carreras que tiene han sido reconocidas y acreditadas por la URACCAN, y más recientemente por la USAC.

En la actualidad se desarrollan dos carreras formales de nivel superior:

- Profesorado y Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, con énfasis en cultura maya.

- Licenciatura en Innovaciones Educativas, con énfasis en procesos de aprendizaje.

Ambas carreras están siendo acreditadas por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) de la Universidad de San Carlos.

Proyecto de Desarrollo Santiago(57)

En 1989, los hermanos de La Salle Sebastián Farró (QPD) y Óscar Azmitia fundan el Proyecto de Desarrollo Santiago (PRODESSA) como una obra de promoción de las escuelas cristianas de los hermanos de La Salle. Desde entonces, PRODESSA aporta su grano de maíz a través de la educación alternativa y el desarrollo sustentable a las luchas reivindicativas de las comunidades rurales y particularmente del pueblo Maya.

(56) www.prodessa.net/esedir [14/09/2011].

(57) www.prodessa.net [14/09/2011].

A lo largo de veintidós años, sus acciones se han fundamentado en los principios, valores y sabiduría del pueblo Maya, incidiendo en las políticas públicas para que sean incluyentes y equitativas a través de estrategias que contribuyan a la transformación de esas estructuras de desigualdad y discriminación por el ejercicio de los derechos del pueblo Maya, en el marco del Estado pluricultural e interculturalidad

Dentro de su quehacer desarrollan un Diplomado llamado Liderazgo para una Participación Ciudadana Transformadora y Derechos Humanos y Derechos de los Pueblos Indígenas.

Plantean que es urgente la educación antirracista e intercultural para todos y todas sobre la base de la igualdad, el derecho a la diferencia y la justicia frente a las desigualdades sociales, ya que la educación intercultural sistemática es prácticamente inexistente dentro del sistema educativo, y en particular dentro del sistema a cargo del Ministerio de Educación. Se trata de un vacío muy grande que ha sido suplantado por la educación bilingüe, a la que se le ha agregado el adjetivo «intercultural» sin llegar en la práctica a abordar tal dimensión. La educación intercultural debe trascender el ámbito del bilingüismo. Proponen la creación de un programa (al menos un área de aprendizaje con su propio texto en todos los grados, desde preprimaria a la universidad) que llegue a todos

Instituto Chi Pixab, sede Quetzaltenango

La Licda. Aura Marina Chojolán[58] comenta que:

> Se han creado planes estratégicos con determinados lineamientos; se trabajan dos ejes fundamentales: la formación superior [maestrías] y la formación técnica [diplomados].
>
> Se ha apoyado la elaboración de tesis sobre interculturalidad y cosmovisión maya; se ha tratado de abrir espacios donde se toquen los temas de interculturalidad, aunque existen factores que lo dificultan, como la resistencia a tocar el tema y el desconocimiento de la realidad nacional en Guatemala.
>
> El Instituto Chi Pixab forma parte de los diferentes escenarios donde se tratan los temas de interculturalidad, siendo los estudiantes y los directivos de la institución los responsables de participar.
>
> Han abierto otras sedes, una de ellas en Huehuetenango, como una oportunidad de superación para el pueblo Maya de esa región, al hacer más accesible una institución de Educación Superior

Cuentan con becas, pero no específicas para estudiantes indígenas, pues las maestrías y diplomados que da el instituto van dirigidos a la población en general, sin discriminación por etnia. Estas becas las cubren UNESCO, AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo), NOVIB (Organización Holandesa para la Ayuda Internacional) y ayuntamientos de España.

(58) Entrevista realizada por el estudiante de Leyes Gerson Morales Rivera el 5 de agosto de 2011 a la Licda. Aura Marina Chojolán, Directora Ejecutiva del Instituto Chi Pixab, sede Quetzaltenango.

Instituto Nacional de Administración Pública

La interculturalidad como concepto no se utiliza en el Instituto Nacional de Administración Pública (INAP), ya que se ha evidenciado que crea mucho rechazo, por lo que a partir de eso crearon un programa que se denomina Atención a la Diversidad y la Inclusión en la Administración Pública y nace como una respuesta a la aplicación del Convenio 169 de la OIT.

En los últimos años han desarrollado un Diplomado sobre Derecho de los Pueblos Indígenas y el Convenio 169, y actualmente lo denominan Derechos de los Pueblos Indígenas y la Aplicación del Convenio 169, que les ha permitido ampliar el espacio para despertar el interés de instituciones gubernamentales y no gubernamentales en conocer los derechos indígenas.

El diplomado tiene cinco elementos: 1) Pueblos indígenas en la historia de Guatemala; 2) Los pueblos indígenas y el siglo XXI; 3) La legislación y el sistema jurídico indígena; 4) El Convenio 169, y 5) Los Estados nacionales y los pueblos indígenas.

El Lic. Rodríguez[59] aclara que:

> El INAP es el ente rector de la formación y capacitación del servidor público. Aunque la Ley de Idiomas debe impulsar las lenguas mayas, hasta ahora se están planteando cómo incorporar la interculturalidad y género como ejes transversales en los programas, pero hay resistencia; unos directores no ven con buenos ojos estos temas, y a manera de referencia agrega que el Director de investigación define que no son válidos en sus instituciones y, por lo tanto, no da valor a la interculturalidad.

Rodríguez es el único indígena en el INAP y el que impulsa el programa científico, y asegura que cuando él se retire todo terminará.

Rodríguez ha observado que:

> En las instituciones no están haciendo nada, lo que han hecho es cualquier curso con indígenas en regiones del país y las reportan como una actividad intercultural, pero no existen programas ni proyectos interculturales; otras dificultades vividas es que en todos los programas del Estado no hay el mínimo interés de tomar el tema indígena como un componente importante para el desarrollo y crecimiento del país, los programas son eminentemente monoculturales, no hay interés por dar financiamiento, no hay fondos, no hay asignación presupuestaria, no existe el recurso humano; para hacer este trabajo no hay interés de que se constituya en una política institucional; menos, de Estado.

Lo que ha facilitado el ejercicio del trabajo intercultural son dos cosas: el poder de convocatoria de quien dirige y orienta el diplomado y la metodología utilizada propia para adultos.

(59) Entrevista realizado por Juan Chojoj el 4 de agosto de 2011 al Lic. Guillermo Rodríguez Guaján, Coordinador del Programa Diversidad e Inclusión. Dirección de Formación y Capacitación, Instituto Nacional de Administración Pública, Guatemala.

Actualmente tienen un convenio de cooperación con la Asociación de Servicios Comunitarios de Salud (ASECSA) en el desarrollo de un diplomado (Iniciativa E), en el que ASECSA financia el diplomado y el INAP da las aulas y atención virtual; este diplomado consiste en cinco módulos educativos: historia, derechos humanos, normas jurídicas, economía indígena y elaboración de propuestas técnicas, con énfasis en la cultura indígena.

Existen otras instancias que abordan el tema de la interculturalidad, como la Academia de Lenguas Mayas, creada por el Congreso de la República (Decreto Nº 65-90) con la finalidad de promover el conocimiento y difusión de las lenguas mayas e investigar, planificar, programar y ejecutar proyectos lingüísticos, literarios, educativos, culturales y dar orientación y servicios sobre la materia.

Programas de becas

Antes de enumerar los programas de becas para estudiantes en las IES, y aunque no es el propósito de este documento el abordarlo, es preciso establecer que no existen registros en las IES que aporten un número exacto de estudiantes indígenas ni de afrodescendientes y xincas que estén cursando carreras en las diferentes universidades del país; solo se encontraron dos datos, uno basado en cálculos aproximados. En el estudio Educación Superior para los Pueblos Indígenas: caso Guatemala, se afirma que solo el 2,9% de hombres indígenas han asistido alguna vez a la universidad, frente a un 9,3% de los hombres no indígenas[60].

El estudio Diagnóstico y criterios para el diseño e implementación del Sistema Universitario de Estadísticas de Género y Etnia (SUIES) (Monzón, 2008) plantea la solicitud del Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI) para incluir la variable de autoadscripción étnica en los datos requeridos a estudiantes de primer ingreso. Este dato se incorporó en las inscripciones de 2008, pero aún no se cuenta con datos oficiales que permitan visualizar la composición étnica del estudiantado en la Universidad de San Carlos.

PRODIPMA - EDUMAYA

La Universidad Rafael Landívar ejecutó el Proyecto Integral de la Población Maya (PRODIPMA) con el apoyo de la Misión USAID, proporcionando becas a muchas personas mayas, garífunas y xincas. Posteriormente inicia el Programa Educación para la Población Maya (EDUMAYA), siempre con el apoyo de la Misión USAID-Guatemala, con el propósito de ampliar el número de profesionales indígenas por medio de un programa de becas, así como apoyar programas de formación, profesionalización y acreditación de promotores-maestros bilingües que se desempeñan como docentes en comunidades indígenas.

(60) Citado por Ana Silvia Monzón en *El enfoque multi e intercultural y perspectiva de género en la Educación Superior: análisis y propuesta,* pág.: 32. Universidad de San Carlos, Dirección General de Investigación. Guatemala, noviembre de 2008.

Los resultados esperados en la primera fase del proyecto eran 500 universitarios indígenas graduados distribuidos de la siguiente manera: 50 a nivel de maestría, 150 a nivel de licenciatura y 300 a nivel de técnico o profesorado(61).

No fue posible obtener el número de indígenas beneficiados con estas becas, pero Celia Ajú considera que son unas dos mil personas. El Programa EDUMAYA finalizó hace dos años.

Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica (CIRMA). Programa Internacional de Becas de Posgrado (2000)(62)

Este programa proporciona becas completas para realizar estudios de maestría o doctorado a líderes sociales e intelectuales que han tenido un acceso limitado a la Educación Superior y quienes tienen una trayectoria de trabajo que aporta al desarrollo del país. Entre sus becarios/as se cuenta un porcentaje importante de mujeres y hombres indígenas. No se logró obtener información del número de estudiantes becados desde el inicio del proyecto a la fecha, que por cierto está en fase de cierre.

Bienestar Estudiantil Universitario de Occidente. Centro Universitario de Occidente Quetzaltenango

El Centro Universitario de Occidente (CUNOC) es una extensión de la Universidad de San Carlos, en la que se ofrecen casi todas las carreras que se imparten en el campus central dentro de su programa de becas.

El Lic. Luis Coyoy(63) informa que:

> Del 100% de estudiantes becados, solo el 20% son estudiantes indígenas.
>
> Para este fin existe un presupuesto de la USAC, que es independiente de otras instituciones. También se cuenta con aportes de la cooperación internacional(64), que van a un fondo común, y las autoridades centrales son las responsables de administrarlos de la forma más conveniente.
>
> Los becados cursan diferentes carreras, como Derecho, Agrimensura, Administración de Tierras, Enfermería y Trabajo Social, entre otras.
>
> La asignación mensual que se da a los becados es de 650 quetzales (unos 83 dólares), para los estudiantes que residen en la ciudad, y de 900 quetzales (unos 115 dólares) para los estudiantes provenientes de otros departamentos o municipios.

(61) Giracca, Anabella. «EDUMAYA: Una Experiencia de Educación Superior Intercultural desde la Universidad Rafael Landívar (Guatemala)». Tomado de *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina,* pág.: 310, de Daniel Mato (Coord.), IESALC, Caracas, 2008 [15/09/2011].

(62) www.enlaceacademico.org [15/09/2011].

(63) Entrevista realizada al Lic. José Luis Coyoy, Delegado del Departamento de Becas del CUNOC, por el estudiante de Leyes Gerson Morales Rivera, el 10 de agosto de 2011.

(64) No informa qué organizaciones internacionales dan este tipo de apoyo.

La beca cubre diez meses y el promedio oficial para seguir optando a la beca es de 71 puntos, pero se han dado promedios más altos dentro del CUNOC.

Recomendaciones

Incorporar como ejes transversales la diversidad y diferencia étnico-cultural y la interculturalidad en las instituciones de Educación Superior de Guatemala, partiendo del reconocimiento y valoración de las necesidades y proyectos de vida de los pueblos indígenas (Maya, Garífuna y Xinca), su cosmovisión, sus saberes, formas de producción de conocimiento y modos de aprendizaje, y hacer obligatorio el aprendizaje oral y escrito de un idioma indígena a todos los estudiantes de las IES.

Crear las condiciones dentro de las universidades privadas para la implementación de un plan de becas y ponerlas a disposición de estudiantes indígenas interesados en cursar estudios superiores, pues actualmente las becas existentes únicamente toman en cuenta la puntuación académica y postergación económica, sin considerar su pertenencia étnica o de pueblo.

Incrementar el número de becas de estudio en la universidad estatal (USAC) y distribuirlas en forma equitativa a estudiantes de los cuatro pueblos (Maya, Garífuna, Xinca y Ladino/Mestizo) interesados en estudiar en la universidad, y en cualquier carrera.

No es suficiente crear leyes, se debe respetar y valorar las diferentes culturas existentes en el país, y las IES juegan un rol preponderante en el cultivo, difusión y promoción de estas culturas en la población estudiantil, por lo que deben incorporar el tema de la interculturalidad como un eje transversal en todas las carreras.

Se requiere impulsar y fortalecer una etapa de sensibilización a todo nivel en las instituciones de Educación Superior en el país, para descolonizar las mentes y actitudes racistas y discriminatorias hacia los pueblos indígenas, que permitan la inclusión de la interculturalidad no solo como un elemento académico, sino como una práctica de la convivencia de la vida universitaria entre estudiantes, docentes y autoridades académicas y administrativas.

A estudiantes indígenas becados por fundaciones, universidades o la iniciativa privada debe dárseles mayor acompañamiento, fortaleciendo en ellos los postulados ideológicos de la cosmovisión maya, garífuna y xinca, para que no pierdan el vínculo o sentido de pertenencia con sus comunidades; aunque esto suena idealista, ya que espacios donde los egresados puedan desempeñarse como profesionales, por lo regular no existen en sus comunidades de origen.

El principal obstáculo para el desarrollo de investigaciones en el campo de la interculturalidad es el financiamiento. Tanto Rodríguez, del INAP, como Celia Ajú, del Instituto de Lingüística e Interculturalidad de la URL, y Eduardo Sacayón, del IDEI, coinciden en este aspecto.

Las Universidades Rafael Landívar, Mariano Gálvez y San Carlos han avanzado en la inclusión del tema de interculturalidad en la academia y en el campo de la investigación; falta incorporar la práctica, pues los porcentajes de estudiantes mayas, garífunas y xincas en las IES son muy reducidos para que pueda darse.

Falta agotar una fase de sensibilización en las autoridades de las IES para la inclusión de la interculturalidad como eje transversal en todas las carreras, pues existe apatía o falta de interés de las mismas, como afirman E. Sacayón, Rodríguez y Carlos Batzín, para que tengan continuidad y no se vea como un tema aislado.

Con el cambio de Gobierno en enero de 2012 se debe retomar la iniciativa de creación de la Universidad Maya en el Congreso de la República, para su funcionamiento con el apoyo del Estado para que tenga sostenibilidad, o gravar con un impuesto a las empresas transnacionales que operan en el país en la explotación del petróleo y extracción de minerales en territorios ancestrales, y que se destine para becar a estudiantes indígenas y dar sostenibilidad a la Universidad Maya.

Referencias Bibliográficas

Acuerdos de Paz, Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, firmado entre el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), pág.: 70. México, D.F., 31 de marzo de 1995.

Constitución Política de la República de Guatemala. Publicado en el Diario Oficial de fecha 3 de junio de 1985, tomo 226, diario 41, pág.: 897.

Constitución Política de la República de Guatemala y sus reformas, aprobada la reforma a través de referéndum en el año 1993.

Giracca, Anabella (2008). EDUMAYA: Una Experiencia de Educación Superior Intercultural desde la Universidad Rafael Landívar (Guatemala). En Daniel Mato (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). Disponible en: unesdoc.unesco.org/images/0018/001856/185698s.pdf [Fecha de visita: 15/09/2011].

Ley de Desarrollo Social, Decreto Nº 42-2001 del Congreso de la República de Guatemala.

Monzón, A. El Enfoque Multi e Intercultural y Perspectiva de Género en la Educación Superior, Análisis y Propuesta. Dirección General de Investigación, Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala, noviembre 2008. Disponible en: digi.usac.edu.gt/bvirtual/investigacio.pdf [Fecha de visita: 29/07/2011].

Orantes H., Carlos A. Lenguas Mayas podrían desaparecer, pág.: 5. http://www.monografias.com/trabajos-pdf2/guatemala-lenguas-mayas-desaparecer/df. [Fecha de visita: 22/09/2011].

Tzian, Leopoldo. *Kajlab'alil Maya'ib' Xuq Mu'sib'.* Mayas y Ladinos en Cifras, el Caso Guatemala. Fundación Cholsamaj, Guatemala 5 de marzo de 2009.

Vergara Fregoso, Marta y Josefa Alegría Ríos Gil (Coords). Diversidad Cultural: Un reto para las Instituciones Educativas. México, Colombia, Perú y Guatemala.

e-Grafía

www.usac.edu.gt [Fecha de consulta: 30/08/2011].
www.segeplan.gob.gt [Fecha de consulta: 28/08/2011].
www.ine.gob.gt/np/generoypueblos/index.htm [Fecha de consulta: 28/08/2011].
http://enciclopedia.us.es/index.php/Guatemala [Fecha de consulta: 28/07/2011].
http://www.investinguatemala.org/index.php [Fecha de consulta: 30/08/2011].
www.ine.gob.gt/np/generoypueblos [Fecha de consulta: 02/09/2011].
www.elperiodico.com [Fecha de consulta: 12 de septiembre de 2011].
http://www.ameu.org.gt [Fecha de consulta: 02/09/2011].
www.umg.edu.gt [Fecha de consulta: 13/09/2011].
www.cnem.edu.gt [Fecha de consulta: 15/09/2011].
www.prodessa.net/esedir [Fecha de consulta: 14/09/2011].
www.enlaceacademico.org [Fecha de consulta: 15/09/2011].
www.guatezona.org/etnias-de-guatemala-garifuna-o-garinagu [Fecha de consulta: 22/09/2011].
www.visitcentroamerica.com/PatrimonioCultural/Garifuna.asp [Fecha de consulta: 22/09/2011].

Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México

Mindahi Crescencio Bastida Muñoz (*)

Durante el siglo XX, los pueblos originarios de México fueron objeto de diversas políticas nacionales que buscaban su incorporación a los proyectos económicos, políticos, culturales y educativos. A estas se les conoció como políticas integracionistas y asimilacionistas. En el nuevo milenio, las políticas educativas se plantean con un propósito diferente, una educación intercultural que incorpore los saberes tradicionales desde el contexto local y cultural de los pueblos. No obstante, las comunidades afrodescendientes han quedado relegadas de esas políticas. Esto ha conllevado la creación de instituciones interculturales de Educación Superior dirigidas a las regiones y comunidades originarias. De hecho, como parte de la política educativa, las universidades interculturales (UI's) se encuentran ubicadas en las regiones multiculturales.

A casi una década de su creación es imperativo conocer los procesos, la transición y el futuro del modelo intercultural en las universidades interculturales y en las convencionales. Para tal efecto, el lector encontrará en este escrito un acercamiento a los pueblos originarios y afrodescendientes de México; también mostraremos algunos datos en relación a la educación y la estrategia nacional en torno a la educación hacia los pueblos originarios. Finalmente revisaremos el diseño curricular de las interculturales y expondremos las estrategias y programas de las universidades convencionales, institutos tecnológicos y otros, en las formas de relación con los pueblos y estudiantes originarios y afrodescendientes.

(*) Jefe del Departamento de Investigación en la Universidad Intercultural del Estado de México. Asesor del Rector de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Lerma. Presidente del Consejo Mexicano para el Desarrollo Sustentable y Coordinador General del Consejo Regional Otomí del Alto Lerma; mindahib@yahoo.com.mx

(-) Bastida Muñoz, Mindahi Crescencio (2011) Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 347-378.

Después de las reformas educativas en México, realizadas en la década de 1990 y como resultado de la modificación del artículo 4º constitucional, los modelos educativos en relación a los pueblos originarios empiezan a ser transformados en cuanto a la búsqueda de nuevas formas de enseñanza; se buscaba implementar la enseñanza bilingüe y con ello revalorar las lenguas del país.

Hubo dos sucesos en esta década que tuvieron como consecuencia que los pueblos originarios tuvieran voz y presencia. En 1992 se cumplieron quinientos años del llamado «Descubrimiento de América», lo cual, para muchos pueblos originarios, representó la oportunidad para manifestarse y hacerse visibles ante una sociedad que ignoraba la gran diversidad cultural del país. El otro hecho fue el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el 1 de enero de 1994. El movimiento replantea que los pueblos originarios deberían ser parte de una nación incluyente, con base en una nueva relación entre el Estado y los pueblos.

Como consecuencia de estos acontecimientos se plantea lo siguiente en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos:

> La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Inicialmente, este reconocimiento fue insertado en el artículo 4º constitucional en 1992, y para 1994 se pasa al artículo 2º[(1)]. Incluso, en el período del Presidente Ernesto Zedillo (1994-2000) se buscaba solucionar las demandas de los pueblos originarios, plasmadas en los Acuerdos de San Andrés Larraínzar. El reconocimiento a la diversidad cultural en el país y los movimientos políticos, al final de la década, suscitaron cambios importantes en la estructura del Estado. Así que este reconocimiento de los pueblos y comunidades se extiende en la legislación de las entidades federativas. Pero se plantean políticas de carácter asistencialista hacia los pueblos originarios.

En el año 2000 llega al poder, con Vicente Fox, el Partido de Acción Nacional (PAN). Para mucha gente significó la oportunidad de cambiar viejas estructuras y vicios que empantanaban las reformas políticas del Estado y los acuerdos para alcanzar metas económicas y de justicia social. El desencanto se manifestó a mediados del sexenio del Presidente Fox (2000-2006). A pesar de la débil política que se dio durante esta etapa, en materia de educación y en el marco de una nueva relación del Estado con los pueblos originarios se crearon nuevas instituciones y otras se reestructuraron. El viejo Instituto Nacional Indigenista (INI) se transforma en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI). Asimismo se crearon dos instituciones de suma importancia: el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), organismo que depende directamente de la Secretaría de Educación Pública.

(1) Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto de 2001.

Estas nuevas instituciones se circunscriben en el ámbito del artículo 2º constitucional, y con ello se han impulsado políticas públicas en beneficio de la diversidad cultural de México.

A una década de la creación de la CGEIB y de haberse promovido las reestructuraciones correspondientes en materia de educación intercultural, nos preguntamos: ¿cuáles han sido los resultados en materia de Educación Superior hacia los pueblos originarios? ¿La agenda incluye a los afrodescendientes? Además de las universidades interculturales, ¿qué otras instituciones o programas de Educación Superior se han creado para resolver la demanda estudiantil en regiones multiculturales? ¿Se ha cumplido lo plasmado en el artículo 2º en materia de Educación Superior? Estas y otras interrogantes son algunas de las que se abordan en el presente capítulo.

Los pueblos originarios y afrodescendientes en México

En México, según los datos poblacionales del Conteo 2005, se tienen registradas 51.606 localidades de pueblos originarios, con una población de 9.740.560 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Geografía –INEGI–, 2005), que representan alrededor del 10% del total de la población.

Población de cinco años y más por entidad federativa, sexo y grupos quinquenales de edad según condición de habla indígena y habla española

Entidad federativa, sexo y grupos quinquenales de edad	Población de cinco años y más	Condición de habla indígena					
		Habla lengua indígena				No habla lengua indígena	No especificado
		Total	Habla español	No habla español	No especificado		
Estados Unidos Mexicanos	**90.266.425**	**6.011.202**	**5.154.331**	**720.009**	**136.862**	**83.704.299**	**550.924**

Fuente: Conteo 2005, INEGI.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas determinó en 2006 el Índice de Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas (IDHPI). El lector puede observar la gran disparidad que existe entre los pueblos originarios y los mestizos.

Índice de Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas

Población	Total	97.483.412
	Indígena	10.253.627
	No indígena	87.226.650
	% población indígena	10,5

Índice de sobrevivencia infantil de pueblos indígenas (ISIPI)	Índigena	0,7380
	No indígena	0,8491
	ISIPI	0,8338
Índice de alfabetismo de pueblos indígenas (IAPI)	Indígena	0,7283
	No indígena	0,9247
	IAPI	0,9008
Índice de asistencia escolar de pueblos indígenas (AEPI) 6 a 18 años	Indígena	0,7392
	No indígena	0,8029
	AEPI	0,7945
Índice de educación de pueblos indígenas (IEPI)	Indígena	0,7319
	No indígena	0,8841
	IEPI	0,8653
Índice de desarrollo humano para los pueblos indígenas (IDHPI)	Indígena	0,7057
	No indígena	0,8304
	IDHPI	0,8144

Fuente: Comisión Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2006.

Después del Conteo de Población y Vivienda de 2005 y del XI Censo de Población y Vivienda de 2010, no se ha dado a conocer oficialmente el Índice de Desarrollo Humano (IDH) más reciente.

En México, los pueblos originarios se encuentran en diversas regiones que se caracterizan por su diversidad biocultural, la mayoría de los pueblos originarios mesoamericanos se ubican en la zona centro y sureste del país. Al norte se encuentran también regiones originarias importantes pero menos numerosas.

El INALI tiene identificados sesenta y tres grupos lingüísticos (www.inali.gob.mx). Un aspecto relevante es que la mayor parte de los pueblos originarios están asentados en áreas naturales protegidas, reservas y parques ecológicos, lo cual significa que hay una interacción muy estrecha con el medio ambiente. Desafortunadamente, muchas de estas regiones son susceptibles de saqueos de plantas medicinales, tala clandestina de árboles y cambio de uso de suelo forestal y agrícola por urbanizable.

En referencia a los afrodescendientes, de acuerdo con los datos que aporta la etnóloga Luz María Martínez Montiel (1994), la población de este origen que habita en México se halla situada principalmente en la Costa Chica de Guerrero, Oaxaca y Veracruz(2). En menor proporción, la hay en los estados de Chiapas, Yucatán, Tabasco,

(2) La multiculturalidad del Estado se refleja en la convivencia de las comunidades indígenas, conformadas por zapotecas, mixes, chinantecos, triquis, chontales, tacuates, mixtecos, chatinos y mazatecos, entre quienes existen semejanzas constatables en sus costumbres, cosmovisión, formas de gobierno, fiestas patronales y culto a la tierra o a sus dioses. Las zonas que habitan ordinariamente las comunidades indígenas se encuentran ubicadas en las partes altas de la orografía oaxaqueña, y muy pocas de ellas viven en la zona de los valles centrales. Las comunidades afrodescendientes se hallan principalmente en la zona del litoral comprendido entre Acapulco, Guerrero y Puerto Ángel (Oaxaca), constituyendo la región conocida como la Costa Chica, conformada por las estribaciones y los declives de la Sierra Madre del Sur, que se diluyen en extensas sabanas hasta las planicies de las arenosas y largas playas y manglares del Pacífico (Torres y Ramírez, 2010).

Puebla, Colima, Michoacán, Sinaloa, Guanajuato, Querétaro y el Distrito Federal. Sin embargo, no existe un proyecto educativo a nivel básico y mucho menos a nivel superior para ellos.

Mientras que en las regiones de los pueblos originarios la educación sigue siendo un compromiso por parte del Estado para cubrir demandas locales, encontramos algunas universidades interculturales, universidades públicas estatales e institutos tecnológicos descentralizados. En este orden veremos las sedes y propuestas educativas.

Los marcos legales y la estrategia nacional de educación

Las normatividades para el acceso a la educación de los pueblos originarios se da en dos niveles: un ámbito internacional y otro nacional.

En el ámbito internacional, la UNESCO insta a gobiernos locales por una educación intercultural en los diferentes grados escolares. La Organización de las Naciones Unidas también revisa las agendas de los Ministerios o Secretarías de Educación, extendiendo recomendaciones a través de relatores especiales.

Asimismo, diversos instrumentos, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) y el Convenio sobre Diversidad Biológica de Naciones Unidas, de los cuales México es Parte, reconocen en parte los derechos colectivos de los pueblos originarios, los derechos tribales y en menor grado de los afrodescendientes[3].

Además, el Instituto Interamericano Indigenista y el Instituto Interamericano de Derechos Humanos han promovido los derechos fundamentales de estos pueblos para impulsar su desarrollo integrado. Existe también la Red Iberoamericana de Organismos y Organizaciones contra la Discriminación (RIOOD), que en los últimos años ha organizado foros en coordinación con el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) para analizar las estrategias de las propias organizaciones civiles que buscan acceder a mejores condiciones de vida.

A nivel nacional, en la Constitución Política Mexicana se promulgan artículos que se relacionan con los pueblos originarios y la educación, donde destacan los artículos

Si bien las culturas originarias y mestizas de Oaxaca comparten formas de vida y conceptuaciones del mundo semejantes, «la presencia afrodescendiente en la región de la Costa Chica confiere a la zona una diferencia radical», según Torres y Ramírez (2010). En efecto, las manifestaciones culturales, la cosmovisión y la socialización de los pueblos negros son muy peculiares y distintas a las de los pueblos indígenas y mestizos.

(3) El artículo 133 constitucional establece que serán Ley Suprema de toda la Unión los tratados y convenciones internacionales que estén de acuerdo con la misma. Estos instrumentos son firmados por el Presidente con aprobación del Senado. En materia de educación e interculturalidad se han firmado los siguientes: la Declaración Universal de Derechos Humanos; la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; la Declaración de Principios de la Cooperación Cultural Internacional; el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos; el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes; la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural, y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

2º y 3º constitucionales. Sin embargo, el CONAPRED (2010) ha recalcado que es importante que las autoridades impulsen la reforma del artículo 2º de la Constitución para garantizar que las comunidades afrodescendientes gocen de los derechos que otorgan este y los demás artículos que emanen de las leyes dirigidas a los pueblos y comunidades indígenas. Aunque en el artículo 3º se estipule:

> Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado –federación, estados, distrito federal y municipios– impartirá educación preescolar, primaria y secundaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria conforman la educación básica obligatoria(4).

En la fracción quinta del artículo 3º constitucional se establece que, además de la educación básica, el Estado promoverá y atenderá todos los tipos y modalidades educativas, incluyendo la Educación Superior con enfoque intercultural.

Sin embargo, en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos no se reconoce al grupo social afrodescendiente y mucho menos se contempla el reconocimiento de sus formas de organización social, política y de gobierno, sus sistemas normativos internos, la jurisdicción que habrán de tener en sus territorios, el acceso a los recursos naturales de sus tierras y territorios, su participación en el quehacer educativo y en los planes y programas de desarrollo, sus formas de expresión religiosa y artística, la protección de las mismas y de su acervo cultural, y en general para todos los elementos que configuran su identidad (CONAPRED, 2010).

Esto es particularmente preocupante si se considera que en 1990 se estimaba que el número de habitantes afrodescendientes en el país era de aproximadamente 450.000 personas (Vinson III y Vaughn, 2004). De manera reciente, un estudio coordinado por Julia Isabel Flores Dávila (2009) ha calculado que dicha población fluctúa entre el 2% y el 9% del total nacional. Sin embargo, los registros estadísticos nacionales no contienen ninguna cifra relativa a los pueblos afrodescendientes. En definitiva, no existe una política pública de educación, ni de otra índole, para estos pueblos.

En efecto, las leyes mexicanas orientadas hacia la educación únicamente han avanzado en términos de la presencia de los pueblos originarios. La ordenanza que hace posible el modelo intercultural a nivel superior es la Ley General de Educación. El artículo 7º, fracción cuarta, garantiza que «a través de la enseñanza se promoverá el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas».

En el mismo tenor, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, aprobada en marzo de 2003, destaca en el artículo 11º que se garantizará «que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural... y en los niveles medio y superior se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos».

(4) Reformado mediante decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 12 de noviembre de 2002.

En particular, la iniciativa de la educación intercultural a nivel universitario tiene su antecedente en las demandas persistentes de pueblos originarios. Por ejemplo, en la Declaración de Quito en 1990, en el marco del Primer Encuentro Continental de los Pueblos Indios, se estipula en el punto 5: «Exigimos una educación intercultural bilingüe para la sociedad en su conjunto».

Entre otras leyes nacionales que contribuyeron directa o indirectamente al desarrollo de las universidades interculturales, se encuentran: la Ley para la Coordinación de la Educación Superior; la Ley de Educación de cada una de las entidades federativas y del Distrito Federal; Ley Reglamentaria del artículo 5º constitucional en materia de registro nacional de profesiones; leyes de profesiones de cada una de las entidades federativas y del Distrito Federal; la Ley General de Desarrollo Social; la Ley Federal de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria, y el Decreto del Presupuesto de Egresos de la Federación para cada ejercicio fiscal.

Los marcos legales han obligado al Gobierno federal, y en menor medida a algunos gobiernos locales, a que contemplen en sus planes de desarrollo la educación intercultural para los pueblos originarios. Un ejemplo de ello es lo propuesto en el Plan Nacional de Educación (2007) en el objetivo 2, apartado 2.14[(5)], tercer punto:

> Promover la apertura y el desarrollo de instituciones y programas de Educación Superior que atiendan las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad, de acuerdo con los criterios y lineamientos establecidos para esos propósitos, y apoyar el fortalecimiento de los programas de atención a estudiantes indígenas (p. 35).

Los marcos legales permitieron el nacimiento de las universidades interculturales en regiones de pueblos originarios. Estas universidades tienen un modelo propio sustentado en los principios de la interculturalidad y, además, sus licenciaturas están pensadas para resolver problemas locales y fortalecer procesos identitarios que muchas poblaciones han perdido. Más adelante abordaremos las características que tienen las universidades interculturales en el país.

Desgraciadamente, en los últimos años no se han incrementado las UI's en regiones originarias, no así institutos tecnológicos y nuevas sedes de universidades públicas que ofertan carreras tradicionales (Derecho, Medicina, Administración, Contaduría, Finanzas, entre otras). El problema de estas carreras es que no se articulan a los contextos socioculturales, ni mucho menos a los modelos de enseñanza intercultural; ni siquiera se intentan fortalecer algunos elementos culturales como la lengua.

La desvalorización de las culturas locales ha provocado la falta de reconocimiento de estos pueblos en la sociedad mexicana. Y las nuevas carreras de instituciones

(5) El Plan Sectorial de Educación 2007-2012 plantea seis objetivos o líneas generales. En el objetivo 2 se establece «ampliar las oportunidades educativas para reducir desigualdades entre grupos sociales, cerrar brechas e impulsar la equidad». De este se desprende el 2.14, que dice: «Fortalecer los programas, modalidades educativas y mecanismos dirigidos a facilitar el acceso y brindar atención a diferentes grupos poblacionales» (PSE, 2007: 35).

superiores en regiones originarias buscan incorporarlos a la cultura nacional con el predominio de una lengua extranjera.

Hemos regresado a un esquema educativo integracionista donde los pueblos originarios y afrodescendientes pierden rasgos colectivos de su identidad al imponérseles una cultura dominante; este proceso de enajenación y alienación ha resultado en el menosprecio y la negación de su propia cultura de origen.

En el nivel de la Educación Superior de las universidades públicas, privadas e instituciones tecnológicas, la atención hacia los pueblos originarios, y en menor medida a los afrodescendientes, solo ha sido para identificarlos como objeto de estudio, dejando de lado la aceptación del conocimiento tradicional y los saberes locales, al adecuarse a las exigencias de sistematización y organización del entendimiento científico.

Aún más, el acceso de estudiantes provenientes de algún pueblo originario a las universidades, politécnicos o alguna otra institución de nivel superior, ha sido muy escaso. En el caso de los afrodescendientes, su presencia es imperceptible. Las UI's son las que han concentrado un registro de 6.287 estudiantes de pueblos originarios y mestizos, apoyándolos con una beca (CONACYT, 2011)[6].

Con base en la experiencia de la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), en general se ha observado lo siguiente:

a) El lugar de las instalaciones de las instituciones de Educación Superior se encuentra lejos de sus comunidades.

b) La oferta educativa no es pertinente para el desarrollo de sus pueblos y territorios.

c) La deficiencia en la preparación previa (nivel básico y medio superior).

d) Los escasos recursos económicos.

e) El supuesto de que estos pueblos no solicitarían masivamente los servicios educativos en el nivel superior.

f) La falta de incorporación y reconocimiento de los saberes, conocimientos tradicionales y lenguas originarias en el currículo y planes de estudio.

Hay otros asuntos que han impedido el ingreso de estudiantes a la Educación Superior, como la enajenación y la marginación, entre otros motivos. Por lo común, las universidades convencionales no han respondido a las necesidades de formación

(6) Las universidades interculturales donde se han registrado los estudiantes son diez: Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Veracruzana Intercultural, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Autónoma Indígena de México, Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural de Guerrero y Universidad Intercultural Indígena de Michoacán.

profesional de la nación pluricultural y pluriétnica[7]. Por ello se debe de trabajar en opciones educativas de calidad y pertinencia para la formación de profesionales dirigida a la diversidad cultural del país, tradicionalmente marginada de la Educación Superior.

Las universidades interculturales

Las universidades interculturales se materializaron a partir de 2003 con la creación de la primera de ellas, ubicada en el Estado de México[8]. Su principal objetivo gira en torno a la promoción del desarrollo de los pueblos originarios del país en conjunto con la sociedad nacional. Fue la CGEIB, junto con la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de México, quienes impulsaron los estudios de consulta para fundamentar la viabilidad y factibilidad de la propuesta[9], y para explorar opciones innovadoras de formación pertinentes a la diversidad cultural.

Las principales características de una universidad intercultural son: el componente intercultural, dejando de lado el concepto de «indígena» para evitar la segregación y el estigma en contra de los pueblos originarios de México; la vocación institucional regional; la oferta educativa pertinente, con licenciaturas innovadoras atendiendo al desarrollo de la región; la calidad educativa como criterio básico; opciones formativas de salida, como la de profesional asociado, con una duración de dos años; contar con aportación financiera de la federación, así como del Gobierno estatal de forma equivalente; tener una presencia significativa de hablantes en lenguas originarias, y la realización de consultas a las comunidades y paneles de expertos[10].

Actualmente, las universidades interculturales oficiales que dependen de la CGEIB de la Secretaría de Educación Pública (SEP) son: Estado de México, Veracruz, Tabasco, Quintana Roo, Chiapas, Michoacán, Puebla, San Luis Potosí, Sinaloa y Guerrero. La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM-Sinaloa) también es ya parte del subsistema de universidades interculturales. Asimismo, la Universidad Comunitaria de

(7) En los sitios de Internet de las universidades convencionales muestran sus planes de estudio de las licenciaturas que ofertan; en ellas podemos observar que sus currículos no se articulan, ni contemplan el desarrollo regional de los pueblos originarios y mucho menos toman en cuenta a los afrodescendientes.

(8) Decreto de creación de la Universidad Intercultural del Estado de México. Gaceta de Gobierno. Gobierno del Estado de México, 10 de diciembre de 2003.

(9) Entre los estudios de factibilidad y viabilidad se encuentran el estudio macrorregional, el estudio microrregional, el estudio de mercado laboral, el estudio socioeconómico y de expectativas educativas, el estudio de oferta y demanda educativa, el estudio de aspectos del desarrollo científico y cultural. También se toman en cuenta las consideraciones generales basadas en el análisis sobre la viabilidad de la propuesta y el estudio de integración del nuevo cuerpo docente.

(10) En las consultas con actores comunitarios se obtiene información sobre inquietudes y expectativas, tanto de los padres como de los jóvenes de las comunidades, en materia de educación y formación profesional. En la consulta a expertos se obtiene información sobre la viabilidad de las licenciaturas y sobre los contenidos de las mismas. Regularmente, los paneles de expertos los coordina la CGEIB. Por ejemplo, el 4 de marzo de 2005 se llevó a cabo el encuentro de expertos «Reunión de trabajo para analizar la propuesta de la Licenciatura en Desarrollo Sustentable», organizada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública en la Ciudad de México.

San Luis Potosí (con once sedes regionales)[11]. Posiblemente se abran la Universidad Intercultural de Nayarit y la Universidad Intercultural de Chihuahua en el corto plazo.

Existen otras universidades con el modelo intercultural, pero que no pertenecen a la red de universidades, si bien han establecido vínculos de carácter académico con las UI's. Estas son la Universidad Indígena Intercultural de Ayuuk, en Oaxaca, y la Universidad del Sur, en Guerrero (ver anexo 1). Esta última ha estado en conversaciones con instancias estatales y federales con la finalidad de ser reconocida de manera oficial.

El modelo educativo de las universidades interculturales

Las universidades interculturales fueron creadas para formar profesionales que impulsen procesos de desarrollo económicamente viables, socialmente justos, culturalmente apropiados y ambientalmente responsables. Todo ello habrán de lograrlo desde una comprensión profunda de la cosmovisión de los pueblos originarios, así como mediante la sistematización, el análisis y la síntesis de sus conocimientos, práctica y pensamientos simbólicos. Tales procesos propician la revitalización y el enriquecimiento dinámico de las lenguas y de las culturas originarias. La identidad y dignidad fortalecidas, y la comprensión de las ventajas de las relaciones interculturales, les garantizan una relación equitativa entre sus culturas hermanas y otras culturas de ascendencia occidental. Además, los enfoques psicopedagógicos fomentan hábitos y actitudes que permiten eliminar el estigma histórico que ha calado en familias y pueblos. Los jóvenes asumen un concepto de sí mismos como estudiantes creativos, capaces de facilitar procesos de autoaprendizaje, y que desarrollan sentido crítico, disciplina y organización, tanto en el ámbito personal como en el colectivo[12]. Una función sustantiva innovadora –además de las tres que caracterizan a toda institución educativa (a saber, docencia, investigación y difusión de la cultura y extensión de los servicios)– es la de vinculación con la comunidad. Esta vinculación ofrece los espacios y tiempos apropiados para un diálogo permanente de los actores universitarios y los de las comunidades, donde es frecuente que estudiantes y profesores cumplan ambos roles.

En lo que respecta a la función docente, profesores altamente calificados, con al menos un grado más que aquel en donde imparten clases, están en condiciones de ofrecer programas formativos a nivel de profesional asociado, licenciatura, maestría y doctorado. Dichos programas son pertinentes con las necesidades identificadas por las propias comunidades, relativas a un desarrollo sustentable que garantice la calidad de vida y el desenvolvimiento de las culturas. Las carreras son innovadoras, ya que permiten a los estudiantes adquirir el espíritu científico de los saberes y conocimientos de

(11) La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí surgió como un programa educativo dirigido a las regiones originarias en donde difícilmente podría ubicarse una sede de la Universidad de San Luis Potosí. Ellos tenían inconvenientes con la SEP y con la Coordinación de Educación Intercultural y Bilingüe; finalmente han negociado su incorporación a la Red de Universidades Interculturales (REDUI) al adoptar el modelo intercultural.

(12) Estas experiencias han sido recopiladas por los propios estudiantes y docentes. Para saber más de ello, el lector puede conocerlas en la página web de las universidades interculturales: www.redui.edu.mx

sus propias culturas, amalgamándolo con aquellos aspectos benéficos de las ciencias desarrolladas por Occidente. Durante los primeros seis años desde la creación de la primera universidad, las carreras de licenciatura han sido: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Sustentable, Comunicación Intercultural y Salud Comunitaria. A nivel de posgrado, las Universidades Interculturales de Veracruz, del Estado de México, de Tabasco, Maya de Quintana Roo, Indígena de Michoacán, de Puebla, de Guerrero, de Chiapas, la Autónoma Indígena de México, se encuentran en proceso de diseñar el currículo del posgrado en Gestión Intercultural del Desarrollo.

La extensión de los servicios en la universidad intercultural tiene como objetivos promover la formación integrada de los estudiantes mediante relaciones de colaboración con organizaciones comunitarias, organizaciones no gubernamentales e instituciones, así como impulsando el intercambio académico en diversas modalidades, incluyendo la de a distancia.

El modo de vida de las comunidades y los pueblos originarios y campesinos se desarrolla en un sistema complejo de relaciones socioecológicas. A pesar de los estigmas históricos, la forma de pensamiento ha podido trascender, particularmente en lo que atañe a la atribución simbólica de la realidad. El reto de los estudiantes y sus profesores es reconocer y reinterpretar esa forma de pensar, así como los conocimientos derivados de tal proceso. Al comprender al otro y contribuir a reconstruir dichos conocimientos, los actores universitarios promueven espacios para dialogar, así como para imaginar y materializar proyectos autogestionados que permitan vivir bien. Esta es la función sustantiva que da el rasgo característico a las universidades interculturales: vinculación con la comunidad.

La universidad intercultural ha sido pensada como un espacio en donde la actividad intelectual constructiva del aprendizaje está mediada por las tradiciones culturales y las prácticas sociales. Este enfoque psicopedagógico se conoce como constructivismo sociocultural, ya que concibe que el conocimiento se construye colectivamente a partir de las experiencias del contexto donde se desenvuelve el ser en tanto colectivo, y no en tanto individuo. Una estrategia formativa que permite el poner a prueba lo «aprehendido» la constituye el servicio social. Su función principal es contribuir a elevar la calidad educativa, toda vez que los estudiantes y sus profesores o tutores podrán identificar necesidades y problemas para retroalimentar el diseño y la actualización de los planes y programas de estudio. Además, los estudiantes asumen un espíritu crítico y emprendedor al desenvolverse en ambientes interdisciplinarios que exigen rigor, honestidad, solidaridad y justicia social, cultural y ambiental.

Un aspecto relevante son las tutorías. En el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México, estas permiten conocer más al estudiante y de este modo incidir en el proceso de formación, ya que, al tener un acercamiento académico y humano a nivel personal o grupal, se pueden recoger las percepciones y opiniones acerca del desarrollo de su formación. Asimismo, al acompañar a los estudiantes en sus procesos de vida estudiantil –muchas veces atravesados por situaciones familiares o historias personales complejas– hay mucha mayor certidumbre en cuanto a la conclusión de los estudios a nivel profesional. De hecho, la proporción de estudiantes que escogen

completar una licenciatura es bastante más alta que la de estudiantes que alcanzan el nivel de profesional asociado[13].

Estructura del diseño curricular de las UI's

El diseño curricular se contempla como un proceso de planeamiento que depende de la retroalimentación obtenida a raíz de la aplicación de los planes y programas, así como de la disposición de todos los actores involucrados para autoevaluarse y mejorar. El aspecto más sustancioso del currículo es el plan de estudios, el cual, en origen, ha sido planteado como una malla atravesada por ejes formativos y transversales. Los formativos abarcan la etapa básica de formación, la intermedia y la profesional. En la primera –con un lapso de dos semestres–, el objetivo es potenciar las competencias reflexivas y comunicativas necesarias para fortalecer el aprendizaje académico. En la formación intermedia se prepara a los estudiantes para el nivel de profesional asociado con un perfil de competitividad temprana. La formación de la etapa profesional brinda a los estudiantes las capacidades de adquirir, sistematizar y generar nuevos conocimientos desde la perspectiva intercultural. Los ejes transversales son: lengua, cultura y vinculación con la comunidad, eje disciplinar, eje axiológico, eje metodológico y eje de competencias profesionales. A lo largo de cada eje se ofrecen cursos secuenciales, con contenidos específicos de cada disciplina, los que son seleccionados por un grupo de docentes y directivos.

Posibilidades de mejora y obstáculos del modelo intercultural

Se ha observado que los estudiantes que se involucran en proyectos de distintas instituciones mediante los servicios sociales podrían integrar su experiencia de manera mucho más sistemática de lo acostumbrado, con lo cual dispondrían del material suficiente para titularse con la elaboración de un reporte de vinculación con la comunidad. La falta de orientación en este sentido impide que muchos estudiantes completen su proceso de titulación, ya que no valoran adecuadamente el servicio social como una labor que puede ser reportada y evaluada para tal fin. Dado que al cierre del octavo semestre, ellos y ellas han terminado la etapa escolarizada, la presión de sus familiares para que comiencen a percibir ingresos es muy alta. Por ello, una modificación necesaria en el plan de estudios es la de agregar un semestre más o, por el contrario, motivar a los estudiantes a enfocarse en el producto final correspondiente a su modalidad de titulación[14] desde el quinto semestre. Se han diseñado distintos esquemas para lograr que egresen titulados, incluyendo cursos de diseño de investigación obligatorios y la reunión periódica de estudiantes con sus comités tutoriales.

Otro punto a analizar se refiere a la malla del plan de estudios, ya que inicialmente fue contemplada para ofrecer cursos disciplinares, lo cual llevó a las primeras

(13) El programa de tutorías lo desarrolla cada universidad, con la guía de la CGEIB, de acuerdo con el modelo intercultural (Casillas y Santini, 2009).

(14) Son muchas las modalidades ofrecidas, precisamente con la finalidad de que los estudiantes escojan, junto con sus tutores y profesores, la que les garantice el egreso más expedito, así como las mejores posibilidades de inserción en un posgrado.

UI's a diseñar los planes de estudio bajo esta lógica. Sin embargo, universidades que se abrieron más recientemente –como la de Michoacán– diseñaron dicho plan de forma modular, lo cual permite a los estudiantes interactuar con un conjunto de docentes, a la vez que se puede abordar un determinado problema en forma colegiada, practicando de primera mano el estilo de trabajo interdisciplinar.

Por otro lado, las primeras UI's creadas, con al menos dos generaciones de egresados, comienzan a evaluar internamente los contenidos de los planes a fin de realizar modificaciones que garanticen el perfil deseado. Los procesos de evaluación suelen ser de al menos un semestre, durante el cual los docentes se reúnen con su director unas dos veces por mes. Durante las sesiones se van presentando avances del diagnóstico –en una primera fase–, así como propuestas de reacomodo de materias, integración de contenidos homologables, oferta de cursos/talleres optativos, entre otros. Una vez diseñado el plan de estudios de una carrera, resulta muy difícil modificar la estructura de los cursos. Al contemplarse la posibilidad de cambio de formato, por ejemplo de cursos disciplinares a modulares, se ha identificado la falta de profesores y de aulas que facilitarían dicho cambio. Este tema fue motivo de discusiones enriquecedoras en algún momento de evaluación interna de la UIEM.

La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) es un caso especial, ya que surgió como universidad convencional, y tiene menos de un ciclo de haber ingresado al modelo de universidad intercultural. Dicho cambio se ha dado antes de que se pudiera lograr un reacomodo de paradigma entre los profesores fundadores, así como el cambio de los estatutos, lo cual sucederá una vez que la nueva Ley Orgánica sea aprobada en el Congreso Estatal.

La Universidad Intercultural de Quintana Roo está realizando estudios de la demanda laboral de aquellos perfiles que oferta (expertos en Lengua y Cultura, profesionales en Turismo Alternativo) en el futuro cercano (dentro de unos cinco años) para tener una estimación de la disponibilidad de trabajos y evitar que se sature el mercado. Esto da cuenta de la visión flexible del Rector a cargo, quien necesita no solo garantizar a los estudiantes una alta probabilidad de inserción al ámbito laboral, sino que también requiere prever la adecuación de los planes de estudio e incluso el reemplazo de una carrera por otra más acorde con los requerimientos sociales, culturales y ambientales. En tal sentido, se hace indispensable prever la capacidad adaptativa de los propios docentes ante las nuevas ofertas educativas, así como su constante actualización. Sin embargo, los presupuestos no alcanzan para capacitar a los docentes ni tampoco para ofrecerles un salario digno que, además, sea tabulado para impulsar el mejoramiento académico individual y colectivo –a través de cuerpos académicos, por ejemplo–. Por lo tanto, el nivel de incertidumbre que prevalece en el tejido interno de los planes y programas de las licenciaturas ofertadas es alto, y los directivos deben lidiar con esta situación día a día. Una salida plausible, según el Rector Rosado May[15], de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, consistiría en que los profesores recibieran estímulos como docentes y que además se les otorgaran vías legales para que pudieran ofrecer consultorías.

(15) Entrevista al Dr. Francisco Rosado May, 17 de junio de 2011, realizada por el autor.

Un aspecto que había limitado el desarrollo de la UI's era la estructura orgánica en la que estaban inmersas. Sylvia Schmelkes[16] alertó en su momento sobre una amenaza normativa seria para las universidades interculturales, consistente en que, según lo estipulado por el Decreto de Creación de Universidades Interculturales, estas no se ubicaron en la estructura orgánica y administrativa de las instituciones de Educación Superior. Al percatarse de este error se propuso a la CGEIB que se modificara el decreto, pero no hubo presupuesto para tal efecto. Recientemente se ha resuelto incluir a las UI's en una estructura orgánica y administrativa ad hoc para no alterar el concepto y el modelo del diseño curricular, con lo cual se garantiza la atención pertinente de cualquier asunto concerniente a las mismas.

Al interior de las UI's existen puestos administrativos y jefaturas que están siendo ocupados por agentes ajenos a los procesos interculturales. Al depender algunas interculturales de los gobiernos estatales, se convierten en botín político los puestos clave, lo cual permite que una vez llegados a esos puestos, los nuevos directivos dispongan de la movilidad docente, lo cual rompe ciertos procesos que profesores y estudiantes han venido construyendo.

Las UI's dependen de los fondos federales y estatales. En muchos casos, la manera en que cada entidad federativa contribuye financieramente es costeando los recursos humanos –administrativos, docentes y directivos–. Además, los órganos de tesorería centrales de los estados son los que administran los recursos. Por lo tanto, la autonomía e independencia son inexistentes, lo cual restringe la capacidad administrativa de las universidades y atrasa enormemente la disponibilidad de los recursos aunque ya estén etiquetados. Esto va en desmedro de los beneficiarios finales directos e indirectos (léase comunidad universitaria o comunidad originaria).

En algunas UI's ha sido relativamente fácil crear los consejos previstos para el diseño de este tipo de universidades (Casillas y Santini, 2009: 224-28). En particular son: el Consejo Social, el Consejo Académico y el Consejo de Desarrollo Institucional.

El Consejo Social es sumamente importante, porque este es el órgano idóneo para legitimar proyectos en beneficio de las propias comunidades. En el Consejo Social de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), semestre a semestre se invita a las autoridades locales tradicionales y se les rinden cuentas sobre la gestión de la universidad.

Evaluación y acreditación

Los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES) están coordinados por la SEP, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C. (ANUIES) y las respectivas Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior (COEPES). La ANUIES es una asociación no gubernamental plural que agrupa a las principales

(16) Entrevista a Sylvia Schmelkes, 9 de junio de 2011, realizada por Mindahi Bastida y Geraldine Patrick.

instituciones de Educación Superior (IES) de México. Las COEPES tienen las funciones de prever las necesidades futuras y la definición oportuna de las acciones a emprender, así como planear y propiciar el desarrollo, el crecimiento y la reorientación, en su caso, de la Educación Superior en las entidades federativas, además de estimar el presupuesto necesario del propio Programa de Desarrollo de la Educación Superior y de la Ciencia y la Tecnología que elabora sexenalmente. Las COEPES deben propiciar la difusión y estimación de políticas estatales para la Educación Superior, así como la evaluación y, en su caso, la acreditación de los programas que ofrecen las instituciones. En efecto, las COEPES deben fomentar la acreditación de los programas educativos que ofrece una IES (ya sea pública o privada), lo que se realizará por organismos especializados, reconocidos formalmente por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES).

Una vez que las universidades ya contaban con dos generaciones de egresados, la CGEIB entró en negociaciones con los encargados de revisar los indicadores que se aplican por parte de los CIEES. El concepto de interculturalidad, que permea todo el currículo de las UI's, debía ser adecuadamente evaluado, por lo que se introdujeron alrededor de treinta indicadores nuevos y se eliminaron o modificaron unos diez, a fin de asegurar la pertinencia de dicho instrumento de evaluación.

Por otro lado, en México existe el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), que también es un instrumento que evalúa el desempeño de las funciones sustantivas que deben de llevar a cabo. Las UI's ofrecen «vinculación con la comunidad» como la función sustantiva que las caracteriza, y tienen la misión de revitalizar las lenguas, las culturas, así como los conocimientos, prácticas y cosmovisiones en pro de un desarrollo sustentable y apropiado para las comunidades originarias. Por lo tanto, la CGEIB también se dio a la tarea de trabajar en conjunto con la Directora del PROMEP a fin de introducir nuevas variables y criterios que permitieran evaluar adecuadamente a los docentes. Se trata de un programa que otorga estímulos a profesores por una sola ocasión en cada una de las etapas de su labor al interior de esa universidad. Además, solo reconoce a quienes tienen nivel académico de maestría, doctorado y posdoctorado, existiendo muchos más recursos a los dos grados más altos, gracias a lo cual pueden coordinar proyectos de investigación que involucren a los integrantes de su cuerpo académico, incluyendo docentes y estudiantes.

Para las UI's es muy importante contar con docentes PROMEP, porque es una forma de demostrar a la sociedad que se cuenta con pedagogos de calidad.

Un obstáculo principal consiste en el aspecto económico, ya que cada UI debe costear tanto los procesos de evaluación como los de acreditación, para lo cual le corresponde al Rector realizar las gestiones ante las instancias federal y estatal.

Cuando los rectores son conscientes de que la evaluación y acreditación son una inversión a largo plazo, los procesos se dan de manera ágil. En efecto, el estudiantado demanda que las carreras ofrecidas estén acreditadas, lo cual se ve reflejado en el mayor número de ingresos a lo largo de los años, así como en el alto índice de permanencia y de egresos.

El Decreto de Creación de las Universidades Interculturales no estipula de quién depende la revisión de los programas de estudios. Únicamente se da por entendido que la SEP dará crédito a una contraparte que esté facultada para realizar los procedimientos necesarios para reconocer los programas de estudios.

Actualmente son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), los encargados de avaluar los programas de licenciatura que se ofrecen en las UI's. Los programas a evaluarse deben de contar al menos con una tabla guía de autoevaluación.

Acceso a fondos públicos y de fomento

El principal fondo que reciben las universidades interculturales consiste en el presupuesto federal que aprueba el Congreso de la Unión cada año, sumado en partes iguales al presupuesto erogado por la entidad federativa (el Estado) donde se localiza la universidad. Es decir, las aportaciones son a partes iguales, salvo en el caso de la UEIM, donde la contribución de la federación es de 80% debido a que, por ser la primera en crearse, se solicitó una consideración especial, y a través de los años la modalidad se ha mantenido.

Un obstáculo detectado es el hecho de que los montos han continuado casi idénticos –y en algunos casos más bajos– a medida que transcurren los años, siendo que las universidades aumentan la matrícula y deben terminar de construir las instalaciones contempladas para las etapas sucesivas del proyecto arquitectónico.

En palabras del Rector de la Universidad Intercultural de Quintana Roo:

> ... el presupuesto asignado al desarrollo de las universidades interculturales es muy limitado y estamos creciendo. Yo quiero hacer una lectura de por qué lo está haciendo así el Gobierno, y la respuesta es que hay una desconfianza en el sentido de que los recursos que se invierten estén bien aprovechados, estén reflejando calidad y estén resolviendo problemas locales. Si esas tres condiciones no se cumplen, la respuesta del Gobierno podría ser la de recortar el presupuesto y de mantener a los programas con poco sostén, de modo que las universidades no van a tener la calidad que deben de tener. Entonces entramos en un círculo vicioso y la forma para romper ese círculo vicioso es [uno] demostrar que las universidades [interculturales] tenemos un potencial de impacto positivo para resolver estructuralmente los problemas de la región, y dos, que lo estamos haciendo con calidad, y yo añadiría un tercer [punto]: que se está haciendo con transparencia, con rendición de cuentas, entonces esa es la forma [en] que creo se puede romper este círculo vicioso y ojalá que los políticos federales lo entiendan y redireccionen recursos para las interculturales[17].

Otro problema –común en varias UI's– es que la porción financiera que corresponde a los gobiernos estatales entregar demora hasta un año en otorgarse, lo cual impacta en la disponibilidad de materiales, equipamiento e instalaciones suficientes para ofrecer una educación conforme a los planes y programas de estudio previstos.

(17) Entrevista al Dr. Francisco Rosado May, 17 de junio de 2011, realizada por el autor.

Además de estos fondos existen otros «extraordinarios», para los cuales se debe de concursar. Aquí, las UI's que demuestren mejores resultados y capacidad administrativa para la rendición transparente de cuentas, serán las candidatas favoritas para acceder a recursos y financiamiento más elevados. Esta lógica competitiva pone a trabajar al Rector y a su equipo de manera seria y responsable.

Sin embargo, las universidades interculturales comienzan a estar en desventaja con respecto a las universidades tecnológicas y también en cuanto a un nuevo proyecto de educación a distancia mediante las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC's). En relación a esto, el Rector de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo opina lo siguiente:

> ... para incrementar la matrícula de Educación Superior a nivel nacional, el Gobierno federal está impulsando la educación abierta a distancia, que es sentarse frente a una computadora y tomar clases por Internet. Este sistema lo están pensando implantar también en zonas de alta marginación, en lugares en donde los estudiantes han tenido poco acceso a tecnología, en donde con mucha seguridad el 80-95% de los que se inscriban a este sistema van a fallar... Entonces, qué necesidad hay de invertir recursos en un sistema que no tiene las bases suficientes, pero que sí está «jalando» recursos que bien pueden ser utilizados en programas como el de las universidades interculturales, si estas ofrecen calidad, pertinencia, transparencia... (Entrevista al Dr. Francisco Rosado May, 17 de junio de 2011, realizada por el autor).

Universidades públicas e instituciones de enseñanza superior

Las universidades públicas en los últimos años han aumentado, creando unidades en regiones urbanas o en proceso de urbanización. En algunas de estas sedes, estudiantes de pueblos originarios acuden a realizar sus estudios en carreras tradicionales, como Derecho, Medicina, Ingeniería, Contaduría, Agronomía, entre otras.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) estableció un programa de apoyo académico a estudiantes indígenas en aquellas universidades donde tuvieran estudiantes de pueblos originarios.

Los programas se establecen en dieciséis instituciones públicas: Universidad Pedagógica Nacional, Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma de Chapingo, Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, Universidad Veracruzana, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Universidad de Guadalajara, Universidad de Quintana Roo, el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, entre otras, y atienden a 6.072 estudiantes, según datos de la ANUIES a junio de 2006 (Casillas y Santini, 2009: 48). Cabe resaltar que el apoyo ha sido auspiciado por la Fundación Ford.

Además de las universidades públicas existen otros sistemas que también tienen en cuenta a los pueblos originarios. Estamos hablando de la Universidad Pedagógica

Nacional (UPN) y escuelas normales que imparten licenciaturas para la formación de profesores en el medio indígena.

La UPN tiene sedes en todo el país, de las cuales setenta subsedes imparten las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio indígena. Por su parte, las escuelas normales superiores rurales (donde hay presencia de estudiantes indígenas) cuentan con dieciséis sedes en diferentes partes del país. Destaca la desaparición de la escuela normal rural del Mexe, en Hidalgo, en 2006, y en su lugar la creación de una politécnica en el Valle del Mezquital.

Estructura y diseño curriculares de las universidades públicas e instituciones superiores

Las universidades públicas convencionales han tenido que evolucionar a esquemas que se circunscriben a los mercados regionales y nacionales.

Desde hace mucho tiempo, la visión y misión de las universidades públicas dejaron a un lado la formación de profesionistas o profesionales comprometidos con la sociedad. Ahora, las licenciaturas que ofertan están encaminadas a responder a las necesidades de los mercados globales. En este sentido, la curricular y el diseño de los planes de estudio están encaminados al fortalecimiento de las capacidades de los estudiantes para competir en un mercado cada vez más exigente.

Y qué decir de la Universidad Pedagógica Nacional y escuelas normales, que solo satisfacen la estructura educativa básica y media del país.

En relación a la universidad pública y pueblos originarios, no existe una correlación entre los planes y la curricular de las licenciaturas para desarrollar un modelo intercultural y mucho menos agregar los saberes, las lenguas, la historia y las cosmovisiones de los pueblos.

Lo más cercano a estas cuestiones son algunas materias o cursos «sueltos» que ciertas universidades imparten, además de algunas becas a estudiantes de pueblos originarios, como se comentó anteriormente. De estos cursos destaca la Universidad Nacional Autónoma de México con el Programa México Nación Multicultural, donde estudiantes de todas las licenciaturas y público en general pueden tomar este curso en diferentes sedes de la UNAM. Como parte de este programa, también se imparte el Diplomado en Pluralidad y Justicia.

Otra forma de relacionarse las universidades públicas y privadas con las comunidades originarias es a través de sus programas de servicio social, estancias o prácticas profesionales. Lamentablemente, lo hacen a partir de un esquema extensionista.

Posibilidades de mejora y obstáculos

Las universidades públicas e instituciones superiores tendrían la posibilidad de incorporar en sus planes de estudio materias relacionadas con la diversidad cultural.

Pero además hacerlo práctico; esto es, la posibilidad de generar estrategias para desarrollar proyectos que incorporen el conocimiento tradicional de las comunidades, como se realiza en algunas universidades interculturales.

Esto permitiría crear poco a poco un estudiante que no tan solo tenga en sus esquemas mentales la competencia de espacios laborales, sino que pueda «ver» que en la sociedad, el barrio, la comunidad existen posibilidades de intercambiar conocimientos para la construcción de proyectos comunes.

El obstáculo que pudiera frenar estas propuestas son las indecisiones de las autoridades y un temor al cambio, pues esto implicaría permutar algunas estrategias de enseñanza-aprendizaje y nuevas formas de relacionarse con la comunidad.

Las universidades e institutos tecnológicos

En la década de los ochenta se crean las primeras instituciones de carácter tecnológico que permitían a los jóvenes incorporarse a los sistemas productivos sin tener que hacer una carrera universitaria o politécnica.

Estos colegios se conocieron como CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica). En 1990, la SEP exploró un nuevo modelo en estudios técnicos, basado en la experiencia de algunos países, como Alemania, Estados Unidos, Reino Unido y Japón. Se caracterizó como un modelo de educación tecnológica superior vinculado a los sectores productivos de bienes y servicios.

El sistema se conoció como Universidades Tecnológicas y se oferta el título de Técnico Superior Universitario. Las sedes están en diferentes partes del país, principalmente donde se concentran actividades económicas. En el año 2000 había cuarenta y dos sedes, actualmente hay cincuenta y cuatro universidades de esta naturaleza(18). Al mismo tiempo que se impulsan las universidades tecnológicas, también se han creado los institutos tecnológicos de estudios superiores y las universidades politécnicas.

En estas sedes se imparten ingenierías y licenciaturas que en teoría están orientadas al sector productivo industrial y de servicios.

La diferencia entre un técnico superior universitario y un ingeniero o licenciado superior es su preparación. Mientras uno es técnico, el otro no lo es. Pero el sistema de las universidades tecnológicas permite seguir estudiando en los institutos ya mencionados.

Las carreras que se imparten son ingenierías industriales, agroindustriales, mecánicas, nanotécnicas, ambientales, entre otras. Las licenciaturas impartidas en estos tecnológicos son principalmente administrativas y de servicios, como Administración, Gastronomía y Arquitectura.

(18) Para saber más sobre los tecnológicos y universidades tecnológicas se pueden visitar las siguientes páginas de Internet: http://cgut.sep.gob.mx/, http://www.dgit.gob.mx

En las regiones originarias se encuentran diversas universidades tecnológicas e institutos superiores tecnológicos que tienen en sus aulas a estudiantes de pueblos originarios.

Las universidades tecnológicas en las regiones originarias son: Universidad Politécnica Francisco I Madero (antes el Mexe), Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital, Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense, Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense, todas en Hidalgo; la Universidad Tecnológica de la Tarahumara, Chihuahua; Universidad Tecnológica de la Selva, en Ocosingo, Chiapas; la Universidad Tecnológica de la Riviera Maya y la Universidad Tecnológica de la Mixteca, en Oaxaca.

Los institutos tecnológicos en regiones originarias o cercanas a ellas son los siguientes: Instituto Tecnológico de Conkal; Instituto Tecnológico de Centla, en Yucatán; Instituto Tecnológico de Comitán; Instituto Tecnológico de Cintala, Chiapas; Instituto Tecnológico de la región Mixe, en Oaxaca; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zongolica; Instituto Tecnológico Superior de Chicontepec, Veracruz; Instituto Tecnológico Superior de Coalcomán; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Pátzcuaro, Michoacán; Instituto Tecnológico Superior de la Montaña, en Guerrero; Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso y de Jocotitlán, en el Estado de México.

Estructura y diseño curriculares de los tecnológicos de estudios superiores y de las universidades tecnológicas

La curricular de las carreras tecnológicas está sujeta a la demanda de los mercados y de los modelos industriales. También están implicadas la vocación regional y las carreras que se imparten en estos centros educativos.

El vínculo entre estos centros y los pueblos originarios es mínimo. No hay una relación directa entre estas instituciones y las comunidades originarias, solo es a través de la incorporación de indígenas a estas carreras. Al revisar la oferta educativa y realizar visitas a algunas de estas universidades y tecnológicos, se puede corroborar esta afirmación.

Debemos señalar que los currículos tampoco contemplan una relación directa de acciones de vinculación con las comunidades donde se aprecien los saberes, las lenguas, la historia y las cosmovisiones de los pueblos[19]. Lo más próximo que tienen estas carreras son dos aspectos: la carrera «forestal» de la Universidad Tecnológica de la Tarahumara, Chihuahua, considera una materia de lengua indígena en su curricular. El otro hecho es que en los institutos tecnológicos de estudios superiores ya referidos se imparte la carrera de Ingeniaría en Desarrollo Comunitario.

Su plan curricular es muy similar a las carreras de Desarrollo Sustentable y Turismo Sustentable de algunas universidades interculturales, si bien en su plan de carrera no

(19) De igual manera que las universidades públicas, los institutos y universidades tecnológicos no contemplan estrategias de incorporación, a excepción de algunas unidades comentadas en el texto.

se vislumbran materias relacionadas con la lengua originaria o procesos de vinculación con la comunidad.

Posibilidades de mejora y obstáculos

A pesar de los perfiles de egreso y de las vocaciones que tienen las carreras tecnológicas, se pueden incorporar la cultura y tradiciones de las comunidades originarias en los currículos. La tecnología no está peleada con los saberes de las comunidades. Al contrario, hay una serie de ellos vinculados a la tecnología, como son los conocimientos en torno a la agricultura, bosques, ecotecnias, entre otros.

El desarrollo de las comunidades originarias debe de estar acompañado de la tecnología como una herramienta que permita el fortalecimiento cultural y económico de las familias.

Quizás la gran limitante de estos centros educativos es la nula relación con los sectores económicos de las comunidades. Gran parte de los egresados y los esfuerzos de las carreras técnicas están orientados a satisfacer la demanda de un mercado neoliberal y globalizado. Los más beneficiados son las empresas privadas y, en menor medida, pequeños empresarios.

Programas y estrategias de apoyo a estudiantes de pueblos originarios en México

Algunas universidades públicas convencionales tienen programas de becas a estudiantes de pueblos originarios y no originarios. Sin embargo, a nivel nacional se han establecido programas específicos para el apoyo a estudiantes originarios, destacando los siguientes:

Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (PRONABES)

El Programa Nacional de Becas para la Educación Superior fue creado en el año 2001, en el marco del Programa Nacional de Educación 2001-2006 del Gobierno federal, un Ejecutivo de cambio partidista. El propósito es apoyar a una mayor cantidad de jóvenes en la Educación Superior que tienen problemas económicos. Asimismo, pretende ampliar la oportunidad de acceso a la Educación Superior de los pueblos originarios, como uno de los actores económicamente desfavorecidos.

Schmelkes (entrevista, 2011)[20] opina que la deserción de estudiantes muchas veces se da por una contingencia o crisis económica familiar. Esto lo respalda Verónica Uribe Moreno (entrevista, 2011)[21], de la Universidad Intercultural del Estado de

(20) Entrevista realizada por Mindahi Bastida y Geraldine Patrick, 9 de junio de 2011.

(21) Entrevista realizada por Mindahi Bastida, 27 de junio de 2011.

Tabasco, quien manifiesta que «la matrícula es un problema estructural basado en el ingreso de las familias. Las deserciones se dan por el bajo ingreso de las familias». Por lo tanto, debiera contarse con un fondo de emergencia, así como con algún tipo de servicio universitario para orientar y capacitar a aquellas familias que así lo requieran en la administración de sus recursos financieros. De esa manera, el estudiante podría resolver el problema inmediato de crisis en la familia, así como colaborar en mecanismos que generen ahorro e ingresos en el mediano plazo.

Dentro de este rubro encontramos aquellos programas dirigidos específicamente a estudiantes de pueblos originarios que están matriculados en IES, así como programas públicos a los que pueden concursar docentes, cuerpos académicos (los mismos que incluyen a profesores y a estudiantes destacados), e incluso consultorías o agencias que están integradas por investigadores de las IES. En el primer grupo de programas se tienen los siguientes:

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior ANUIES-Ford

Este programa impulsa el acceso (y la retención) de los jóvenes provenientes de pueblos originarios a la Educación Superior, así como la conclusión de sus estudios. Opera canalizando recursos para fortalecer la infraestructura y el apoyo académico de las instituciones que participan, con el propósito de atender a los estudiantes que están en el programa. Para ello se ha abierto una unidad de apoyo académico, en donde se ofrecen asesorías para el desarrollo y superación académica de los estudiantes. En la unidad hay una base de datos de todos los estudiantes que están en el programa, que sirve al tutor para darles un seguimiento personalizado. Entre los principales objetivos se encuentran: incrementar el acceso de jóvenes provenientes de pueblos originarios a IES; mejorar el desempeño académico de los estudiantes de los pueblos originarios; impulsar el respeto de la diversidad cultural; vincular a los estudiantes con sus comunidades de origen; garantizar su permanencia e incrementar su eficiencia terminal.

México Nación Multicultural

Un programa que surgió en 2005 fue México Nación Multicultural, de la UNAM, el cual impulsa la articulación entre distintas instancias para construir ambientes que favorezcan relaciones entre los espacios universitarios y los pueblos originarios de México. En los contenidos de los cursos iniciales de todas las carreras se propicia la reflexión acerca del carácter pluricultural del país, dando prioridad a las opiniones y los conocimientos de los pueblos originarios; pero dicha reflexión se diluye en los cursos más avanzados. Además, el programa cuenta con un sistema de becas para estudiantes de pueblos originarios para apoyarlos en su permanencia y conclusión de sus estudios de Educación Superior. El programa contempla un Diplomado en Pluralidad y Justicia, además de conferencias, coloquios y mesas en torno a temáticas de pueblos originarios.

Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas, de la Fundación Ford-Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)

Durante su existencia (2005-2010), este programa apoyó a estudiantes de pueblos originarios del país interesados en realizar un posgrado en México o en el extranjero. Las becas completas consistían en una duración máxima de veinticuatro meses y de treinta y seis meses para doctorado. El propósito fue orientar a la formación de investigadores, estimulando el contacto con sus comunidades y promoviendo el intercambio de conocimientos y experiencias con el propósito de contribuir al desarrollo de sus pueblos.

Programas de Apoyo a Instituciones Superiores

El Programa de la Oferta de Educación Superior 2002, y en relación con la misión de las comisiones estatales para el planeamiento de la Educación Superior, ha impulsado la ampliación de la cobertura con equidad. Entre sus funciones se encuentra la validación de la creación de nuevas instituciones de Educación Superior, tanto públicas como privadas, así como de nuevos programas y modalidades educativas en las instituciones existentes. A partir de esa política se han generado las universidades interculturales, lo que ha contribuido a diversificar la oferta educativa.

Entre los requisitos para una nueva institución de Educación Superior se encuentran los estudios de factibilidad y que sea una iniciativa de la Secretaría de Educación de cada entidad, logrando un consenso en la COEPES y el respectivo apoyo del Gobierno estatal. Asimismo, se requiere que estas instituciones no sean tan grandes en número de estudiantes, máximo tres mil, pero que el terreno donde se vayan a ubicar sea no menor de diez hectáreas. La programación de la construcción y equipamiento de las instalaciones correrá a cargo del Gobierno del Estado respectivo y con base en el Fondo de Aportaciones Múltiples (capítulo 5 de la Ley de Coordinación Fiscal). A través de un convenio entre los gobiernos federal y estatal se comprometen a financiar en partes iguales a la nueva institución.

Por otro lado, los programas institucionales que promueven la calidad de la institución superior y que han sentado las bases para el planeamiento de la universidad intercultural, con criterios de equidad, eficiencia académica y pertinencia social establecidas en el Programa Nacional de Educación (PRONAE), son los siguientes:

- *Programa Integral para el Fortalecimiento Institucional (PIFI)*. El PIFI es un programa que apoya el Gobierno federal para fortalecer las capacidades de planeamiento de las instituciones de Educación Superior públicas y así poder mejorar la calidad en los programas educativos.

- *Programa para el Fortalecimiento del Profesorado (PROMEP).* Tiene como objetivo impulsar el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior en

México a través del fortalecimiento de los cuerpos académicos y la superación del profesorado.

Para la implementación del PIFI en las universidades interculturales se deberán analizar los indicadores básicos que sustentan su desarrollo institucional, lo cual es un proceso que comenzará posiblemente el año 2012.

El segundo grupo de instituciones públicas que convocan a concurso de fondos públicos, y que apoyan las iniciativas promovidas en las universidades interculturales, está integrado por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) del Gobierno federal y la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT). A nivel estatal, algunos estados han apoyado los procesos de fortalecimiento de iniciativas educativas y de investigación de carácter intercultural, tales como los Consejos de Ciencia y Tecnología de diversos estados (Tabasco y Estado de México, por ejemplo), y las Secretarías de Medio Ambiente estatales (también de Tabasco y Estado de México).

Más aún, la UIET cuenta con la experiencia de haber concursado y ganado fondos de iniciativas locales, regionales e internacionales; de las cuales se han estado implementando:

- *Constrúyete,* un proyecto del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que impulsa a egresados para que trabajen en las preparatorias impartiendo talleres sobre valores.

- la Agencia de Desarrollo Rural (ADR) de la UIET, inscrita en el año 2010, que es un programa impulsado por la FAO. La ADR tiene un convenio con el Departamento de Agua y Saneamiento, mediante el cual se están beneficiando veinte comunidades y tres municipios.

- La Agencia Desarrollo Sustentable (desde diciembre de 2010), en convenio con el Programa del Corredor Biológico Mesoamericano, donde el coordinador de vinculación trabaja con seis estudiantes egresados. Dicho convenio fue por un año y puede renovarse.

- El Proyecto Macro Gestión y Estrategias de Manejo Sustentable para el Desarrollo Regional en la Cuenca Hidrográfica Transfronteriza Grijalva, implementado desde septiembre de 2010, con una duración dos años, cuyo propósito es generar capacidades locales para el aprovechamiento y gestión integral de los recursos naturales en la parte alta del río de la Sierra. Este proyecto fue posible gracias a la obtención de contribuciones del Fondo Institucional de Fomento Regional para el Desarrollo Científico, Tecnológico y de Innovación (FORDECYT).

Normativa para la integración de los saberes y conocimientos tradicionales en las universidades e instituciones públicas en regiones originarias: hacia una política educativa incluyente e integradora

Al principio del texto mencionamos los aspectos normativos que dieron origen a las universidades interculturales como una opción de preparación y consolidación profesional a estudiantes de pueblos originarios.

Esto se ha plasmado en los programas y acciones de gobierno de los últimos sexenios; en el Programa Nacional de Educación (2001-2006) se concluyó que es mínima la inclusión de los estudiantes indígenas (SEP-PRONAE, 2001). Además de que México necesita un sistema de Educación Superior sólido, con mayor cobertura, calidad y equitativo. Ante ello se estableció la necesidad de orientar las políticas públicas con el objeto de hacer accesible y aumentar la cobertura educativa en Educación Superior con equidad. Un propósito particular fue incrementar la oferta educativa para los pueblos originarios con criterios de pertinencia y calidad(22).

El actual Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, en su objetivo 9 contempla elevar la calidad educativa, sobre todo en los rubros de cobertura, equidad, eficacia, eficiencia y pertinencia. Asimismo, se prevé la implementación de mecanismos que ayuden al desarrollo curricular con la participación de todos los actores involucrados, entre estos los ciudadanos, quienes pueden aportar propuestas. Otro de los objetivos importantes es el de reducir las desigualdades regionales, de género y entre grupos sociales, en las oportunidades educativas, con el propósito de elevar la calidad de la enseñanza. Las becas para los estudiantes de menores recursos se amplían. Ante todo se enfoca el plan a incrementar la cobertura, favorecer la equidad y mejorar la calidad y pertinencia de la Educación Superior. Todo lo anterior en el sentido de favorecer la equidad y la igualdad de oportunidades.

De igual manera, el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas integra entre sus principales metas el apoyo a la educación, para acceder a centros educativos, en un contexto para la promoción del desarrollo de los pueblos originarios de México. De una manera más clara, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe señala entre los objetivos particulares (objetivo 4) promover la perspectiva de la acción particular en las instituciones de Educación Superior (IES), a través de la definición de una vocación regional y el establecimiento de un diálogo intercultural, orientado a beneficiar a las poblaciones que las sustentan.

Afortunadamente, en esta búsqueda por integrar programas educativos de calidad en los pueblos originarios hay instituciones que han venido promoviendo el desarrollo de la educación intercultural y bilingüe en México a nivel de Educación Superior.

(22) Para el cumplimiento de estos propósitos, el PRONAE señala tres objetivos estratégicos: 1) acceso, equidad y cobertura; 2) educación de buena calidad, y 3) integración, coordinación y gestión del sistema de Educación Superior.

Entre estas instituciones destacan la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada en 1978. Entre sus programas académicos se encuentran: licenciaturas en Educación Indígena, en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena. Asimismo, la UPN ha desarrollado posgrados regionales con enfoque intercultural[23]. El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Ciencias Sociales (CIESAS) ofrece la Maestría en Lingüística Indoamericana, cuyo objetivo es la formación de especialistas capaces de ejercer la docencia, investigación e intervenir en la política pública dirigida al conocimiento y desarrollo de las lenguas en sociedades multilingües. Otro programa, impulsado por la Universidad Veracruzana, es el de Estudios de Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) y la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) del Gobierno federal apoyan el establecimiento de instituciones de Educación Superior con enfoque intercultural. El INALI asesora a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias para promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas nacionales.

A diez años de haberse creado las UI's es necesario revisar sus contenidos curriculares y hacer una evaluación del modelo en cuanto a varios aspectos: impacto en las comunidades aledañas a las universidades, calidad de vida, expectativas de los egresados, incremento de grados de estudio en las comunidades originarias; en fin, varios indicadores. Afortunadamente, las universidades interculturales le han apostado a la evaluación de CIEES, lo cual permitirá crear mejores condiciones, tanto para el personal docente como para la calidad curricular.

Sin embargo, y a pesar de lo ya establecido, aún hay mucho que hacer en los contenidos curriculares de las diferentes carreras, pues algunas de ellas todavía están sesgadas por la cultura hegemónica.

Pero, ¿qué hacer en las IES convencionales que no incluyen una política de interculturalidad?

Existen algunas IES convencionales que se han planteado seriamente permear el concepto de interculturalidad en los planes de estudio. Tal es el caso de la Universidad Iberoamericana (IBERO) con sus sedes, que intentó insertar algunos cursos a nivel de las licenciaturas, pero que identificó el rechazo por parte de los propios estudiantes con ascendencia originaria ante tal iniciativa. La razón fundamental es que estos estudiantes han trabajado estrategias para mimetizarse entre los jóvenes mestizos y no desean que se les señale como diferentes debido a la carga emocional que ello acarrearía. Es interesante observar que, a nivel de maestría, los estudiantes han fortalecido su autoestima y están mucho más dispuestos a reconocerse capaces académicamente en tanto son de un pueblo originario. Capacidad e identidad se amalgaman de tal forma, que en

(23) Entre los programas que destacan se encuentran: Maestría en Educación, con campo de formación intercultural docente (Michoacán), y el Doctorado en Educación en la Línea de Formación Docente y Procesos Interculturales.

los debates dejan relucir sus orígenes con orgullo. Por lo tanto, a nivel de posgrado sí se ofrecen asignaturas o unidades temáticas que aborden directamente cuestiones relacionadas con la interculturalidad y la situación de los pueblos originarios (Schmelkes, 2011)[24].

En opinión de Verónica Uribe Moreno (2011)[25], de la Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET), la Universidad Veracruzana está abierta a poner en práctica el enfoque intercultural, de hacer patente la necesidad de visibilizar a los estudiantes de los pueblos originarios y de interculturalizar la Educación Superior. Por otro lado, un problema identificado en el caso de Tabasco es que instituciones educativas del nivel medio-superior no comprenden la relevancia de ello, y de algún modo desincentivan a los estudiantes que aspiran a estudiar en la UIET. En cuanto a nuevas instituciones que pudieran apropiarse del modelo intercultural, Uribe considera que el Colegio de la Frontera Sur[26] podría estar listo para dicho proceso.

En el caso de la UNAM se implementó hace unos cinco años el Programa México Nación Multicultural, el cual estimula la reflexión acerca del carácter pluricultural de México y pone énfasis en reconocer los conocimientos de los pueblos originarios, pero la riqueza de las discusiones y los análisis de expertos que participan se diluye en los cursos más avanzados, y no se logran concretizar proyectos para beneficio directo de las comunidades de las cuales se habla.

Tal pareciera que las universidades convencionales toman el tema como un asunto marginal de origen, por lo que al abordarlo se nota una conducta de segregación. Así se ve reflejado en muchas de ellas, donde ponen una sección aparte para atender a los estudiantes indígenas. La prueba más contundente son los Programas de Apoyo Académico a Estudiantes Indígenas, creados por la UNIES, donde a los estudiantes se les apoya con una beca, pero no más allá. De algún modo parece una discriminación, más que una profunda política de inclusión.

El enfoque intercultural como política educativa nacional

Si en verdad se pretende trascender y establecer una muy buena calidad de vida en las regiones y comunidades originarias, es necesario tomar en cuenta a la educación intercultural como base para el desarrollo local y regional.

Existen varias opciones que el Estado podría lanzar: a) incrementar las universidades interculturales a través de extensiones o subsedes (como el caso de la Universidad Intercultural Veracruzana o la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí); b) incorporar a las instituciones de Educación Superior interculturales no reconocidas a

(24) Comunicación personal, 9 de junio de 2011. Entrevista realizada por Mindahi Bastida y Geraldine Patrick.

(25) Comunicación personal, 27 de junio de 2011. Entrevista realizada por Mindahi Bastida.

(26) El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) cuenta con cinco sedes, distribuidas a lo largo y ancho de Chiapas; a saber: Campeche, Chetumal, San Cristóbal, Tapachula y Vistahermosa.

la Red de las Universidades Interculturales (REDUI); c) la base de estas universidades debe estar reglamentada y sobre todo consensuada con los pueblos originarios; desgraciadamente, algunas universidades interculturales son controladas por estructuras políticas, lo cual limita los objetivos y propósitos para los que fueron creadas; d) incorporar en las universidades e instituciones de Educación Superior los principios y el enfoque intercultural. Si bien es cierto que las IES tienen carreras comerciales y tradicionales, podrían adecuar en los cursos o en sus materias ya establecidas algunas dinámicas de trabajo con el enfoque intercultural. Un ejemplo de lo anterior es la realización de proyectos sociales, económicos y ambientales con un sello participativo de la comunidad; e) incluir a los afrodescendientes en el proyecto de universidades interculturales.

El modelo intercultural

Este enfoque propone, con base en los valores y principios filosóficos de los pueblos originarios y otros mundos, una educación que posicione la cultura de los estudiantes y los territorios en donde viven; asimismo, se promueve incorporar elementos y contenidos de culturas diversas con el propósito de fortalecer la formación del estudiante (López, 2009). Más aún, presupone como base el respeto entre las distintas culturas que están interactuando; aunque no es suficiente, porque se debería de pensar en una obligación recíproca de valores y conocimientos.

Este planteamiento encara la filosofía educativa occidental que se enseña en las universidades convencionales. La misma que ha desdeñado y excluido a aquellos a los que se ha considerado inferiores. Por lo tanto, se enfrenta a la estrategia de asimilación, alienación y discriminación de los estudiantes que provienen de los pueblos originarios. Es el diálogo y la pedagogía interculturales (Fornet-Betancourt, 2009) los que propician una relación equitativa y promueven la construcción de nuevos conocimientos. Sobro todo, el planteamiento ayuda a visibilizar los saberes y experiencias de las culturas históricamente dominadas. Así, este propicia un espacio de formación no solo para las culturas minoritarias o sojuzgadas, sino también uno de formación para las culturas dominantes.

Las nuevas instituciones interculturales se fundamentan en el diálogo intercultural y una pedagogía intercultural que propician actitudes de respeto, intercambio y diálogo de saberes, comprensión recíproca entre las culturas participantes, construcción y posicionamiento de conocimientos y, sobre todo, una relación equitativa entre los estudiantes de distintas culturas.

La universidad es un espacio ideal para promover diversas perspectivas epistemológicas, impulsar distintas formas de construir y acceder al conocimiento, y coadyuvar en el logro de una vida buena para todos.

Asimismo, una de las funciones, en el contexto del enfoque intercultural en la universidad, es la descolonización de las mentes. Es decir, la descolonización de una forma hegemónica de ver el mundo, lo que incluso llevó a pensar que los logros científicos y los instrumentos de conocimiento de las antiguas civilizaciones fueron

imprecisos[27]. Así, la base filosófica de la educación se funda en la equidad y el reconocimiento de la diversidad; es decir, la unidad en la diversidad de los mexicanos. Con esta propuesta se busca el establecimiento de nuevas relaciones, no solo con el Estado, sino entre los pueblos originarios y la sociedad en su conjunto. Más aún, esta educación intercultural impulsa la riqueza y el reconocimiento biocultural de México como base para promover la sustentabilidad en la nación.

Conclusiones y recomendaciones

Como política pública nacional, la Educación Superior intercultural debe reorientarse y fortalecerse para consolidar el enfoque intercultural no solo en las universidades interculturales, sino en las universidades e instituciones de Educación Superior convencionales, que incluyan la presencia de afrodescendientes. Entre los principales cometidos está la revitalización de las lenguas y las culturas de los pueblos, la vinculación con la comunidad que coadyuve al desarrollo sustentable de los territorios y regiones. Asimismo, que se propicie un diálogo intercultural entre las distintas culturas para el mutuo reconocimiento. Para lograr estas tareas se deberán establecer las siguientes acciones educativas: a) eliminar las inequidades en el aula entre las culturas participantes; b) ofrecer una Educación Superior con enfoque intercultural de calidad para todos; c) desarrollar materiales en las lenguas nacionales y estrategias para fortalecer el multilingüismo oral y escrito y la comunicación intercultural; d) impulsar un programa de investigación-acción de las distintas culturas del país; e) promover la implementación de educación y enfoque intercultural en las universidades convencionales; f) establecer el desarrollo del currículo con enfoque intercultural en las instituciones de Educación Superior, pero con la participación de todos los actores involucrados; la inserción y la sistematización de los conocimientos tradicionales es importante en el desarrollo del currículo; g) posicionar la categoría de comunidad y de su rol en la construcción de una nación multicultural.

A decir de los rectores, ellos opinan que «en las interculturales debemos hacer visibles varias cosas; uno: el papel que estamos jugando; dos: los impactos que estamos teniendo; tres: la calidad que estamos aumentando cada vez más, y cuatro: una vinculación fuerte con las comunidades. Eso nos debe dar el blindaje necesario para sobrevivir».

En efecto, existe una conciencia de que las universidades interculturales están en riesgo ante las políticas educativas que le apuestan al desarrollo de las individualidades mediante el uso de tecnologías de información y comunicación, más que al desarrollo de las colectividades situadas en contextos socioculturales y socioambientales de gran

(27) Tal es el caso del calendario mesoamericano de 365 días, que es considerado impreciso por no incluir el día bisiesto y, por lo tanto, argumentan los científicos de pensamiento occidental y las mentes colonizadas que es un instrumento que se desfasa con respecto al año trópico solar (ver Prem, 2008, por ejemplo). Sin embargo, un acercamiento desde la propia cosmovisión de los pueblos permite explicar que dicho calendario es sincrónico con el ciclo anual solar, lo cual viene a derrumbar un paradigma colonizador que ha mantenido a los pueblos mesoamericanos desconcertados por siglos, respecto a las supuestas imprecisiones de sus antepasados científicos (Patrick, Ms1).

complejidad y con requerimientos de parte de grupos diversos de actores que han sido formados en valores y principios de responsabilidad compartida frente a problemas comunes.

Referencias Bibliográficas

Casillas y Santini (2009). *Universidad intercultural. Modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.

Julia Isabel Flores Dávila (coord.) (2007). *Procesos de construcción de identidad, condiciones de vida y discriminación: un estudio comparativo de comunidades afrodescendientes en México.* México: Universidad Nacional Autónoma de México-Instituto de Investigaciones Jurídicas.

Fornet-Betancourt, Raúl (2009). *Interculturalidad en procesos de subjetivización*. México: SEP-CGEIB.

_____ (2007). *Sobre el concepto de interculturalidad*. México: SEP-CGEIB.

López, Luis Enrique (2009). Tercer Encuentro Regional sobre Educación Superior Intercultural de América Latina y el Caribe.

Martínez Montiel, Luz María (1994). *Presencia africana en México.* México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA).

Mato, Daniel (coord.) (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

_____ (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: IESALC-UNESCO.

_____ (2009). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.

REPB, CONACYT (2011). «Red de Etnoecología y Patrimonio biocultural». Documento resumen ejecutivo, México.

Sandoval Forero, Andrés (2004). *Universidades indígenas: otros saberes*.

SEP, Programa Nacional de Educación, México, 2001. Consultado en www.sep.gob.mx

Torres Romero, Jorge Alfonso e Isidro Ramírez López (2008). «Aportaciones para la visibilidad, la no discriminación y el reconocimiento de los pueblos afromexicanos en la Costa Chica de Oaxaca, México». En Becerra Gelover, Alejandro (coord.). *Atención a la discriminación en Iberoamérica. Un recuento inicial*. México: CONAPRED.

Vinson III, Ben y Bobby Vaughn (2004). *Afroméxico, el pulso de la población negra en México: una historia recordada, olvidada y vuelta a recordar.* México: Fondo de Cultura Económica-Centro de Investigación y Docencia Económica.

Páginas consultadas

http://cgut.sep.gob.mx

http://wwwdgit.gob.mx

Anexo 1

Región originaria	**Universidades e instituciones públicas y privadas con enfoque intercultural**		**Universidades públicas y privadas e instituciones tecnológicas en regiones de pueblos originarios**	
	Pública	**Privada**	**Pública**	**Privada**
Yaqui Mayo (Sonora-Sinaloa)	Universidad Autónoma Indígena de México	No hay		
Sierra Tarahumara (Chihuahua)			Universidad Tecnológica de la Tarahumara	
El Gran Nayar (Nayarit-Jalisco)				
Purépecha (Michoacán)	Universidad Intercultural de Michoacán		Instituto Tecnológico Superior de Coalcomán, Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Pátzcuaro	
Huasteca (San Luis Potosí, Veracruz, Hidalgo)	Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, Universidad Veracruzana, sede Huasteca			
Sierra Norte de Puebla (Puebla)	Universidad Intercultural de Puebla			
Totonacapan (Veracruz)	Universidad Intercultural de Veracruz, sede Totonacapan			
Otomí (Hidalgo, Veracruz, Querétaro)			Universidad Politécnica Francisco I Madero (antes el Mexe), Universidad Tecnológica del Valle del Mezquital, Universidad Tecnológica de la Sierra Hidalguense, Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense	
Mazahua Otomí (Estado de México)	Universidad Intercultural del Estado de México		Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de San Felipe del Progreso y de Jocotitlán, en el Estado de México	
Nahuas de la Costa de Michoacán (Michoacán)				
Chocho-Mixteca-Popoloca de Puebla				
Náhuatl de la Cañada Oaxaqueña-Poblana				
Náhuatl Jalpa-Martínez de la Torre, Veracruz				

Región originaria	Universidades e instituciones públicas y privadas con enfoque intercultural		Universidades públicas y privadas e instituciones tecnológicas en regiones de pueblos originarios	
	Pública	Privada	Pública	Privada
Náhuatl Orizaba-Córdoba, Veracruz	Universidad Intercultural de Veracruz, sede Grandes Montañas		Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zongolica	
Popoluca-Náhuatl, los Tuxtlas, Veracruz	Universidad Intercultural de Veracruz, sede Las Selvas			
Náhuatl-Tlapaneco-Mixteco-Amuzgo, Guerrero	Universidad Intercultural de Guerrero		Tecnológico Superior de la Montaña de Guerrero	
Chontal de Tabasco	Universidad Intercultural de Tabasco			
Chiapas (Sierra Norte, Papaloapan, Soconusco)			Universidad Tecnológica de la Selva, en Ocosingo; Instituto Tecnológico de Conkal, Instituto Tecnológico de Centla, en Yucatán; Instituto Tecnológico de Comitán, Instituto Tecnológico de Cintala	
Península de Yucatán	Universidad Intercultural de Quintana Roo		Universidad Tecnológica de la Riviera Maya, Instituto Tecnológico de Conkal, Instituto Tecnológico de Centla	
Itsmo (Oaxaca)				
Oaxaca (Sierra Norte, Papaloapan, Costa, Cañada, Mixteca, Sierra Sur, Valles Centrales)		Instituto Superior Intercultural Ayuuk	Universidad Tecnológica de La Mixteca, Instituto Tecnológico de la región Mixe	
Baja California				
Pima Alto (Sonora)				
Seri. Papago (Sonora)				
Kikapu (Coahuila)				
Matlazinco Ocuilteco				

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la REDUI, CGUT y DGIT.

Políticas Interculturales en Instituciones de Educación Superior de Nicaragua

Sandra Davis (*)
Marcos Williamson (**)

La región latinoamericana se caracteriza por tener poblaciones diversas, cultural, social y lingüísticamente, reconocido legalmente por los Estados nacionales. No obstante, todavía existen países cuyas políticas de Estado han profundizado la desigualdad de condiciones de vida y limitado las oportunidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Sandoval, s/f).

Esta es también la realidad vivida por las poblaciones indígenas y afrodescendientes de Nicaragua en términos de oportunidades educativas y de acceso a la Educación Superior. Sin embargo, la existencia de universidades caribeñas Bluefields Indian and Caribbean University (BICU) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) ha posibilitado la disminución de las brechas de acceso a la Educación Superior, antes excluidos por razones económicas, sociales y étnico-culturales (PNUD, 2005).

Por otro lado, de forma reciente el debate y abordaje de las problemáticas sociales en Nicaragua son vistos en las instituciones de Educación Superior (IES) sin tomar en cuenta la complejidad de sus características, que no se resuelve únicamente a través de «métodos científicos tradicionales». Este enfoque excluye los saberes y la cosmovisión de los pueblos; no obstante, la interrelación de ambos enfoques puede generar una visión holística del conocimiento.

(*) Directora del Instituto de Estudios y Promoción de la Autonomía (IEPA) de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); diriangenus@yahoo.com

(**) Director del Centro de Información Socio Ambiental (CISA) de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); marcoswillni@yahoo.com

(-) Davis, Sandra y Marcos Williamson (2011) Políticas Interculturales en Instituciones de Educación Superior de Nicaragua. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 379-396.

Sin embargo, actualmente en las IES existe un esfuerzo por cambiar paradigmas excluyentes, integrando el abordaje y reconocimiento del multiculturalismo, articulados a través del Plan Estratégico de Educación Superior 2011-2021; valorando que la construcción de nuevos paradigmas en la Educación Superior respondan a necesidades y demandas de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Metodológicamente, para el estudio sobre políticas interculturales en las IES de Nicaragua se hace uso de informaciones documentales ubicadas en los portales web de las universidades y de referencia del Foro de Rectores de Nicaragua del Consejo Nacional de Universidades (CNU); asimismo, se tomaron en cuenta eventos desarrollados para la reflexión y debate de la inclusión de la interculturalidad en el quehacer académico. Para incorporar las voces de las autoridades de las IES e instituciones interculturales de Educación Superior (IIES) nicaragüenses se elaboraron guías de entrevistas que fueron aplicadas vía Internet y mediante comunicación telefónica. Únicamente se obtuvieron respuestas de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua-León (UNAN-León), Universidad Nacional Agraria (UNA), Escuela Internacional de Agricultura y Ganadería de Rivas (EIAG) y de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Para fines de este escrito solo se toma como referencia a las universidades adscritas al CNU.

Este capítulo aborda los avances, limitaciones y propuestas para asegurar la inclusión de la interculturalidad en el quehacer académico de las IES de Nicaragua. El fin es iniciar procesos de creación de políticas incluyentes y de reformas profundas en los programas universitarios, insertando los saberes endógenos de los pueblos y el conocimiento científico tradicional.

Las poblaciones indígenas y afrodescendientes de Nicaragua

La Costa Caribe nicaragüense está conformada por la Región Autónoma Atlántico Norte (RAAN), la Región Autónoma Atlántico Sur (RAAS) y el departamento de Río San Juan. Constituye un 52% de la superficie total del país. El VIII Censo de Población y IV de Vivienda, realizado en el año 2005 por el INEC(1), mostró una población de 5.142.098 habitantes en el país. De estos, la población caribeña (RAAN y RAAS) comprende un total de 464.968 personas, representando en ese entonces aproximadamente el 9% de la población nacional.

En este territorio se ubican seis grupos etnolingüísticos. Esta distribución incluye tanto a grupos de origen amerindio y grupos afrocaribeños como a población mestiza. La población indígena está constituida por miskitus, sumu-mayangna y ramas; los grupos afrocaribeños, por garífunas y creoles.

Según el Censo 2005, el grupo mayoritario de la población autóctona son los miskitus, con 120.817 habitantes, quienes aún conservan su lengua materna. Habitan principalmente en las riberas del río Coco y zonas costeras desde cabo Gracias a Dios

(1) INEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Hoy, INIDE.

hasta la desembocadura del río Grande de Matagalpa. Las actividades económicas de los miskitus dependen de su ubicación geográfica: los que viven en los litorales se dedican fundamentalmente a la pesca y los que se asientan en las riberas de los ríos están ocupados en las actividades agrícolas de subsistencia.

El segundo grupo etnolingüístico en importancia demográfica son los creoles, con una población de 19.890, descendientes de africanos, miskitus, ingleses y mestizos. Tienen como lengua de uso predominante, en el contexto familiar y comunal, el inglés-creole. No obstante, es menester reconocer la creciente influencia tanto del español como del inglés estándar. Este colectivo se asienta principalmente en zonas urbanas y en menor proporción en áreas rurales.

El tercer grupo es el sumu-mayangna y ulwas, que ocupan territorios en la RAAN, RAAS y en el departamento de Jinotega, siendo su asentamiento principal el territorio mayangna Sauni As. La población es de 10.454 personas y tienen como lengua de uso tradicional el idioma del mismo nombre. Esta población, por lo general, también habla el miskitu, muchos conocen y usan asimismo el español y, en menor grado, el inglés-creole. Esta población tiene como principal actividad económica la agricultura de subsistencia.

Los ramas constituyen un grupo amerindio minoritario cuya lengua está en peligro de extinción, desplazada mayormente por el inglés-creole y, más recientemente, por el español. Los ramas son 1.447, habitando mayoritariamente la isla de Rama Cay, al sur de la bahía de Bluefields. Las principales actividades económicas de esta población se basan en la pesca, agricultura y, en ciertas épocas del año, la recolección y la caza (Zapata, 2007).

Los garífunas son afrocaribeños con una población de 1.184 habitantes, cuya lengua ancestral es un idioma creole de base amerindia mezclado con lenguas africanas, francés, holandés e inglés. Hoy en día hablan mayormente el inglés-creole. Los garífunas están radicados principalmente sobre la cuenca de laguna de Perlas. Su actividad económica más importante es la pesca.

Marco normativo y jurídico

Uno de los instrumentos internacionales que retomamos para el análisis del capítulo en estudio es el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), sobre Pueblos Indígenas y Tribales[(2)]. En este convenio se establece, en lo referente a educación, que los Estados nacionales deberán tomar medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general. Señala, además, que cuando los programas existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar la disposición de programas y medios especiales de formación con la participación de dichos pueblos.

(2) Este convenio fue ratificado por Nicaragua en el año 2010.

Sobre el mismo aspecto, el Convenio 169 concluye expresando que los programas especiales de formación deberán basarse en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados.

En Nicaragua, en relación a la educación, la Constitución Política (2000), en el artículo 116, establece como objetivos «... la formación plena e integral del nicaragüense, considerando la educación el factor fundamental para la transformación y el desarrollo del individuo y la sociedad». En el artículo 119 Cn. señala que «la educación es función indeclinable del Estado. Corresponde a este planificarla, dirigirla y organizarla», y que «es deber del Estado formar y capacitar en todos los niveles y especialidades».

La Educación Superior es respaldada en la Constitución Política a través del artículo 125, en el que cita autonomía universitaria, el aporte estatal anual del 6% del Presupuesto General de la República, exención de impuestos, gestión administrativa participativa y la libertad de cátedra. Esos derechos se incorporan en la Ley 89 de Autonomía de las IES en 1990 y a través de la Ley 218 (UNESCO, 2004).

En las regiones autónomas de la Costa Caribe nicaragüense, en materia educativa se retoma lo establecido en el Estatuto de Autonomía (Ley 28) y la Ley de Uso Oficial de las Lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua (Ley 162). La Ley 28 destaca que los habitantes de las comunidades de la Costa Atlántica tienen derecho a la educación en su lengua materna mediante programas que recojan su patrimonio histórico, su sistema de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional.

La Ley de Lenguas, por su parte, reafirma el uso oficial de las lenguas de las comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua, promoviendo la preservación de sus idiomas a través de programas especiales para el ejercicio de este derecho, el estudio, fomento y desarrollo, preservación y difusión del patrimonio lingüístico de las comunidades.

Finalmente es destacable incluir lo establecido por el Sistema Educativo Autonómico Regional (SEAR). En 2006, con la promulgación de la Ley 582, Ley General de Educación, se integra el SEAR como un subsistema del Sistema Nacional de Educación en Nicaragua. Esta establece la formación de recursos humanos de la Costa Caribe nicaragüense en sus distintos niveles, especialidades y modalidades, de manera que respondan a las necesidades y demandas educativas de las regiones autónomas, incorporando los saberes autóctonos y los conocimientos científico-técnicos universales.

El subsistema SEAR «organiza, dirige y gestiona la educación en los municipios y comunidades de las regiones autónomas de la Costa Caribe». Corresponde a los gobiernos regionales autónomos esta responsabilidad.

El contexto jurídico, político e institucional descrito anteriormente parece ser de un tenor idóneo para el ejercicio, desarrollo y disfrute de los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas y afrodescendientes que habitan en el país, en

particular los derechos educativos, lingüísticos y culturales consagrados en la legislación nacional e internacionalmente.

Gobierno y administración de las IES

La forma de gobierno y administración de las instituciones de Educación Superior en Nicaragua se rige a través de la Ley 89 (1990), que establece los órganos de gobierno de las universidades estatales. Las universidades privadas subvencionadas por el Estado y los centros de educación técnica superior incluidos en la Ley 89 organizan su gobierno según sus propias leyes, estatutos y reglamentos, en virtud de la autonomía orgánica que garantiza la ley. Igual principio se aplica a las universidades privadas que no reciben subvención estatal (Tunnermann, 2008).

El Consejo Nacional de Universidades (CNU) es el órgano rector que aglutina a diez IES estatales y privadas del país. La forma de gobierno de las IES y las IIES nicaragüenses se efectúa a través del Consejo Universitario, presidido por el Rector, otras autoridades académicas y gremios que integran la comunidad universitaria (CNU, 2011).

Obstáculos para la institucionalización de la interculturalidad en las IES nicaragüenses

La construcción de los conocimientos y saberes de pueblos indígenas y afrodescendientes ha sido parte de sus procesos históricos que, de manera general, han estado en franca contradicción, conflicto y hasta violencia frente al Estado. Esta relación poco favorable en términos generales, y de manera particular en la educación formal, también trastoca las visiones particulares de estas poblaciones, teniendo escasa o nula presencia.

Bajo dicha lógica, esta percepción de larga trayectoria histórica ha nutrido por generaciones el imaginario social y político de la sociedad mestiza nicaragüense en términos de asumir una visión monoétnica y homogeneizadora en la formulación de políticas públicas del Estado, que tiene su origen en el período colonial, estigmatizando y excluyendo al «otro» culturalmente diferente.

Estas percepciones también forman parte del pensamiento y práctica que trastoca los espacios de las IES nicaragüenses. La construcción del conocimiento ha sido siempre desde una mirada occidental excluyente y definiendo como no científicos los saberes y la práctica endógena de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Otro aspecto relevante es la experiencia de algunas universidades miembros del CNU; estas han realizado esfuerzos por desarrollar acciones que conlleven la inclusión de las poblaciones indígenas y afrodescendientes en sus programas académicos. Estas gestiones responden a la voluntad de algunos funcionarios con poder de decisión en las IES. Sin embargo, al no ser procesos institucionalizados, debilitan las acciones, que concluyen fracasando o sin seguimiento sistemático.

La Secretaria académica de la Escuela Internacional de Agricultura y Ganadería (EIAG) de Rivas, Rosa Amelia Jiménez, destaca que efectivamente se desarrollan acciones de atención a la diversidad étnica:

> Desde 1994 se incluyó [la interculturalidad] dentro de las acciones de extensión y se definió como estrategia la atención permanente a una comunidad indígena del municipio [Veracruz], pero en ese tiempo no teníamos totalmente claro el concepto de interculturalidad, lo hicimos como un compromiso con los pueblos indígenas y con el interés de formar la conciencia de los estudiantes de esa necesidad. (Entrevista realizada por Sandra Davis, 24/09/2011).

Si bien las universidades caribeñas nacen producto de la demanda de la sociedad y como respuesta al sistema autonómico regional, el CNU no ha definido aún una política sobre Educación Superior de pueblos indígenas y afrodescendientes; tampoco se ha desarrollado algún debate sobre la concepción de «universidad comunitaria intercultural», como se definen la URACCAN y la BICU, que desde su concepción plantean que la interculturalidad supone la promoción e intercambio, la reciprocidad y la solidaridad entre diferentes culturas, respeto y recreación del conocimiento endógeno.

Lo anterior refleja que aún en las IIES caribeñas hay dificultades para implementar la interculturalidad, situación percibida por el representante de URACCAN en la Comisión de Interculturalidad del CNU, Yuri Zapata, quien afirma que entre las principales limitaciones identificadas en las dos universidades caribeñas existe:

- Poco conocimiento sobre el enfoque de la interculturalidad entre el personal que labora. No hay un proceso sistemático de discusión y retroalimentación con la comunidad universitaria.
- La distorsión de la interculturalidad solo como aplicación de acciones afirmativas y no como un paradigma que lleva a la descolonización del ser, de la razón y del saber.
- El no trabajo y casi invisibilización de algunos grupos sociales y étnicos, por concentrarse en acciones con un solo sector étnico poblacional.
- Resistencia de parte de ciertos sectores académicos.
- La indefinición clara de indicadores que permitan una valoración cualitativa y cuantitativa de las prácticas interculturales en la docencia, la investigación-innovación, extensión social comunitaria, la gestión y la internacionalización. (Entrevista realizada por Sandra Davis, 25/09/2011).

Los obstáculos planteados por las IIES del Caribe orientan hacia la profundización de cambios de paradigmas en el sentido de fomentar la descolonización del saber como un reto para las mismas, pero aún como un desafío mayúsculo para las IES en términos de entender esta nueva visión como un proceso de justicia social por la historia de exclusión y por la complejidad de la sociedad multicultural nicaragüense.

Otra problemática que valoramos incide en que la aplicación de la interculturalidad tiene que ver con los tipos de becas que desde las universidades nacionales, ubicadas en el Pacífico y Centro Norte del país, se ofrecen. Actualmente, algunas IES ofertan programas de becas a población indígena y afrodescendiente valorando únicamente la lejanía y las condiciones socioeconómicas, sin considerar la procedencia

étnico-identitaria, las barreras lingüísticas, las deficiencias de la formación educativa, la cosmovisión y valores particulares como pueblos. Es el caso de la Universidad Nacional Agraria (UNA), que ha desarrollado políticas de ingreso a través de sistemas de becas considerando la procedencia de sus potenciales estudiantes; el Rector de esta casa de estudios y actual Presidente del Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua, Telémaco Talavera, expresó:

> Tenemos políticas relacionadas al ingreso de estudiantes a la UNA y la asignación de becas, promoción en el acceso a la universidad en distintas comunidades indígenas a través de divulgación de la oferta académica y programa de becas, por la vía institucional y a través del estudiantado autóctono. Disposición de cupos por región. Disposición de becas para estudiantes de distintos lugares geográficos, priorizando a la Costa Atlántica y Río San Juan. (Entrevista realizada por Sandra Davis, 28/09/2011).

Las universidades caribeñas, por su parte, subsidian el 100% de los y las estudiantes de pregrado, que incluye transporte y aranceles. También ofertan un tipo de becas especiales a 2.078 estudiantes de ambas universidades (BICU-URACCAN, 2011). Estas becas establecen exoneración, alojamiento, alimentación, transporte y materiales didácticos. Es meritorio señalar que estudiantes procedentes de sitios remotos de la región, excluidos históricamente del acceso a la educación técnica/superior provenientes de pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades mestizas campesinas rurales son priorizados. Otra iniciativa desarrollada desde URACCAN y BICU son los procesos formativos a través de programas de educación continua que se ofertan en los sitios lejanos de las sedes académicas ubicadas en el Caribe nicaragüense. Cabe mencionar que estos programas carecen de financiamiento estatal, ya que sus fondos provienen de la cooperación externa; ejemplos de estos procesos son los diplomados en Actualización Pedagógica, cursos de empoderamiento a mujeres líderes, formación de liderazgo joven, entre otros.

Existen avances significativos en el debate de la interculturalidad en el seno de las IES; de manera clara se observa que hay voluntad política de las autoridades y universidades miembros del CNU para asegurar la inclusión de la interculturalización en la Educación Superior.

La Vicerrectora académica de la UNAN-León, Flor de María Valle, identifica como una limitante fundamental la poca apropiación del concepto y todo lo que implica la interculturalidad en los diferentes niveles de la institución. En sus palabras:

> La dificultad radica en el significado y el manejo de las implicaciones, contenidos y alcances de la interculturalidad en la universidad, desde la base hasta las autoridades universitarias, y desde las autoridades hacia las bases es un tarea permanente que requiere del apoyo y del trabajo coordinado entre la UNAN-León, las universidades, las instituciones y gobiernos del Caribe y el CNU... (Entrevista realizada por Sandra Davis, octubre 2011).

No obstante, para asegurar este tipo de transformaciones profundas se requiere, además, garantizar cambios de paradigmas en las IES, también recursos financieros

para el sostenimiento de las políticas y acciones que se emprendan para la concreción de este desafío. Visto como una acción pendiente, este reto es retomado por López Soria (s/f), al afirmar que la organización de la vida desde la perspectiva de la interculturalidad no es nada fácil, porque la mirada ha sido desde un mundo en el que ha predominado el principio de la homogeneización, practicada frecuentemente de manera coercitiva, con su «natural» secuela de exclusión, marginación, indiferencia, opresión e inclusión neutralizante.

En términos presupuestarios, la principal problemática que enfrentan las IES nicaragüenses es la inexistencia de recursos financieros para la operativización del Plan Estratégico de Educación Superior 2011-2021, sobre todo tomando en cuenta que desde las IES se deben desarrollar procesos de sensibilización y de formación para el abordaje de este nuevo paradigma.

La aprobación del Plan Estratégico del CNU 2011-2021 es un avance claro en términos políticos para que las IES asuman y desarrollen la interculturalidad en el quehacer académico. Sin embargo, existe inequidad en la distribución de los recursos destinados a la Educación Superior con respecto a las Universidades BICU y URACCAN, al ser estas de reciente creación que requieren de mayor esfuerzo en la consolidación de su institucionalidad; además, estas universidades se ubican en los sitios donde vive mayor población indígena y afrodescendiente del país.

El siguiente cuadro contiene la asignación presupuestaria de los fondos del 6% asignados a las IES por parte del Estado nicaragüense. Esta información refleja claramente la distribución no equitativa de dichos fondos hacia las universidades de la Costa Caribe nicaragüense, que representan el 15% del total del estudiantado universitario del país.

Universidades	**Asignación presupuestaria (córdobas)**
UNAN León	409.183.918,83
UNAN Managua	698.397.540,29
UCA	137.906.901,70
UPOLI	93.425.640,20
UNI	368.463,010,43
UNA	199.737.884,95
EIAG Rivas	38.078.749,07
UCATSE Estelí	32.685.423,57
URACCAN	69.552.442,73
BICU	69.552.442,73
Secretaría Técnica	23.052.486,28
Fondo Patriótico	7.053.960,22
Total	2.147.090.401,00

Fuente: CNU, 2011.

La inserción de la interculturalidad en las instituciones de Educación Superior en Nicaragua

De manera general, las IES en Nicaragua establecen en su planteamiento filosófico contribuir al desarrollo humano integral a través de la docencia, investigación y la extensión social. En sus principios, valores y objetivos, estas universidades incluyen aspectos particulares que se caracterizan desde el área de conocimiento establecido. No obstante, solamente en la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI) y la Universidad Centroamericana (UCA) –universidades privadas de servicio público– aparece de manera explícita la interculturalidad en su quehacer institucional. Otras IES, como la UNAN-León, destacan el reconocimiento a la diversidad cultural y étnica desde el rescate de las tradiciones nicaragüenses.

En este sentido, la UNAN-León, a partir de 2007, ha establecido una política de acercar la universidad a los sectores más empobrecidos del país, lo que permitió organizar una serie de programas y proyectos encaminados a garantizar el ingreso y acompañamiento a estudiantes de zonas clasificadas como de extrema pobreza. Actualmente, en términos prácticos, se realizan acciones puntuales con los jóvenes estudiantes del Caribe nicaragüense; a saber:

> El ingreso preferencial a la universidad, el acompañamiento académico a lo largo de sus años de estudio, la atención psicológica en la adaptación al ambiente universitario y de costumbres diferentes, el cuidado de la salud y prevención a través de la clínica de bienestar estudiantil y el apoyo diferenciado en la adquisición de material de estudio. (Flor de María Valle, Vicerrectora académica de la UNAN-León. Entrevista realizada por Sandra Davis, 4/10/2011).

No obstante, es hasta el 2011 que las universidades miembros del CNU como de la UNA realizan esfuerzos encaminados a transformar la visión y misión institucional e incorporar en su quehacer académico el enfoque de la interculturalidad. Desde esta perspectiva se señala:

> El nuevo proyecto y modelo educativo define la interculturalidad como un principio que debe de ser retomado y planteado como parte del Plan Estratégico de la universidad a fin de operacionalizar políticas y acciones dirigidas a asegurar el principio de interculturalidad. (Telémaco Talavera, Rector de la UNA y Presidente del CNU. Entrevista realizada por Sandra Davis, 28/09/2011).

Así, se aprecia el esfuerzo reciente de las IES para introducir la interculturalidad como políticas y acciones. Es desde esta perspectiva que el Rector de la UNA identifica acciones puntuales que desarrollan procesos de acciones afirmativas hacia los estudiantes indígenas y afrodescendientes, asimismo, con procesos de extensión e investigación social:

- Promoción y apoyo a la agrupación de estudiantes de la Costa Atlántica.
- Participación en campañas de alfabetización.
- Rescate de la cultura de origen indígena y afrodescendiente a través de la investigación cultural.

- Investigación cultural de tipo «Investigación Acción Participativa» en la comunidad mayangna-amak. (Telémaco Talavera. Entrevista realizada por Sandra Davis, 28/09/2011).

Por su parte, desde los esfuerzos realizados por la UNAN de León se promueven programas de acompañamiento académico dirigidos por la Vicerrectoría académica y ejecutados desde las diversas facultades a estudiantes de las regiones autónomas del país. De acuerdo a lo señalado por las autoridades de esta alma máter, este programa tiene como propósito:

> La facilitación del ingreso y permanencia en la universidad de bachilleres de las regiones autónomas. Las acciones han sido desarrolladas en coordinación con las universidades del Caribe nicaragüense, los consejos regionales e instituciones gubernamentales. (Flor de María Valle, Vicerrectora académica UNAN-León. Entrevista realizada por Sandra Davis, 4/10/2011).

En tanto, las IIES caribeñas, desde la misión y visión institucional, ejecutan distintas actividades relacionadas al enfoque de la interculturalidad. En el caso particular de URACCAN plantean la realización de acciones como:

- Definición e inclusión en la planificación estratégica institucional de la interculturalidad como principio, como valor, como eje transversal y como lineamiento estratégico.
- Desarrollo de procesos de transformación curricular, los cuales implican una serie de actividades de consensos entre la gerencia académica y los operadores en las aulas de clase. Este proceso va desde la definición de asignatura y contenidos en las unidades temáticas hasta las formas de evaluación que se aplican.
- Realización de acciones de interculturalidad a través de la elaboración de instrumentos de gestión, como la política intercultural de género, la agenda para el desarrollo con identidad, el modelo pedagógico institucional, la política de investigación, la política de extensión social comunitaria, entre otros.
- Creación e implementación de espacios de reflexión interna en la universidad: foros, talleres, simposios, programas radiales y televisivos, para dar a conocer y retroalimentar la práctica de la interculturalidad como sistema de relaciones entre los pueblos.
- Establecimiento de la enseñanza de las lenguas regionales en los *pensum* de cada una de las carreras que oferta la universidad. (Yuri Zapata, Representante de URACCAN en la Comisión de Interculturalidad del CNU. Entrevista realizada por Sandra Davis, 25/09/2011).

Por su parte, las IES en Nicaragua también han desarrollado acciones para insertarse al debate de la interculturalidad en beneficio de la comunidad universitaria, hasta llegar a reflexionar sobre cómo incorporar el diálogo entre el conocimiento endógeno y exógeno a partir de las vivencias de pueblos indígenas y afrodescendientes. Estas reflexiones apuntan a un diálogo con respeto hacia la diversidad a partir de la realidad multiétnica, plurilingüe y multicultural de Nicaragua.

Con la celebración del Primer Simposio Internacional sobre la Interculturalidad y Educación Superior (2010), el CNU establece la reactivación y funcionamiento

real de la Comisión de Interculturalidad en el seno del CNU que tiene como mandato principal la elaboración del Plan Estratégico y acciones que retroalimenten los instrumentos políticos y jurídicos, así como los aportes de los eventos desarrollados a nivel nacional e internacional (CNU-URACCAN, 2010).

A inicios de 2011, el Consejo Nacional de Universidades (CNU) elabora el Plan Estratégico de Educación Superior 2011-2021; uno de los ejes incluidos aborda la interculturalidad y el género, reconociendo la interculturalidad como un proceso de relación, respeto, diálogo, interacción cultural entre personas y colectividades; a la vez, este eje asume e incorpora el diálogo de saberes endógenos y exógenos (CNU, 2011).

El Plan Estratégico de la Educación Superior 2011-2021 asume que la interculturalidad «es un proceso de relación, respeto, diálogo e interacción cultural entre personas y colectividades sobre conocimientos, saberes y prácticas culturalmente diferentes, fomentando la igualdad como un elemento de identidad y oportunidades para el desarrollo». Considera la diversidad étnica, lingüística, cultural, técnica, científica y humanista al reconocer los diferentes sistemas educativos y enfoques que se implementan en la creación y recreación de conocimientos, saberes y prácticas de los pueblos. También la interculturalidad incorpora el diálogo de saberes y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas educativos.

En la elaboración del Plan Estratégico de la Educación Superior 2011-2021 del CNU, sobre todo en el eje de la interculturalidad, las universidades del Caribe nicaragüense (BICU y URACCAN) han asumido un rol de liderazgo para su inclusión e institucionalización que se expresa en los esfuerzos preliminares de acciones en eventos sostenidos durante el 2009 y 2010, promoviendo el espacio de debate a lo interno de estas instituciones académicas. Este plan contempla en sus objetivos y lineamientos el abordaje institucional de la interculturalidad, el fortalecimiento de las universidades caribeñas, además de visibilizar las acciones de las prácticas interculturales en las IES.

La experiencia de las universidades en las regiones autónomas del Caribe nicaragüense

La Universidad URACCAN se oficializa con la aprobación del Consejo Nacional de Universidades (CNU) en el año 1992, y el otorgamiento de personería jurídica por la Asamblea Nacional en 1993, como producto de los intereses y esfuerzos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Caribe de Nicaragua. Se autodefine como Universidad Comunitaria Intercultural de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas. El concepto de universidad comunitaria se inscribe en el marco del reconocimiento y ejercicio de los derechos humanos y colectivos, que los pueblos indígenas y comunidades étnicas han reivindicado en el proceso de construcción de las regiones autónomas y multiétnicas, y como tal reconoce y asume que los pueblos indígenas y afrodescendientes son portadores milenarios de conocimientos y saberes que enriquecen la cultura global de la humanidad. De igual manera, reconoce que la cosmovisión y cosmogonía de estos pueblos constituyen una energía revitalizadora y sustentable de saberes y conocimientos que son claves en los procesos propios de autodesarrollo.

URACCAN tiene como misión ser una institución académica formadora de profesionales y técnicos mediante la implementación de una instrucción científica y una educación generadora e integral, que reconozca los derechos políticos, económicos, sociales y culturales de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas de la Costa Caribe nicaragüense, para que enriquezca su identidad étnica y respete los caracteres específicos de sus culturas, garantizando de esta manera la igualdad en la diversidad, la unidad nacional y la integridad territorial de la nación, elementos necesarios para impulsar el desarrollo y consolidar el proceso de autonomía y su transformación económica, política y social (URACCAN, 2008).

En su visión, URACCAN se propone ser líder en el paradigma de universidad comunitaria intercultural nacional e internacional, que acompaña procesos de desarrollo con identidad de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos para la promoción de la ciudadanía intercultural (URACCAN, 2008).

Cabe destacar que las Universidades URACCAN y BICU fueron declaradas por los Consejos Autónomos de la RAAN y la RAAS como universidades comunitarias y patrimonio cultural de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Caribe, en el marco del Estatuto de Autonomía, lo que las oficializó como una de las instituciones más importantes del proceso autonómico (Consejos Regionales Autónomos, 2002).

Por su parte, la Bluefields Indian and Caribbean University (BICU) plantea como misión y visión la siguiente filosofía:

> A través de la pertinencia de sus programas educativos de alta calidad académica y de investigación científica, formar profesionales y técnicos de excelencia académica y científica capaces de promover y defender el proceso de autonomía, el respeto a la dignidad humana, la equidad de género, la protección y conservación del ambiente como elemento fundamental para el desarrollo integral de la sociedad multiétnica de las regiones autónomas de Nicaragua.
> Como visión se propone ser una universidad de prestigio a nivel nacional e internacional que se caracterice por brindar a la sociedad nicaragüense profesionales y técnicos apropiados de altos conocimientos científicos, identidad propia, autoestima, capaces de promover su cultura multiétnica, artífices del desarrollo sostenible y del fortalecimiento del proceso de autonomía, con énfasis en los pueblos indígenas y comunidades étnicas de las regiones autónomas de Nicaragua (Plan Estratégico BICU, 2007).

Las funciones de ambas instituciones académicas son:

> La docencia, investigación-innovación, extensión social comunitaria, la gestión y la internacionalización. Entre las dos universidades, actualmente se ofertan un total de 16 cursos de maestrías, 37 carreras en pregrado (licenciaturas e ingenierías), 12 cursos de técnico superior, 15 diplomados y 51 cursos de educación continua (BICU-URACCAN, 2011).

El total de estudiantes atendidos en estas instituciones académicas regidas por principios indígenas y afrodescendientes suman 14.228 en todas las modalidades. De

esta totalidad, según datos de 2010, hay 7.993 en URACCAN y 6.235 en BICU. Otro dato relevante es que del total de ambas universidades, el 57% son mujeres (BICU-URACCAN, 2011).

Propuestas

A partir de las limitaciones y los avances identificados en términos de implementación del enfoque de la interculturalidad en las IES nicaragüenses, definimos algunas propuestas que el CNU, las IES y las IIES pueden retomar para la elaboración de políticas y planes de acción. Es importante señalar que para su elaboración hemos retomado algunas estrategias establecidas en el Plan Estratégico de la Educación Superior 2011-2021 y otras que consideramos pertinentes.

- Es destacable mencionar que las IES en Nicaragua, aglutinadas en el CNU, elaboraron y aprobaron un Plan Estratégico (2011-2021) que incluye como eje importante la interculturización de la Educación Superior. Sin embargo, una tarea pendiente es la elaboración y concretización de un plan de acción para la puesta en práctica y operativización del eje de la interculturalidad en las funciones básicas de las IES en Nicaragua. Valoramos que esta debe ser una de las tareas prioritarias del CNU y de las universidades miembros.

- El CNU, como institución rectora de las IES, debe definir políticas y normativas institucionales para asegurar la implementación del eje de la interculturalidad definido en el Plan Estratégico de la Educación Superior 2011-2021. A partir de esta acción, cada IES también deberá definir sus políticas y normativas internas para garantizar la interculturalización en sus instituciones académicas. De forma que se fortalezca el desarrollo académico de las universidades caribeñas en acompañamiento técnico-financiero para promover acciones de visibilización de las IIES.

- Desarrollar indicadores para medir el avance de cada objetivo estratégico del eje de la interculturalidad contenidos en el Plan Estratégico de la Educación Superior 2011-2021. Para su aplicación se recomienda la inclusión de la variable étnica[3] en los registros estadísticos de las IES, de forma que permita disponer de información para la aplicación y evaluación de políticas y programas pertinentes. Además, considerar criterios, estrategias, relaciones con procesos integrales, formas de gestión y metodologías vistas desde los pueblos culturalmente diferentes en Nicaragua.

- La reactivación y funcionamiento de la Comisión de Interculturalidad del CNU, integrada por miembros de todas las universidades y gremios, definido en el Primer Simposio Internacional sobre Interculturalidad y Educación Superior (CNU-URACCAN, 2010)

(3) Se refiere a las identidades socioculturales.

- En los procesos de revisión, readecuación y transformación curricular se debe incorporar la temática de la interculturalidad. Para llevar a cabo esta actividad se sugiere el acompañamiento de las IIES. Además, se debe transversalizar el eje de la interculturalidad en los currículos de las IES para la formación integral de los futuros profesionales, como lo expresa también la Secretaria académica de la EIAG de Rivas. Esta transversalización debe estar orientada a la docencia, investigación y extensión social de la Educación Superior en Nicaragua, que incluye la revisión y reformulación del marco filosófico de cada IES.

- Se debe prestar especial interés a las IES que desarrollan procesos de interculturalidad en reformas programáticas y curriculares en términos de mayor apoyo técnico y financiero, dada la complejidad de este tipo de procesos.

- La incorporación de indicadores culturalmente pertinentes a la realidad multiétnica de Nicaragua, y sobre todo de las regiones autónomas de la Costa Caribe nicaragüense, debe ser un elemento a valorar para los procesos de evaluación y acreditación en las IES y las IIES de Nicaragua.

- Desde la experiencia de las IIES del Caribe nicaragüense, una acción que conllevó a una mayor apropiación de la interculturalidad en las aulas de clase fue la definición de programas y asignaturas de enfoque filosófico para el tema. En este sentido es importante que las IES promuevan programas sobre la historia e identidad de los pueblos en su lucha contra el colonialismo.

- Establecer políticas de acción afirmativa en las IES nicaragüenses, de manera que incluyan las experiencias exitosas, valorando las prácticas positivas hacia la población indígena y afrodescendiente desarrolladas por las IIES en el Caribe nicaragüense.

- Establecer que la asignación de becas de pregrado y posgrado hacia las poblaciones indígenas y afrodescendientes debe tener un carácter de políticas de acción afirmativa, contenidas en las políticas públicas del Estado nicaragüense. Estas acciones podrían conllevar el lograr acciones de equidad y de justicia social hacia las poblaciones históricamente excluidas.

- Promover espacios de intercambio académico entre las IES de Nicaragua, potenciando el uso de tecnologías de información y comunicación. Este esfuerzo es válido incluso para las IIES caribeñas, debido a la dispersión geográfica y altos costos entre los campus universitarios.

- Implementación en las IES de líneas de investigación y trabajos de extensión social comunitaria vinculada a la interculturalidad. Valorando la complejidad de los procesos sociales que se gestan en Nicaragua desde una perspectiva holística, vinculando los saberes indígenas y afrodescendientes con el conocimiento técnico-científico tradicional. En este sentido, las autoridades de la UNAN-León afirman la importancia de implementar trabajos de investigación

ejecutados por equipos interinstitucionales y multidisciplinarios, que evidencien la importancia, necesidad y vigencia de la interculturalidad como parte del desarrollo integral del país. (Flor de María Valle. Entrevista realizada por Sandra Davis, 4/10/2011).

- Las IES nicaragüenses deben desarrollar esfuerzos por vincular estrechamente las actividades de docencia, investigación y extensión social, de forma que los procesos académicos tengan un carácter holístico, considerando el desarrollo de procesos complejos y dinámicos en la sociedad. Esta interacción académica conlleva a la creación y vínculo entre ambos saberes. De acuerdo a López (s/f), la unión de ambos conocimientos en la universidad no niega los conocimientos acumulados por la humanidad; al contrario, se debe seguir acompañando esos procesos para enriquecerlos con las creaciones de las poblaciones culturalmente diferentes.

- Se requiere desarrollar procesos de debate conceptual sobre el multiculturalismo e interculturalidad en las IES e IIES. Este proceso es necesario para construir consensos sobre significados e implicaciones de este eje. En este sentido, el Representante de la Comisión de Interculturalidad del CNU propone la promoción de espacios permanentes de reflexión con la comunidad educativa sobre los abordajes e importancia de la interculturalidad en cada función que se desarrolla para lograr la formación de los recursos humanos con un enfoque diferente. Asimismo, la implementación de procesos proactivos de las prácticas de interculturalidad con la sociedad como sistema relacional. (Yuri Zapata. Entrevista realizada por Sandra Davis, 25/09/2011).

- Para operativizar las estrategias del Plan Estratégico de la Educación Superior 2011-2021 se requiere gestionar o reorientar recursos y financiamiento a las actividades del plan de acción a ejecutarse en las IES.

- Se propone desarrollar acciones de sensibilización a la comunidad universitaria, comenzando por las autoridades de las IES, cuerpo docente, investigadores y personal que labora en la extensión universitaria.

- El Consejo Nacional de Universidades debe asumir políticas y parámetros claros en la distribución equitativa de los fondos estatales asignados a las universidades pertenecientes a este organismo rector de las IES en Nicaragua.

Referencias Bibliográficas

Asamblea Nacional República de Nicaragua (2000). Nicaragua. Constitución Política.

_____ (1987). Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica de Nicaragua. Publicado en la Gaceta, Nº 238, de 30/10/1987. Managua.

_____ (1993). Ley de Uso Oficial de las Lenguas de las Comunidades de la Costa Atlántica de Nicaragua. Publicado en la Gaceta, Nº 132, de 15/07/1996. Managua.

_____ (2006). Ley de Reforma a la Ley Nº 582. Ley General de Educación. Publicada en la Gaceta, Nº 174, de 6/09/2006. Managua.

_____ (1990). Ley General de la Educación Superior en Nicaragua. Publicada en la Gaceta, Nº 77, de 20/09/1990. Managua.

BICU (2011). Plan Estratégico BICU 2007-2011. Bluefields.

BICU-URACCAN (2011). Informe ante el Consejo Regional Autónomo Atlántico Sur (CRAAS). Tercera sesión ordinaria, Bluefields.

Consejo Nacional de Universidades (CNU) (2011). Plan Estratégico de la Educación Superior 2011-2021. Managua.

_____ (2011). (Última actualización: 1/09/2011) <http://www.cnu.edu.ni> (Fecha de consulta: 18/08/2011).

_____ (2011). Informe de presupuesto presentado por la Comisión Económica del Consejo Nacional de Universidades (CNU).

Consejo Nacional de Universidades (CNU). Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) (2010). Declaratoria: Primer Simposio Internacional sobre Interculturalidad y Educación Superior: «El Consejo Nacional de Universidades construyendo el camino hacia la Educación Superior intercultural para el buen vivir, vivir bien y el vivir con dignidad de los pueblos». Managua.

Consejos Regionales Autónomos del Atlántico Norte y Sur (2001). Resolución 01-2001. Bilwi.

CRAAN-URACCAN (2005). Sistema Educativo Autonómico Regional. *Por la Unidad en la Diversidad Costa Caribe Nicaragüense.* 3ª edición. Managua.

INEC (2005). VIII Censo de Población y IV de Vivienda. Managua.

López Soria, José Ignacio (s/f). *Universidad y reconciliación con la diversidad cultural*. Disponible en: <http://interculturalidad.org/numero04/0203dfo.htm> (Fecha de consulta: 16/08/2011).

OIT (2002). Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. *Proyecto de fortalecimiento de la capacidad de defensa legal de los pueblos indígenas de América Central.* 5ª edición. Costa Rica.

PNUD Nicaragua (2005). Informe de Desarrollo Humano 2005. *Las regiones autónomas de la Costa Caribe. ¿Nicaragua asume su diversidad?* 1ª edición. Managua: PNUD.

Sandoval, Eduardo (s/f). *Universidades indígenas: Otro modelo de saberes*. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. UAEM. Disponible en: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/UNIV%20INDIGENA%20MEXICO.pdf> (Fecha de consulta: 12/08/2011).

Tunnerman, Carlos (2008). *Educación Superior en Nicaragua*. Avaliacao, Campinas, Sorocaba, SP, vol. 13, Nº 2, pp. 337-367, julio. Disponible en: <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:tsjVwR_ykE8J:periodicos.uniso.br/index.php/avaliacao/article/

download/266/267+educacion+superior+en+nicaragua+por+Carlos+Tunnerman&hl=es&gl=ni&pid=bl&srcid=ADGEESjjlPCbzZ6epkUpQtQS_nopUjlerYRszn8b-JlyxvQkl-2zxjof2vqoFefE4v7WPmjQuLhhrNvDpegdbuiDo-9xMZBOWYytrVTG2BAx0oAvEtjs-vSOXqe4cNxR7_PKUNMlWnDmU&sig=AHIEtbRq53gl4EerXsGE_tfy0LeP2zv3oQ> (Fecha de consulta: 20/08/2011).

UNESCO (2004). *Educación Superior Indígena en Nicaragua*. Informe Nacional sobre la Educación Superior Indígena en Nicaragua. Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Elaborado por Mirna Cunningham. Disponible en: <http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=1945> (Fecha de consulta: 20/08/2011).

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) (2009). *Memorial del primer intercambio de experiencia, conocimientos y saberes para el abordaje de la interculturalidad y el buen vivir de los pueblos desde la Educación Superior*. «De la interculturalización al pleno ejercicio de la ciudadanía». Corn Island, RAAS, 29-30 de abril.

URACCAN (2008). Plan Estratégico Institucional 2008-2012. «La universidad comunitaria intercultural aportando al desarrollo con identidad». Regiones Autónomas, 2007.

Zapata, Yuri (2007). *Historiografía, sociedad y autonomía*. *Desde Tuluwalpa hasta las regiones autónomas de la Costa Caribe nicaragüense. Un pasado y un presente diferente.* Tomo I. Managua: URACCAN.

Educación Superior en el Perú:
Los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes y las Políticas Públicas e Institucionales[1]

Gavina Córdova Cusihuamán (*)

Este capítulo trata de explorar la problemática de la población indígena y afrodescendiente con relación al acceso e inclusión –de individuos y conocimientos– en la Educación Superior en el Perú. Asimismo, se trata de analizar las propuestas, iniciativas y experiencias que ha habido en este campo y las enseñanzas que se desprenden de ellas. Se parte de un análisis de lo normativo: las leyes y políticas gubernamentales que desde la oficialidad –y en teoría– enmarcan estas posibilidades, además de las demandas e iniciativas provenientes de sectores de la sociedad civil y especialmente de las poblaciones indígenas.

Seguidamente abordaré el aspecto de lo positivo: cómo se traducen las normativas y políticas gubernamentales en la práctica y de qué manera favorecen o limitan las posibilidades de acceso de las poblaciones indígenas y afrodescendientes y la interculturalización de contenidos en la Educación Superior en el Perú. Se abordan los grupos específicos de oferta que se dan en el caso peruano.

Por un lado, analizaré la situación de los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP's) que constituían parte de la oferta efectiva de Educación Superior para indígenas desde

(1) La elaboración de este documento no hubiera sido posible sin la asistencia de Cynthia Palomino C. en la investigacion. Asimismo, quiero agradecer la colaboración de las personas e instituciones que amablemente nos brindaron su tiempo y compartieron sus experiencias, conocimientos y perspectivas.

(*) Miembro del equipo de trabajo de la Pontificia Universidad Católica del Perú que asesora al Programa Hatun Ñan Acción Afirmativa en Educación Superior de la Fundación Ford. Miembro del Comité Consultivo de la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación del Perú. Delegada en la Red Sur Ibis-Dinamarca Educación para Todos y Educación Intercultural Bilingüe; gavinacordova@gmail.com

(-) Córdova Cusihuamán, Gavina (2011) Educación Superior en el Perú: Los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes y las Políticas Públicas e Institucionales. En Daniel Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas.* Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), págs.: 397-432.

la oficialidad, pero que actualmente están en proceso de desaparición; además, el caso de los Institutos Superiores Tecnológicos (IST's) que, dadas sus particularidades, están más cercanos a las poblaciones indígenas y en algunos casos han sido plataformas para el desarrollo de iniciativas propias de Educación Superior.

Por otro lado, se analizará también la Educación Superior universitaria, tratando de explorar las experiencias de programas de inclusión y acción afirmativa al interior de universidades convencionales que están dándose como parte de los esfuerzos de la sociedad civil para democratizar la Educación Superior. Asimismo, se presenta el caso de la Universidad Intercultural de la Amazonía, la única creada con esta denominación por el Estado, y la situación que atraviesa actualmente. Finalmente, bosquejaré algunas conclusiones que orienten hacia la formulación de recomendaciones que nos alienten a seguir siendo optimistas en cuanto a la construcción de un país sin exclusiones.

Una mirada general a la situación de la población indígena y afrodescendiente en el Perú

Demografía

El Perú es un país social, económica, geográfica, humana y lingüísticamente diverso. La problemática de la población indígena y afrodescendiente no podría entenderse adecuadamente si no se conocen estos factores.

Actualmente, la población del Perú bordea los 29,5 millones de habitantes. Según estimaciones oficiales, basadas en el Censo de 2007[(2)], la población indígena representaría alrededor del 13,8% del total nacional. Sin embargo, estos datos resultan muy cuestionables porque la identificación censal de la población indígena en el Perú actualmente se da solo a través del criterio lengua materna[(3)]; una gran parte de los investigadores del tema indígena concuerda en que esta variable subestima la real dimensión de dicha población. Aún no se ha recurrido a la autoidentificación étnica que está siendo usada desde hace algún tiempo en otros países de América Latina. Por otro lado, la estimación oficial conlleva a que exista una suerte de invisibilización de la población afroperuana, teniendo en cuenta que la mayoría no ha tenido posibilidad alguna de mantener sus lenguas originarias. Las últimas cifras que identificaban el componente afroperuano datan del Censo de 1940. Posterior a ello, para el Censo de 1972, algunos políticos y académicos fueron de la opinión de que la indagación sobre el origen étnico evidenciaba racismo y discriminación, y se dejó de recopilar dicha información (Tocón y Petrera, 2002). Sin embargo, instituciones como el Centro de Desarrollo Étnico (CEDET) estiman que en la actualidad el componente afroperuano representaría alrededor del 10% de la poblacion nacional.

(2) Censo Nacional de Población y Vivienda 2007. Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI).

(3) La única variable que define etnicidad fue la pregunta censal aplicable a personas de cinco y más años en el Censo de 2007, que dice: «El idioma o dialecto materno aprendido en su niñez es: quechua, aymara, asháninka, otra lengua nativa, castellano, idioma extranjero».

En este contexto, el Banco Mundial señala explícitamente:

> El número de indígenas en el país constituye materia de debate, con estimaciones que oscilan entre un cuarto y la mitad de la población, dependiendo de la definición a la que se recurra (Banco Mundial, 2006: 8).

Por su parte, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2006), ha calculado que la población indígena en el Perú representa el 25% del total nacional, y además constituye el grupo más grande de la región (6,5 millones), seguido por México (6,1 millones), Bolivia (5 millones) y Guatemala (4,1 millones).

Lenguas y distribución

La población indígena peruana está distribuida en dieciocho familias lingüísticas y en cuarenta lenguas indígenas específicas. No obstante, esto no puede ser visto de manera separada de la diversidad geográfica de los pueblos indígenas, la que no responde necesariamente a los límites oficiales, de carácter político-administrativo(4).

Ciertamente, la mayor proporción de la población indígena (el 70% aproximadamente) se concentra en la región de los Andes peruanos, en la cual más de cuatro millones de personas hablan el quechua y el aymara. Esta es a la vez el área de una relativa mayor homogeneidad sociocultural, pues la matriz cultural andina es compartida por quechuas y aymaras (López y Machaca, 2008). La región se caracteriza por una importante extensión territorial y altitud, con diversos pisos ecológicos que son aprovechados para la agricultura y el pastoreo. La población se distribuye en núcleos muy dispersos que tienden a centrarse en las capitales de los departamentos(5). La organización por comunidades campesinas se mantiene desde inicios del siglo pasado, ya que históricamente los movimientos reivindicativos fuertes en esta región han girado más en torno a la tierra, medio de producción y sobrevivencia. Quechuas y aymaras tienen altas tasas de bilingüismo y fuerte presencia en zonas urbanas, así como participación en los mercados, aunque ciertamente persiste la explotación en las diversas formas que se dan actualmente.

En la región Selva, que engloba al llano amazónico, las vertientes orientales y contrafuertes andinos, viven sesenta y cuatro pueblos indígenas, que representan alrededor del 4% de la población indígena nacional, y son además aquellos que ostentan una mayor diversidad étnica y lingüística. Pese a ello, han sabido llevar adelante el movimiento indígena más organizado y programático. Esto se explica porque existe en ellos una fuerte identidad étnica que ha permitido que se puedan generar consensos entre sus líderes y lograr institucionalizar desde los años ochenta una sola gran representación, que viene a ser la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana

(4) Para profundizar en los datos véase *Perú: Diagnóstico sociodemográfico de los pueblos indígenas*. CELADE-CEPAL, 2010.

(5) En el Perú, políticamente, el territorio se divide en departamentos, que son unidades administrativas mayores, existiendo veinticuatro en total.

(AIDESEP)[6]. A diferencia de los indígenas andinos, los amazónicos reivindican el respeto a su territorio como espacio de vida, ya que su subsistencia aún depende en gran medida de las actividades de recolección, caza y pesca que realizan con criterios ancestrales de sostenibilidad y respeto al equilibrio de los ecosistemas, equilibrio que, sin embargo, es crecientemente más frágil debido a que la explotación petrolera y maderera penetra cada vez más en sus territorios y en muchos casos con el aval del Estado.

Por otro lado, la población afrodescendiente se concentra a lo largo de la Franja costera. La región cuenta con ciudades y valles de tierras fértiles que antiguamente pertenecían a las haciendas y fundos agrícolas. Actualmente, la explotación agrícola está enfocada en cultivos no tradicionales y de alto valor agregado. Además, en la costa peruana se ubica Lima, la ciudad capital, y se localiza la infraestructura productiva más desarrollada y diversificada del país, que ha atraído una inmigración acentuada, por lo que la población indígena de la costa constituye el 26% de toda la nacional.

Pobreza

Respecto a la caracterización de la situación socioeconómica, un estudio reciente de UNICEF[7] muestra que la incidencia de pobreza total en la población indígena peruana es casi el doble (55%) de la registrada en la población cuya lengua materna es el castellano (29%); ello se explica en parte por la alta incidencia de pobreza extrema en la población indígena: 26%, en contraste con el 8% que tiene el castellano como lengua materna. Al interior de la población indígena, los pueblos amazónicos son los que enfrentan una mayor incidencia de pobreza total (81%) y extrema (41%).

Educación

En lo relacionado a la educación, el estudio señala que los niños indígenas tienen una alta tasa de retiro anual. Esto ocurre en los tres niveles de educación básica, pero las diferencias son mayores en inicial no escolarizada y secundaria[8]. La principal causa de retiro es la pobreza (42%). Los costos de educar a los hijos son más altos para familias indígenas, pese a la gratuidad de la educación básica, pues su costo de oportunidad es mucho mayor: enviar a los hijos a la escuela significa dejar de contar con ellos en las labores agropecuarias, afectando el autosostenimiento y la economía familiar; adicionalmente, los bienes requeridos por la escuela (zapatos, uniformes, cuadernos, etc.) implican una transacción monetaria obligada que, ante la reducida liquidez de las familias indígenas, no siempre puede ser cubierta de manera óptima. Por otra parte,

(6) Las bases de AIDESEP, en la actualidad, se asientan en seis organismos descentralizados, ubicados en el norte, centro y sur de la Amazonía; 48 federaciones y organizaciones territoriales de segundo nivel, que representan a las 1.340 comunidades de los pueblos indígenas ubicados en el territorio de dichas federaciones.

(7) *Estado de la niñez indígena en el Perú*. UNICEF-INEI (2010).

(8) Para mayor detalle véase la página 76 del estudio de UNICEF-INEI (2010).

el acceso a la educación secundaria es restringido debido a su ubicación (mayoritariamente) en las ciudades, lo que significa desembolsos económicos mayores para la familia y riesgos para los estudiantes (Trivelli, 2008).

Las brechas de inequidad son aún más críticas en el acceso a la Educación Superior. Mientras que el 35,1% de jóvenes de dieciocho a veinte años con lengua materna castellana ha accedido a la Educación Superior, este porcentaje se reduce a solo 10,6% entre los que tienen como materna una lengua originaria. Entre estos últimos, los aymaras muestran una mayor inserción en los estudios de nivel superior, con 17,1%; la proporción se reduce a 10,4% entre los jóvenes quechuas, y en los pueblos étnicos de la Amazonía la tasa no supera el 6%.

Educación Intercultural Bilingüe

Respecto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en el Perú, se debe señalar que esta es apenas una pequeña parte de la oferta educativa estatal, que si bien se ha ampliado en las últimas décadas como respuesta a la demanda de las poblaciones indígenas y ayudada también por los esfuerzos de diversas instituciones y Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) que actualmente trabajan en este campo, no llega a cubrir las necesidades de la población indígena, y menos aún tiene un alcance nacional. De acuerdo a lo señalado por los directores de las instituciones educativas en el Censo Escolar 2008, del total de estudiantes de educación primaria pública que tienen una lengua materna originaria, solo el 38% asistió a una institución educativa EIB en dicho año.

Hay que señalar que desde la oficialidad, la EIB tradicionalmente ha sido ofrecida como una educación «intercultural» para indígenas solamente, que se restringe a escuelas rurales de predominio de población indígena, y en muchos casos como una estrategia para la adopción del castellano como segunda lengua. Por ello, sus avances se han enfocado solamente en la educación primaria, dejando la media o secundaria sin atención a estas necesidades, originando un espacio en el que no existe continuidad y donde los estudiantes indígenas tienen que seguir asimilándose a la forma convencional de educación secundaria. Tampoco desde la orilla estatal ha habido esfuerzos por interculturalizar la educación para todos los grupos, incluso mestizos, aun cuando en el discurso se plantea una interculturalidad para todos. Aun así, las familias indígenas y los mismos hijos hacen un esfuerzo considerable, y en la actualidad se puede apreciar un incremento significativo en el número de jóvenes que terminan la educación básica, y denotan el interés y esperanza de los pueblos indígenas en la educación intercultural como una posibilidad de desarrollo y una estrategia de pervivencia.

Derechos indígenas y legislación nacional

En el Perú existe un reconocimiento constitucional de la realidad étnica diversa. La Constitución Política Peruana de 1993, vigente en la actualidad, señala, dentro de los derechos fundamentales de la persona, el derecho a su identidad étnica y cultural; asimismo, menciona que «el Estado protege la pluralidad étnica y cultural de la nación» (artículo 2, inciso 19).

El artículo 48 establece, además, que son idiomas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aymara y las demás lenguas aborígenes. Para reforzar esto, el año 2003 se aprobó la Ley 28106, que declara de interés nacional la preservación, fomento y difusión de las lenguas aborígenes consideradas en el mapa «Patrimonio lingüístico y cultural del Perú, familias lingüísticas y lenguas peruanas», y las declara oficiales en donde predominen (artículos 1 y 2).

La Constitución señala también que todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Sin embargo, esto no se cumple, ya que ni en quechua, aymara y menos en las otras lenguas, a la fecha no existe ninguna institución del Estado que preste servicios de salud, educación o justicia en el marco de los derechos lingüísticos como derecho humano. La discriminación por etnia y lengua va más allá y llega incluso a los altos niveles del Estado, como la intolerancia que se dio en el Congreso de la República ante los discursos en quechua por parte de los representantes indígenas andinos. A pesar de que parece existir un renacimiento y revaloración de lo indígena y afroperuano, lo cierto es que en la sociedad se eleva el aporte cultural, pero se continúa discriminando a los sujetos.

En cuanto al reconocimiento legal de los pueblos indígenas como tales, aún no existe. Se dice indirectamente en el artículo 48 de la Constitución actual: «Las comunidades campesinas y las nativas tienen existencia legal y son personas jurídicas. [...] El Estado respeta la identidad cultural de las comunidades campesinas y nativas». Las expresiones comunidad campesina y comunidad nativa se refieren en la práctica a las comunidades de los pueblos indígenas andinos y amazónicos, respectivamente, las cuales tienen existencia legal y propiedad colectiva de sus territorios comunales reconocidos a partir de la Constitución de 1920 en sus artículos 41 y 58, que le otorgan legalidad y el carácter de inalienables e imprescriptibles. Sin embargo, hasta la fecha no existe un reconocimiento legal de *territorio* de pueblos indígenas, salvo algo ligeramente cercano en el caso de las *reservas comunales* desde la perspectiva conservacionista (Montoya, 2010).

El marco normativo de cara a las políticas de Educación Superior orientadas a pueblos indígenas

Marco constitucional y jurídico

En el Perú hay un cúmulo de instrumentos legales que de alguna manera configuran una base para la elaboración de políticas en lo referente a la educación indígena e intercultural.

En primer lugar, la Constitución Política del Perú, en su artículo 17, referido a la educación inicial, primaria y secundaria, señala que «el Estado fomenta la Educación Bilingüe e Intercultural según las características de cada zona, preserva las diversas manifestaciones culturales y lingüísticas del país, y promueve la integración nacional». Sin embargo, en el artículo 18, dedicado a la educación universitaria, si bien se

señala que «el Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia», no existe referencia explícita a la interculturalidad, lo que implica un compromiso de promoción de la misma restringida solo a la educación básica.

De otro lado, el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), de la cual el Perú es país suscriptor y que, por tanto, también tiene carácter de ley, señala en su artículo 22: «Deberán tomarse medidas para promover la participación voluntaria de miembros de los pueblos interesados en programas de formación profesional de aplicación general». Y a continuación añade: «Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no respondan a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación, basados en el entorno económico, las condiciones sociales y culturales y las necesidades concretas de los pueblos interesados. Todo estudio a este respecto deberá realizarse en cooperación con esos pueblos, los cuales deberán ser consultados sobre la organización y el funcionamiento de tales programas. Cuando sea posible, esos pueblos deberán asumir progresivamente la responsabilidad de la organización y el funcionamiento de tales programas especiales de formación, si así lo deciden».

Asimismo, el artículo 27 indica: «Los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos, facilitándoles recursos apropiados con tal fin».

Por otra parte, la Ley General de Educación (Nº 28044), promulgada el 2003, señala que la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad (artículo 3). El artículo 7 abre un espacio de diálogo y participación de la sociedad en la política educativa señalando que el Proyecto Educativo Nacional se construye y desarrolla en el actuar conjunto del Estado y de la sociedad. «Su formulación responde a la diversidad del país». La misma ley menciona también entre los principios de la educación a la equidad, inclusión y la interculturalidad (artículo 8), y establece como uno de los fines de la educación peruana contribuir a «formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística» (artículo 9). En el artículo 10 se señala que para lograr la universalización, calidad y equidad en la educación, «se adopta un enfoque intercultural y se realiza una acción descentralizada, intersectorial, preventiva, compensatoria y de recuperación que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo integral de los estudiantes y a lograr satisfactorios resultados en su aprendizaje». Se entiende nuevamente que ello alcanza solo a la educación básica.

En el artículo 19, «Educación de los pueblos indígenas», se señala que «el Estado reconoce y garantiza el derecho de los pueblos indígenas a una educación en condiciones de igualdad con el resto de la comunidad nacional. Para ello establece programas especiales que garanticen igualdad de oportunidades y equidad de género en el ámbito rural y donde sea pertinente». Sin embargo, en ninguna parte hace referencia concreta a qué programas o líneas de acción se circunscribe.

Asimismo, en el artículo 20, dedicado a la Educación Intercultural Bilingüe, se dice explícitamente: «La Educación Bilingüe Intercultural se ofrece en todo el sistema educativo: a) Promueve la valoración y enriquecimiento de la propia cultura, el respeto a la diversidad cultural, el diálogo intercultural y la toma de conciencia de los derechos de los pueblos indígenas. Incorpora la historia de los pueblos, sus conocimientos y tecnologías, sistemas de valores y aspiraciones sociales y económicas. b) Garantiza el aprendizaje en la lengua materna de los educandos y del castellano como segunda lengua. c) Determina la obligación de los docentes de dominar tanto la lengua originaria de la zona donde laboran como el castellano. d) Asegura la participación de los miembros de los pueblos indígenas en la formulación y ejecución de programas de educación. e) Preserva las lenguas de los pueblos indígenas y promueve su desarrollo y práctica».

Si bien se afirma que la EIB se da en todo el sistema educativo, no encontramos ninguna mención a ella en el artículo 49, donde se define a la Educación Superior. Ello denota inconsistencia. En la Ley General de Educación, las menciones a la educación intercultural y su aplicación están frecuentemente relacionadas con la educación básica, como ya se señaló, o existen ambigüedades respecto al campo de su aplicación.

Por otro lado, se debe mencionar que en el Perú la Constitución reconoce que la Educación Superior comprende la Superior no universitaria y la Superior universitaria. La primera se rige por el Reglamento de la Ley General de Educación y por la Ley Nº 29394, y agrupa a los institutos superiores tecnológicos, institutos superiores pedagógicos, escuelas nacionales de artes y otros centros de formación superior. Mientras la segunda se rige por la Ley Nº 23733, que es conocida como Ley Universitaria. Es importante anotar que, por disposición de la Constitución, cada universidad es autónoma. La Asamblea Nacional de Rectores (ANR), que las comprende a todas, es una instancia de coordinación interuniversitaria. Existe, además, el Consejo Nacional para la Autorización del Funcionamiento de Universidades (CONAFU), cuyas atribuciones solo se refieren a la licencia inicial de funcionamiento de universidades nuevas y a su seguimiento durante los primeros cinco años. Los parámetros de evaluación (tanto en el aspecto institucional como pedagógico) están hechos a medida de las instituciones convencionales que se caracterizan por la forma occidental de Educación Superior.

Otros instrumentos de política

Además del marco constitucional y jurídico, existen otros documentos referentes para las políticas gubernamentales nacionales, y que también tocan el asunto de la educación indígena e interculturalidad.

Uno de ellos es el Acuerdo Nacional, suscrito el año 2002 por catorce agrupaciones políticas y organizaciones sociales, y que contiene treinta políticas de Estado que debieran guiar al país hasta el año 2021. Dentro de estas, la undécima política, denominada «Promoción de la igualdad de oportunidades sin discriminación», señala que el Estado «[...] f) promoverá y protegerá los derechos de los integrantes de las comunidades étnicas discriminadas, impulsando programas de desarrollo social que los favorezcan integralmente».

La duodécima política se refiere al tema de «Acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y promoción y defensa de la cultura y del deporte», e indica que el Estado «[...] b) eliminará las brechas de calidad entre la educación pública y la privada, así como entre la educación rural y la urbana, para fomentar la equidad en el acceso a oportunidades. [...] n) fomentará y afianzará la educación bilingüe en un contexto intercultural».

Asimismo, la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR), establecida durante el Gobierno de transición con el objetivo de esclarecer el proceso, los hechos y responsabilidades de la violencia interna y la violación de derechos humanos producidos en el Perú entre 1980 y 2000, así como proponer iniciativas destinadas a afirmar la paz y la concordia entre los peruanos, como parte de las recomendaciones de su informe final(9) propone una reforma institucional de la educación que asegure una educación de calidad que promueva valores democráticos, respeto a los derechos humanos, respeto a las diferencias, la valoración del pluralismo y la diversidad cultural, para que la educación satisfaga las expectativas de progreso y desarrollo de la población.

Propuestas de los pueblos indígenas organizados

A las disposiciones normativas e instrumentos de política mencionados anteriormente, se añaden algunas iniciativas y propuestas relativas a los derechos indígenas que fueron hechas recientemente(10).

Durante el año 2002 se dio una iniciativa parlamentaria para la modificación de la Constitución Peruana, que aunque no prosperó dio oportunidad a un proceso de consulta y aporte de las instituciones y de la sociedad civil.

En este marco, la Comisión Nacional de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (CONAPA) presentó ante la Comisión de Constitución del Congreso un documento denominado «Reforma constitucional: Bases de una propuesta de los pueblos andinos y amazónicos», orientado a propiciar que en la nueva Carta Magna se reconozcan los derechos de las comunidades indígenas y afroperuanas del país.

Entre muchos puntos reivindicativos se mencionaba el asunto educativo. Así, con el objetivo de promover el acceso a la educación, se propuso que se descentralicen las facultades universitarias de determinadas especialidades, específicamente de aquellas cuyo desarrollo sea relevante para la región. La iniciativa consideraba también reconocer el derecho a la educación bilingüe dentro de un sistema intercultural. Para ello, en cada centro educativo escolar, superior y militar se debería reservar hasta un 10% de vacantes para nativos indígenas. Igualmente se proponía que, mediante el Instituto Nacional de Becas (INABEC), se separen subvenciones para los jóvenes de las comunidades nativas que las soliciten, en porcentaje a definir.

(9) La CVR de Perú estableció en su informe de 2003 que la violencia interna dejó un saldo de unas 70.000 víctimas y casi 20.000 desaparecidos entre 1980 y 2000, de los cuales al menos las tres cuartas partes eran principalmente indígenas quechuas y, luego, asháninkas.

(10) Los datos aquí presentados son recogidos principalmente del documento de Chirinos y Zegarra (2004).

Un antecedente para muchos de los puntos de esta propuesta de CONAPA fue el Plan de Acción para los Asuntos Prioritarios, elaborado en la Mesa de Diálogo y Cooperación, compuesta por la Comisión Especial Multisectorial para las Comunidades Nativas (creada por decreto supremo en abril de 2001), organizaciones indígenas e instituciones civiles interesadas. Este plan fue elaborado y luego puesto a consideración del Consejo de Ministros del Gobierno de transición(11), a fin de que le diera cumplimiento, pues en el mismo se establecían ocho objetivos con sus respectivas acciones, cronograma de ejecución y responsables.

El segundo objetivo, «Ampliar la Educación Intercultural Bilingüe a todas las comunidades nativas y en todos los niveles: inicial, primario, secundario y superior», proponía, entre otros puntos: ampliar la Educación Intercultural Bilingüe a nivel secundario en toda la Amazonía e iniciar la Educación Intercultural Bilingüe a nivel de la Educación Superior en el ámbito de los pueblos indígenas amazónicos, incluyendo escuelas militares, policiales, universidades y otros; establecer estudios de posgrado para la EIB; crear un sistema de becas para la formación de maestros interculturales bilingües y estudios de posgrado; implementar la Universidad Intercultural de la Amazonía (UNIA) con un mínimo de facultades de acuerdo a las prioridades de los pueblos indígenas y con una gestión con participación indígena; crear un programa especial para atender a los jóvenes indígenas, con aportes nacionales y de la cooperación internacional destinados a universidades nacionales y privadas; asignar recursos humanos y financieros a instituciones y programas claves que venían trabajando experiencias de formación de maestros bilingües de la Amazonía peruana.

El plan debía ser ejecutado en el mediano plazo (entre 2001-2006). Lamentablemente, la comisión fue desactivada y no se le dio cumplimiento. Asimismo, ningún representante de la universidad peruana participó de estas reuniones, solo lo hicieron miembros del Ministerio de Educación y de la –en ese entonces– Unidad Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Chirinos y Zegarra, 2004).

Sin embargo, debo mencionar que el Plan de Asuntos Prioritarios ha sido actualizado en el 2010, más en respuesta a presiones sociales que por iniciativa del Estado. Ello se explica porque el año 2009 el movimiento indígena amazónico tomó un gran protagonismo en respuesta a la promulgación por parte del Gobierno de diversos decretos legislativos en el marco del Tratado de Libre Comercio (TLC) con Estados Unidos, que afectaban directamente a los territorios amazónicos y a los derechos de los pueblos indígenas. Muchas instituciones de la sociedad civil, así como la Defensoría del Pueblo, consideraron que estos decretos legislativos violaban los derechos a la consulta a los indígenas, a la tierra y al territorio, al uso de los recursos naturales y a la libre determinación al desarrollo. Las protestas de las organizaciones indígenas amazónicas comenzaron en julio de 2008, lideradas por los pueblos awajún y wampis, pero ante la intransigencia y el maltrato del Estado cobraron mayor fuerza, con la adhesión no solo de muchas más organizaciones indígenas, con AIDESEP a la cabeza,

(11) Luego de la caída del régimen de Alberto Fujimori por los escándalos de corrupción y violación de derechos humanos, el Perú tuvo un Gobierno de transición entre los años 2000 y 2001, presidido por Valentín Paniagua y encargado de encauzar al país por el camino de la democracia.

sino también con el apoyo de los movimientos estudiantiles y de trabajadores. La Amazonía se paralizó y el movimiento logró convertirse en el más sostenido. Por desgracia, el Estado reaccionó con violencia; el 5 de junio será recordado como el «Baguazo», donde se dio un enfrentamiento entre policías y más de tres mil indígenas de las etnias awajún y wampis, así como campesinos, ronderos y ex combatientes de la guerra del Cenepa que habían tomado la principal carretera de acceso a la selva. Perdieron la vida veinticuatro policías y un número oficial de once nativos fallecidos y muchos desaparecidos. Finalmente, el Estado dio marcha atrás y derogó los decretos legislativos. Más alla de todo, el denominado «Baguazo» sacó a relucir el potencial de los pueblos indígenas como líderes de un movimiento social que desafía al Estado, en la medida en que este último impulsa un modelo de desarrollo que atenta contra sus territorios y sus derechos culturales y sociales; ha puesto, además, nuevamente en la agenda pública la problemática de poblaciones indígenas no solo de la Amazonía, sino también de todo el país.

A raíz de estos hechos se planteó la necesidad de constituir nuevamente mesas de diálogo y concertación entre el Estado y los representantes de las comunidades nativas. En este marco se creó el Grupo Nacional de Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos Amazónicos, estableciéndose cuatro mesas de trabajo. La mesa N° 4 fue encargada de tratar el tema «Propuesta Nacional de Desarrollo Amazónico», tomando como base los avances realizados por la Mesa de Diálogo Nacional de las Comunidades Indígenas Amazónicas del 2001, y actualizarlos de acuerdo a las realidades nacionales y regionales.

El documento final fue publicado el 2009 y consta de once capítulos, dentro de los cuales también se ha actualizado el segundo objetivo, «Ampliar la Educación Intercultural Bilingüe a todas las comunidades nativas y en todos los niveles: inicial, primario, secundario y superior». Dentro del mismo existen objetivos a corto y mediano plazo, entre ellos se encuentra «mejorar la formación y capacitación de los maestros bilingües y otros profesionales indígenas» (objetivo B3). El Gobierno de Alan García no se esforzó por aplicar ninguna de las medidas. Sin embargo, ahora soplan nuevos vientos en la política peruana. El ascenso al poder de Ollanta Humala fue producto de la masiva adhesión de los movimientos políticos andinos y amazónicos con una fortalecida participación indígena, que en conjunto lograron vencer el peso tradicionalmente conservador de la costa y lo llevaron a la victoria como signo inequívoco de la necesidad de cambios. Las señales que está dando el entrante Gobierno de Humala respecto a esto parecen ser positivas; la reciente aprobación –23 de abril– de la Ley de Consulta Previa para las comunidades nativas y campesinas constituye un avance. Se espera que esta vez el Gobierno sí opte por aplicar las propuestas concertadas.

De toda la revisión anterior podemos concluir que en el Perú, pese a existir un marco normativo general, referentes y propuestas, parece no haber una política estatal clara, orientada a incentivar específicamente la incorporación de la población indígena y sus saberes a la Educación Superior. Si bien en términos generales las normativas existentes hacen referencia a la interculturalidad como principio y a la Educación Intercultural Bilingue, se evidencia que la intención de promoverla se centra principalmente en la educación básica y, siendo más rigurosos, en la educación primaria rural,

pues en la práctica no existe continuidad de la EIB en la educación secundaria, y finalmente en las normativas no existe mayor detalle y mención que denote una relevancia de objetivos concernientes a la Educación Superior Intercultural; y lo que es peor, tampoco ha habido la suficiente voluntad política para llevar adelante propuestas consensuadas respecto de las políticas educativas que debieran darse para las poblaciones indígenas.

Sin embargo, no podemos desmerecer que existen organizaciones de la sociedad civil y grupos indígenas organizados que de manera casi independiente trabajan iniciativas concretas orientadas a generar oportunidades de Educación Superior mediante programas de formación que a partir de diversas modalidades incorporan, en mayor o menor medida, necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas, o en otros casos a través de programas de acción afirmativa que buscan democratizar la educación convencional a través de una política inclusiva.

Inclusión e interculturalidad en Educación Superior no universitaria

Los ISP's y la formación de docentes en EIB

He optado por iniciar con este grupo, debido a la particular importancia que tienen, en el caso peruano, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP's) como parte de la oferta accesible de Educación Superior para indígenas. Gran parte de los jóvenes indígenas que culminan la secundaria muestran interés por la carrera docente y orientan sus opciones a estas instituciones; además, es en la región Andina, que tiene el mayor peso de población indígena, donde se concentra la mitad de los ISP's y de los alumnos de la carrera de Educación a nivel nacional (Chirinos y Zegarra, 2004).

Hay que señalar que la formación de docentes en Educación Intercultural Bilingüe en los ISP's es la única política de formación en Educación Superior orientada a indígenas que el Estado venía impulsando de manera directa como parte de su política de incremento de cobertura de la EIB en el nivel primario, para lo cual se hacía necesario contar con más docentes de dicha especialidad, con dominio de las lenguas indígenas, además de conocer y practicar su cultura. No obstante, actualmente existe una severa escasez de estos que parece que no se revertirá en el mediano plazo[12]. Como veremos, la raíz del problema se remite a la minúscula oferta educativa estatal para la formación de docentes EIB y los mecanismos que, además, excluyen a los estudiantes indígenas de poder acceder a ella de manera efectiva.

La formación docente en EIB está casi exclusivamente a cargo de los ISP's. La especialidad se inició en 1993 con la experimentación del Modelo Curricular de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe (MOFEIB) en ocho ISP's y dos

(12) Según la Defensoría del Pueblo y el INEI, el 46% de los docentes de escuelas de EIB no tienen formación en EIB, y el 59,5% de docentes de las comunidades indígenas amazónicas son hispanohablantes o hablan una lengua distinta de la zona en que laboran.

universidades, en los departamentos de Ayacucho y Puno. Algunos aspectos novedosos del currículo fueron la organización en áreas y la deliberada intención de diversificar el currículo con la inclusión de temas lingüísticos y de enseñanza en lengua indígena, y en castellano como segunda lengua, así como los relacionados con la interculturalidad. Lamentablemente, no se contaba con formadores debidamente preparados para desarrollar el MOFEIB. Así, seis años más tarde quedaban cinco ISP's que formaban docentes EIB: tres en zona andina (los de Ayacucho, Andahuaylas y Huancavelica) y dos en la Amazonía (los de Yarinacochas y Loreto). Luego de una evaluación de los esfuerzos por llevar a la práctica el MOFEIB, la Dirección Nacional de Formación y Capacitación Docente (DINFOCAD) autorizó a cinco ISP's andinos (ubicados en Ayacucho, Huanta, Huancavelica, Tinta y Andahuaylas) para ofrecer la especialidad de EIB. Desde el año 2000, ellos contaron con el apoyo técnico de la Cooperación Alemana (GTZ), a través del Proyecto de Formación Docente en EIB (PROFODEIB).

Al 2008 existían catorce ISP's que ofrecían la especialidad EIB: ocho en la zona andina, cinco en la Amazonía y uno en la costa. No obstante, aún eran muy pocos para los retos de extender la cobertura de la EIB en el país, más todavía teniendo en cuenta que son contadas las universidades que ofrecen esta especialidad en pregrado (cuatro estatales y una privada a nivel nacional, que en conjunto no llegan a sumar ni quinientos alumnos).

Adicionalmente a la exigua oferta estatal para la formación docente en EIB, se ha sumado otro elemento que está llevando a una verdadera crisis a los ISP's y está limitando el acceso de miles de estudiantes indígenas a la carrera de Educación: el establecimiento del sistema de admisión por prueba única[13] a nivel nacional y el requisito de la obtención de un mínimo de nota 14 en escala vigesimal para el ingreso a los ISP's. Este tope fue establecido por el Ministerio de Educación desde el 2007 como medida para hacer frente a la baja calidad de la educación básica (mejor dicho, los magros resultados de las mediciones nacionales e internacionales de rendimiento escolar, que colocaban al Perú entre los últimos en Sudamérica). Los análisis apuntaron a que el bajo desempeño de los estudiantes se explicaba, entre otras causas, por la mediocre formación de los docentes y la falta de vocación de estos. El Ministerio de Educación, entonces, se propuso elevar los estándares de ingreso para acceder a dicha carrera, sustentando que así se evitaría que la carrera docente siguiese siendo el refugio de aquellos estudiantes que, dados sus bajos niveles académicos, no podían acceder a otras de «mayor prestigio», y que conllevaba a contar con maestros «sin vocación». Con estas afirmaciones y acciones, la oficialidad, aparte de describir parcialmente una realidad, en mi opinión generaba una mayor polémica, pues su argumentación constituía también una agresión al magisterio en lugar de buscar alternativas más eficaces en formación continua dirigida a maestros en servicio.

Los resultados de la política de la valla 14 fueron contraproducentes. El año 2007, los ingresantes para la especialidad de EIB fueron solo cuatro a nivel nacional.

(13) Funcionarios de la sede central del ministerio elaboran la prueba de admisión que se aplica a todas las especialidades y modalidades ofertadas por los ISP's y se encargan de vigilar los procesos de selección de los postulantes.

En el año 2008 fue solo uno en regiones pobres y/o con una importante proporción de población indígena (Huancavelica, Pasco, Puno, Piura y Apurímac); o incluso ninguno en Loreto, Madre de Dios, Ucayali y San Martín. El 2009, solo ingresaron cuatro postulantes a la carrera de EIB en ISP's a nivel nacional (Defensoría del Pueblo, 2009), haciendo que los ISP's no pudieran abrir los primeros ciclos; finalmente, en varios ISP's se canceló la especialidad.

De esta manera, la valla 14 ha sido determinante para relativizar el derecho a la EIB en la población indígena andina y amazónica. En el caso particular de esta última, no puedo dejar de referirme a cómo esta política ha contrarrestado los avances que se habían desarrollado en la formación de docentes en EIB y ha golpeado a una institución que constituye una experiencia paradigmática de Educación Superior orientada a responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas de la Amazonía. Me refiero al Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), que fue creado por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) como un programa del ISP público Loreto, entendiendo la importancia de formar maestros indígenas para garantizar un adecuado enfoque de la EIB. El programa fue aprobado en 1988 por el Ministerio de Educación (MED) y desde entonces se venía desarrollando de manera ininterrumpida ofreciendo las especialidades de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, y desde el 2004 también en Educación Inicial Intercultural. El modelo de cogestión entre AIDESEP y el ISP Loreto permitía garantizar que se diera un enfoque intercultural y pertinente en la formación de los futuros docentes. Además, todos los estudiantes del FORMABIAP eran indígenas que ingresaban con el aval de sus comunidades y aprobando un examen sobre conocimientos escolares generales y sobre la lengua y cultura de su pueblo. Hasta el 2005, año en el cual ingresó la última promoción, los docentes de FORMABIAP diseñaban los exámenes de ingreso y los concursos de selección se realizaban en las regiones de procedencia de los postulantes, con la presencia de un jurado integrado por representantes del programa y de las organizaciones indígenas locales (para una mayor profundización en torno a esta experiencia, véase Trapnell, 2008).

Desde el 2007, las nuevas normas de ingreso a los ISP's aplicadas por el MED han afectado también al FORMABIAP, que no tuvo ningún ingresante el 2007, 2008 y 2009, haciendo tres años consecutivos que no se había abierto la especialidad de EIB, por tanto anulando a futuro la disponibilidad de maestros bilingües en la Amazonía peruana.

La crisis de los ISP's agudizada por la política gubernamental tiene un gran impacto respecto al derecho de los pueblos indígenas a una EIB. «En la medida que no hay docentes EIB, se genera la condición para el avance de una educación colonizante» (Chiroque, 2010: 1). Por ello, las críticas a la política de la valla 14 fueron llegando desde diversas instituciones. En abril de 2009, la Defensoría del Pueblo hizo llegar al MED un documento en el que expresaba:

> ... La aplicación del DS Nº 016-2007-ED, que impone el requisito de la nota 14 a los estudiantes indígenas, no resulta ni razonable ni proporcional, ya que el Estado no ha cumplido con otorgarles un servicio educativo accesible, adecuado, pertinente y de

> calidad. Por lo expuesto, la Defensoría del Pueblo invoca al Ministerio de Educación adoptar medidas afirmativas orientadas a garantizar que los niños y niñas indígenas sean educados por docentes interculturales bilingües con una sólida formación profesional […] Esta realidad es contraria al marco jurídico nacional e internacional, como nuestra Constitución y el Convenio Nº 169 de la OIT, que protegen el derecho a la identidad cultural de los pueblos indígenas (Defensoría de Pueblo, Oficio N° 099-2009-DP/AMASPPI, 27/04/2009, pág. 2).

Sin embargo, lejos de derogarse, la valla 14 continúa vigente pero con algunas modificaciones: el proceso de admisión 2010 contempló por primera vez orientaciones específicas para los postulantes a la especialidad de EIB y la inclusión de preguntas vinculadas a la realidad de los contextos andinos y amazónicos. La evaluación de conocimiento de la lengua originaria fue incluida solo en la segunda prueba (regional). Los ingresantes fueron 66 a nivel nacional, de los cuales FORMABIAP tuvo seis, insuficiente para los requerimientos de cobertura en la Amazonía. Para el 2011 se dispuso que los postulantes del proceso 2010 que obtuvieron entre 11 y 13,99 reciban nivelación académica por ocho meses, al término de los cuales ingresaban quienes aprobaran con nota 14. En el caso de postulantes de zonas rurales, la nota requerida es 11. Si bien este año a nivel nacional se registraron 127 ingresantes a las carreras EIB, la falta de formación de maestros en EIB acumulados de los años anteriores continuará aumentando la brecha entre oferta y demanda.

Adicionalmente, la valla 14 no solo ha afectado a los estudiantes indígenas que postulan a los programas de formación docente en EBI, sino también a un gran número de jóvenes indígenas que aspiraban a la formación docente en otras especialidades.

El año 2004 existían 386 ISP's, entre públicos y privados, a nivel nacional; en la actualidad, como resultado de la aplicación de la norma de la nota 14, solo quedan 168 (218 han cerrado). El año 2010, de un total de 9.819 postulantes, solo aprobaron el primer examen 2.513. Hay ISP's, como los de Ucayali y Madre de Dios, en los que ningún postulante pudo sacar más de 14 en ninguna especialidad.

Por otro lado, también se debe buscar que los estudiantes indígenas que logran acceder a los estudios en estos ISP's reciban allí una educación pertinente y de calidad. Se requiere que la formación de docentes en EIB se gestione a través de un diseño curricular básico nacional. Como lo señala el Informe de Supervisión de la Educación Intercultural Bilingüe 2010 de la Defensoría del Pueblo, la carencia de dicho instrumento no contribuye a superar los problemas de dispersión de enfoque y calidad en la formación de los docentes EIB. Adicionalmente, hasta la fecha no se estarían formando maestros en la carrera de secundaria EIB, lo que no permitiría mejorar la calidad educativa de los futuros postulantes de los ISP's, por lo cual el Estado debiera evaluar que su política solo tendrá lógica y dará frutos en la mejora progresiva de la educación si se salva este punto[14].

(14) Los estragos que estos procesos truncos causan en los estudiantes indígenas pueden evidenciarse claramente en los hallazgos del estudio «Educación secundaria en pueblos indígenas: Una realidad que duele y espera», realizado por FORMABIAP-Iquitos, que aplicó una prueba de «rendimientos» a estudiantes indígenas que cursaban el tercer año de educación secundaria. La nota promedio lograda fue de 4,8 en escala vigesimal.

Además, como refiere Trapnell (2008), los requerimientos para graduarse de los ISP's también han cambiado: hasta el 2007, los requisitos para la titulación consideraban la aprobación de 220 créditos del plan de estudios y de la tesis. Según la Resolución Directoral 015 de 2008, para titularse los egresados de los institutos superiores pedagógicos deben además contar con certificados de cursos de computación de 200 horas, de idiomas de 500 horas, de talleres de capacitación de comunicación y matemática, con notas mínimas de 13, y desarrollar una prueba final de estas dos últimas materias, que será promediada con las notas obtenidas en los talleres.

Finalmente, un problema que surge para los estudiantes indígenas que egresan luego de los cinco años de formación en los ISP's tiene que ver con la validez de los títulos otorgados, que no incluyen el grado académico, de tal manera que para alcanzarlo el egresado imperiosamente tiene que realizar una complementación académica de dos años en alguna universidad, más aún para lograr la licenciatura, lo cual implica costos considerables –económicos y de tiempo– que en muchos casos no están en posibilidades de afrontar. Esta situación constituye un motivo de segregación, y refuerza la discriminación, pues el ser egresado de un ISP está visto como una categoría subalterna, un profesional de «segunda clase».

Ello revela la necesidad de evaluar no solo la política de admisión a los ISP's, sino también aspectos como el currículo de formación docente EIB, los requisitos de graduación, la validez de los títulos, entre otros, que generan aún situaciones de inequidad y discriminación.

Los IST's y la interculturalización de la formación profesional tecnológica

Los Institutos Superiores Tecnológicos (IST's) constituyen desde 1982 otra opción de estudios postsecundarios que ofrece una formación técnica en carreras cortas. Si bien se extendió rápidamente décadas atrás como un espacio socioeducativo nuevo para jóvenes de extracción popular y de sectores medios que se desenvuelven fuera de la universidad.

Existen algunos institutos técnicos superiores con programas de inclusión a indígenas, como es el caso de una experiencia muy alentadora de formación inicial de enfermeros técnicos en salud intercultural amazónica, desarrollado por el Programa de Salud Indígena (PSI) de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) como parte de su objetivo de desarrollo de los sistemas de salud indígenas, contando con el auspicio de la Agencia Nórdica de Cooperación y Desarrollo, y que desde el año 2005 ha venido funcionando en el Instituto Superior Tecnológico de Atalaya (ISTA). Se trata de una valiosa experiencia nacional en la formación de profesionales técnicos indígenas para que atiendan el derecho a la salud de sus pueblos con calidad y pertinencia cultural. Aunque al principio se originó el proyecto piloto como una propuesta particular de educación comunitaria en el marco de la nueva Ley de Educación[15], en

(15) Se autorizó como tal con Resolución Directoral Local Nº 057-2005-UGEL ATALAYA.

la actualidad se espera que pueda constituirse en una experiencia de cooperación entre las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana y el Estado.

El programa está dirigido a jóvenes indígenas de los pueblos asháninka, ashéninka, yine y shipibo, tiene una duración de tres años, en los que los estudiantes desarrollan 3.060 créditos de la carrera de Enfermería Técnica, más 1.900 créditos de cursos sobre conocimientos y tecnologías de salud indígena de los pueblos asháninka, ashéninka, yine y shipibo; así, durante su formación estudian las tecnologías de salud occidentales y también las de sus pueblos originarios, de manera que en el ejercicio de su profesión puedan desarrollar los conocimientos indígenas ancestrales incorporando los aspectos positivos de la medicina occidental. De esta manera fortalecerán los sistemas de salud de sus pueblos.

Dentro del programa de formación, los docentes indígenas y occidentales trabajan de común acuerdo, por lo que es corriente compartir tecnologías entre partera indígena y obstetriz occidental o entre el médico y el sheripiari (médico) indígena.

La currícula permite que al término de la formación los jóvenes puedan cumplir las exigencias para recibir el título profesional: Técnico en Enfermería y Salud Intercultural Amazónica, a nombre de la nación, expedido por el Ministerio de Educación y gestionado por AIDESEP.

El año 2007 egresó la primera promoción de veinte jóvenes indígenas del programa. Ellos, además de recibir el título a nombre de la nación, fueron acreditados por la Organización Indígena de la Región Atalaya (OIRA), la Organización de Desarrollo de Comunidades Nativas del Distrito de Tahuanía (ORDECONADIT) y la Organización Asháninka del Gran Pajonal (OAGP), afiliadas a la AIDESEP. Debido al positivo desempeño que los egresados tuvieron en sus prácticas preprofesionales realizadas en los puestos de salud de sus comunidades, las autoridades regionales de salud se comprometieron a incorporar inmediatamente a estos egresados en los puestos de salud de la subregión; asimismo, destacaron la importancia del proyecto que tiene un carácter piloto, y cuyas réplicas están siendo solicitadas por toda la Amazonía.

De los veinte jóvenes indígenas egresados en el año 2008, en la actualidad dieciséis se encuentran trabajando en los puestos de salud de sus comunidades, mientras los otros cuatro están haciendo trabajos relacionados con la medicina tradicional. El éxito del proyecto ha permitido que hoy se venga desarrollando una réplica a cargo del PSI de AIDESEP y dos más en las que dicha institución participa asesorando a sus asociadas regionales (para profundizar en el estudio de esta experiencia, véase Rodríguez Torres et al., 2009).

Actualmente, el PSI de AIDESEP tiene entre sus objetivos específicos buscar financiamiento y alianzas estratégicas con el Ministerio de Salud (MINSA), instituciones o la cooperación internacional para la creación e implementación del Instituto Nacional de Salud Intercultural de la Amazonía (INSIA), que debería cumplir, entre otras funciones, la de la formación de recursos humanos indígenas en salud intercultural como parte de una propuesta amplia para la salud indígena amazónica.

Por otro lado, existen algunos programas del Estado que si bien no están especialmente enfocados hacia la población indígena, inciden de alguna manera en el acceso de esta a la Educación Superior tecnológica, tal es el caso de las becas para el Valle del Río Apurimac y Ene (VRAE) en educación técnico-productiva que promueve el MED a través de la Oficina de Becas y Crédito Educativo, y que está dirigido a la población joven y en situación de pobreza y extrema pobreza que vive asentada en este extenso valle que se encuentra en los límites departamentales de Huancavelica, Ayacucho, Cusco, Junín y Apurimac. Este programa estatal, desde 2010, ha otorgado alrededor de 620 becas anuales a través de concurso, consistentes en subvenciones económicas para realizar estudios técnico-productivos(16) en los IST's que forman parte del convenio; entre estas instituciones podemos citar al ISTP Asháninka de Puerto Copa (Junín), IST San Martín de Pangoa (Junín), IST Tupac Amaru (Cusco), IST Huanta (Ayacucho), que tienen un porcentaje significativo de población indígena en su alumnado. En este sentido, es de reconocer que el programa resulta interesante porque plantea no solo una posibilidad de ingreso, sino que se extiende a la permanencia al subvencionar los gastos de estudios de los becarios; sin embargo, no garantiza el éxito debido a que aún es cuestionable el acompañamiento tutorial en el proceso de la formación que implica múltiples dimensiones que trascienden lo económico y académico. Además, el tratamiento de la diversidad es homogeneizado por un currículo único.

Por último, debo mencionar que muchos ISP's en la zona andina peruana han desarrollado una estrategia de sobrevivencia a la política de mejoramiento de la calidad de formación inicial traducida en la nota 14, a través de su reconversión en IST's, para seguir albergando estudiantes tradicionalmente marginados; estos procesos están siendo apoyados por los gobiernos locales como las municipalidades, a fin de acoger a los estudiantes que no acceden a Educación Superior debido a las vallas que tienen ahora los ISP's y las universidades, y también para no desvincularse de sus procesos de desarrollo regional en lo técnico-productivo. Tal es el caso del ISP José María Arguedas de la provincia de Andahuaylas, que actualmente está transformándose en IST público Todas las Artes. Sin embargo, debo mencionar que si bien subsisten como instituciones educativas y ofrecen aún una opción de Educación Superior, con estas reconversiones se está perdiendo un cúmulo de experiencia ganada con mucho esfuerzo, recursos y tiempo en el ámbito de la formación de docentes y en especial de EIB.

La Educación Superior universitaria: inclusión, acción afirmativa e interculturalización

Lo indígena en la universidad peruana

Durante las últimas décadas, el Perú ha experimentado una expansión considerable en el número de universidades, se ha pasado de 10 en 1969 a 85 en la actualidad,

(16) La formación técnica se imparte mediante módulos de capacitación en actividades productivas direccionadas al mercado, como la reproducción e inseminación de vacas, producción y manejo de pollos parrilleros, producción de cacao, de porcinos, entre otros.

coberturando a casi medio millón de alumnos (Sanborn y Arrieta, 2010). Sin embargo, hay que destacar que este aumento en la cobertura no ha sido producto de una ampliación del número de universidades públicas, sino más bien de un aumento vertiginoso en el número de universidades privadas desde la década de los noventa, impulsado por la flexibilización de las reglamentaciones desde una política estatal que promovía la inversión privada para la ampliación de la oferta universitaria. Razón por la cual es de suponer que el aumento de la cobertura no necesariamente se ha podido canalizar hacia un emparejamiento en el acceso de los diferentes sectores del país, sino que ha sido absorbido más bien por los sectores de clase media con capacidad de pago.

Por otra parte, el acceso y la presencia de estudiantes indígenas en las universidades públicas peruanas como parte de la aplicación de políticas educativas focalizadas se reduce a casos bastante específicos o simplemente no existe. Estos factores hacen que los avances en Educación Superior indígena e intercultural resulten menores que en los otros niveles de formación. A pesar de esto debo señalar que es muy posible que el incremento en la cobertura global de Eduación Superior universitaria, al disminuir la presión de demanda sobre las universidades nacionales, haya podido abrir espacios para un aumento de oportunidades de la población indígena de acceder a estudios universitarios, y de otro lado, también porque en la actualidad el ser indígena no necesariamente está relacionado con la pobreza extrema, muchas familias indígenas han mejorado su situación económica y en la actualidad tienen hijos estudiando en universidades nacionales y privadas; esto pasa, por ejemplo, con el grupo de puneños quechuas y aymaras que se han convertido en exitosos empresarios en la ciudad de Lima a través de estrategias de cooperación y cuyos hijos mantienen costumbres y lengua; lo mismo está ocurriendo también en las provincias, principalmente en la región Andina, donde además hay una gran cantidad de población indígena que no ha sido contabilizada como tal bajo los deficientes criterios de medición que ha aplicado el Gobierno, basados solamente en la lengua materna principal, obviando que en la actualidad en estas regiones existe un fenómeno de bilingüismo desde «la cuna».

Hechas estas precisiones, debo decir que actualmente es difícil medir el acceso de la población indígena a la Educación Superior universitaria. Las universidades peruanas –salvo pocas excepciones cuando se trata de modalidades especiales de ingreso–, por lo general, no solicitan información básica de autodeclaración sobre la pertenencia o autoidentificación de sus estudiantes con algún grupo cultural o étnico. Sin embargo, debo concordar con Villasante que «el hecho de que no se tengan políticas educativas proindígenas o que no existan estadísticas oficiales sobre su presencia, no quiere decir que ellos no existan o no estén presentes en las aulas como alumnos o como docentes» (Villasante, 2008: 53).

Asimismo, como acertadamente refiere Montoya (2008: 129), se puede percibir que esta presencia indígena «mimetizada» estaría principalmente compuesta por estudiantes quechuas y aymaras que «por los cauces de la escolarización masiva en los Andes peruanos desde 1940 en adelante, y del bilingüismo realmente existente desde hace mucho tiempo, a partir de la década del setenta empezaron a llegar a San Marcos y a otras universidades de provincias» (Montoya, 2008: 129).

En este contexto, Villasante (2008) menciona ciertos rasgos de la universidad peruana que caracterizan la problemática actual de cara a la interculturalidad:

- Se tiene un espacio notorio que posibilita el diálogo entre culturas (quechua, aymara, amazónica) en el proceso de aprendizaje en el aula y en el contexto institucional. Pero este rasgo no llega a la currícula, el saber indígena se queda fuera de los procesos de enseñanza y solo es objeto de sistematización como parte de un tipo de investigación como la agropecuaria (cultivos andinos y riego) y la medicina tradicional en las áreas de la enfermería y medicina humana.
- La presencia de lo indígena es aceptada formalmente por los docentes, administradores y estudiantes. No existe reglamento alguno que impida o delimite su presencia; pero tampoco existe normativa formal que la promueva y facilite. El tema indígena está allí, pero ninguna facultad o carrera profesional lo hace suyo como recurso de enseñanza y aprendizaje.
- La enseñanza y todo el sistema de comunicación es por medio del castellano, idioma mayoritario y mestizo que impone su dominación desplazando a las lenguas indígenas […] por lo que las dificultades lingüísticas llegan a ser el problema existencial del estudiante por la falta de un uso y manejo (oral y escrito) correcto de la lengua castellana.
- El saber esconder la identidad étnica es una estrategia generalizada y utilizada por los llamados estudiantes provincianos, y se expresa en la negación del uso del idioma materno y del origen rural que tienen. Se esconde para no ser objeto de burla, para no tener dificultades y demoras en los trámites administrativos y para no entorpecer el ascenso social (Villasante, 2008: 54-55).

Todo ello ocurre, como ya lo apuntaba Chirinos (2004: 53), porque «la conciencia de la realidad diversa del país no ha llegado a este nivel de la educación. Pese a que en algunas, muy pocas, se acoge a los estudiantes indígenas, su trato homogeneizante de la población estudiantil muy prontamente los expulsa», y en casos más severos los aliena.

Los programas de inclusión y acción afirmativa

Durante las últimas décadas se debe destacar la lucha visible de muchas organizaciones indígenas, principalmente las amazónicas, por abrir las puertas de la universidad pública para sus jóvenes. En parte por ello, algunas universidades han establecido convenios para la asignación de cuotas especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso a estudios de Educación Superior a jóvenes indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, aún son muy pocas las universidades, en relación al número de ellas en el país (37 públicas y 48 privadas), que promueven la presencia de alumnos indígenas en sus aulas. En la actualidad, siguiendo el estudio de Sanborn y Arrieta (2010), se pueden encontrar diez universidades peruanas que a través de mecanismos de admisión especial convocan expresamente a estudiantes indígenas y afrodescendientes. De estas, nueve son nacionales y solo una es privada; respecto a su ubicación, siete se encuentran en provincias y tres en la capital. El alcance de estos sistemas de inclusión varían año a año dependiendo de las vacantes que destina cada casa de estudios por proceso de admisión y de la cobertura efectiva de las mismas. Sin embargo, a grandes rasgos podemos afirmar que esta no llega a cubrir por lo menos

una parte significativa de la demanda real de Educación Superior indígena. Asimismo, muchos de estos programas son conseguidos a través de convenios, siendo los más aquellos dirigidos a los grupos étnicos amazónicos, seguidos de los andinos. Las políticas institucionales de acceso para afrodescendientes prácticamente no existen.

Entre las medidas consideradas por las mencionadas universidades para facilitar el ingreso de los estudiantes indígenas está la exoneración de examen, acogiéndose a los convenios especiales. Algunas de ellas, además, aseguran alguna clase de servicio de apoyo social para los estudiantes; son menos los casos que disponen de alguna asesoría o acompañamiento en el aspecto académico.

Es así que, en muchos casos, se ha evidenciado que los estudiantes indígenas –tanto los que ingresan por las modalidades especiales como los que lo hacen fuera de estas– experimentan una serie de dificultades al interior de las universidades para poder adaptarse a la vida universitaria y culminar satisfactoriamente sus carreras. El tema de rendimiento académico es solo un factor que los limita, existen además muchos otros que algunas experiencias han podido encontrar en el camino, y que deben ser tomados en cuenta para desarrollar mejores estrategias en pos de ampliar las oportunidades de educación universitaria para pueblos indígenas y afrodescendientes.

Respecto a esto quiero hablar brevemente de los hallazgos de dos experiencias en programas de inclusión y una experiencia de programa de acción afirmativa, que deliberadamente han trabajado incorporando estudiantes indígenas amazónicos, afrodescendientes y andinos quechuas respectivamente, dadas las particularidades de cada grupo.

En el primer caso se trata de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), la más antigua y representativa universidad pública del Perú, y su Modalidad de Ingreso para Aborígenes de la Amazonía (MIAA), que desde 1998 les otorga ingreso directo hasta cubrir un porcentaje no superior al 2% de las vacantes de cada una de sus escuelas profesionales. El ingreso directo a través de la MIAA implicaba una admisión a la UNMSM fuera de su proceso ordinario, el cual es el más competitivo en el Perú. Además, contemplaba servicios de vivienda universitaria, comedor y servicios médicos básicos en los casos que se requería.

Si bien esta modalidad fue aprobada por las autoridades universitarias, se debe mencionar que fue adoptada en un contexto caracterizado por la intervención universitaria del segundo Gobierno de Alberto Fujimori y, como refiere Burga (2008), habría obedecido a presiones gubernamentales con intenciones reeleccionistas y en afán de calmar las movilizaciones indígenas, más que a una iniciativa propia[17]. Quizás por ello su aparente fracaso inicial, pues hacia el 2003 la situación de los estudiantes amazónicos se había hecho insostenible y se tuvo que realizar una evaluación obligada a través del Primer Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos de la UNMSM, donde participaron 114 estudiantes indígenas que ingresaron bajo esa modalidad, 19 estudiantes

(17) Ello estaría relacionado también con el hecho de que la Universidad Intercultural de la Amazonía se creara ese año, aunque en la realidad no empezó a funcionar sino hasta el 2005.

indígenas amazónicos de otras universidades y las autoridades de la UNMSM. Ello permitió identificar que los temas críticos para la inserción de los estudiantes amazónicos en la vida universitaria estaban relacionados con el bajo nivel académico brindado por la escuela, el manejo del lenguaje y las dificultades por el poco dominio del castellano, además del uso de tecnicismos en las especialidades, los limitados recursos económicos de los estudiantes para costear sus materiales de estudio y la falta de un espacio productivo para el autofinanciamiento.

Respecto a las relaciones con no-nativos resaltaba la exclusión por parte de sus compañeros y la falta de respeto a la condición de aborígenes de la Amazonía, la baja autoestima, los casos de depresión y aislamiento social, el maltrato de parte de los profesores, principalmente de la llamada «área de ciencias». En lo concerniente a lo académico resaltaba la poca pertinencia de los contenidos, se mencionaba explícitamente: «No hay una currícula acorde con las necesidades de nuestras comunidades de origen». Respecto al compromiso con la Amazonía, resaltaban el riesgo para la pérdida de identidad y la disminución de las expectativas de retorno por la poca aplicabilidad de los conocimientos profesionales obtenidos en la universidad (Tejada, 2005).

Así, la universidad reconoció que había facilitado el acceso y brindado algunos servicios, pero que se había preocupado poco de las personas concretas (Zapata, 2008).

San Marcos tenía ya una gran experiencia en el conocimiento de las culturas originarias andinas, sus hombres, sus obras, su diversidad, sus procesos históricos, como parte de un nuevo campo epistemológico que se fue desarrollando lentamente. Pero también es cierto que no se tenía algo similar en lo que se refiere a cómo enseñar, con qué criterios interculturales, a aquellos jóvenes que venían de estas tradiciones culturales tan diferentes, que no era ni historia, ni antropología, ni arqueología, ni simplemente lingüística, sino realidades vivientes de carne y hueso (Burga, 2008: 109-110).

De esta manera, la MIAA tuvo que entrar en un proceso de reforma que incluyó asesoría académica y mayores concesiones en los servicios de acogida. Sin embargo, lo interesante de la experiencia de la UNMSM es que a la luz de esta evaluación, los estudiantes amazónicos organizados y en interacción con la Oficina Técnica del Estudiante (OTE), dirigida por Luis Tejada Ripalde, elaboraron una propuesta que se denominó «Proyecto de Formación de Profesionales y Líderes Indígenas Amazónicos para el Desarrollo Sostenido de las Comunidades Nativas y la Región Amazónica». Este proyecto buscaba el trabajo conjunto entre estudiantes organizados, AIDESEP y una comisión consultiva de San Marcos. Contemplaba la suscripción de convenios con comunidades nativas y gobiernos regionales, con el fin de crear colegios preuniversitarios de la UNMSM (COPU's) en la Amazonía, orientados a formar a los futuros sanmarquinos de origen amazónico desde la escuela. El proyecto también incluía una mejor cobertura, organización y condiciones de los servicios de recepción a los estudiantes en la universidad y la creación de un centro de estudiantes indígenas amazónicos en el cual estos recibirían asesoría especial y calificada a cargo de los estudiantes amazónicos de últimos ciclos.

Las reformas de mediano y largo plazo planteadas incluían una reestructuración del cuadro de vacantes de la MIAA, así como reformar y acondicionar el currículo de carreras clave según las necesidades de las comunidades amazónicas. Se planteaba también el auspicio a investigaciones para el desarrollo amazónico desde los diferentes centros de investigación de la universidad, y el impulso a las prácticas profesionales e inserción laboral de los estudiantes en los espacios regionales y/o comunales.

Teniendo en consideración la amplitud y variedad de las medidas a ejecutar, «el proyecto requería del apoyo económico sostenido de los gobiernos regionales, así como de los organismos privados, nacionales e internacionales» (Tejada, 2008: 151). Entonces se buscó financiamiento para implementarlo; desafortunadamente, este no se pudo conseguir. Finalmente, el proyecto no fue ejecutado, salvo algunas medidas implementadas en el corto plazo o conforme se conseguía algún financiamiento, pero constituye una propuesta que debiera analizarse y valorarse en la medida que fue construida con los mismos beneficiarios y a la luz de una experiencia previa.

En la actualidad, la UNMSM alberga más de 200 alumnos indígenas amazónicos; ello está sirviendo para que se forme una pequeña comunidad amazónica allí, que incluye profesores de distintas especialidades y alumnos de diferentes niveles.

La segunda experiencia se trata del programa de inclusión de afrodescendientes que desarrolla la Universidad Enrique Guzmán y Valle (La Cantuta), que inició el 2006 con la firma de un convenio con la Institucion Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA), dependientes del Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social (MIMDES), para el ingreso de quince jóvenes afroperuanos. Este fue el primer año que una universidad peruana incorporó un convenio para afrodescendientes.

Según el convenio, se optó por animar a los colectivos y organizaciones de afroperuanos a presentar candidatos a las becas, y el proceso de selección estaba a cargo de la universidad, teniendo en cuenta el promedio obtenido durante la secundaria; pero fue lanzada con bastante demora y obstaculizó que los candidatos pudiesen entregar la documentación a tiempo. Por otro lado, el año 2008 las organizaciones estaban expectantes y previamente ya habían inscrito a los jóvenes interesados a la espera de la apertura de convocatoria. Sin embargo, la universidad estableció que los jóvenes que fueran seleccionados debían matricularse en el centro preuniversitario de esta institución, teniendo que asumir por su cuenta el costo que ello implicaba[18]. Estos detalles se difundieron faltando horas para el cierre; además, los requisitos para los candidatos aumentaron en lo referente a documentación y otros, limitando las posibilidades de los interesados, especialmente de los que venían de provincias, en acceder a dichas vacantes, con el consiguiente descontento de las organizaciones convocadas. Carlos O. López Schmidt, del grupo CIMARRONES, en comunicación con el grupo Unidad Afroperú de yahoogroups, en el que participan varias de las organizaciones de afroperuanos a través de la red, refería el 25/05/2008 respecto al convenio que se había logrado y a las dificultades a su acceso:

(18) Alrededor de 650 nuevos soles, que equivalía a más de un salario básico mensual en ese entonces.

> ... llama la atención que a su gestión ante La Cantuta –que imagino ardua y llena de trabas superadas con mucho esfuerzo, habilidad e inteligencia– exista primero una apertura que luego se convierte en obstáculos; solicitando la universidad documentos con «urgencia» y dinero para conceder las «becas» a jóvenes afro. A la vista de estos hechos, me pregunto: ¿existe realmente la voluntad política, educativa, inclusiva, hacia los jóvenes afroperuanos en esta universidad, o de lo que se trata es de sacarse de encima a la mayor cantidad posible de postulantes afroperuanos(as)? [...] ¿Se ha pensado ya qué se hará con quienes se inscribieron y se hicieron expectativas y no puedan cubrir estos requisitos? ¿O será una frustración más en esta larga cadena de frustraciones que llevamos encima quienes tenemos la piel marrón y que por falta de organización y lucha heredaremos a nuestras hijas e hijos?

Lamentablemente, en la actualidad, como lo señalan Sanborn y Arrieta (2010), todavía subsisten problemas de implementación y administración de las cuotas de ingreso directo para indígenas y afrodescendientes en La Cantuta, faltan criterios uniformes en lo referente a las convocatorias, el proceso de selección y las asignaciones de las vacantes. Además, se evidencia una falta de enfoque intercultural en el proceso, por la poca atención a las diferentes realidades, necesidades y formas de organización. La universidad tampoco ha hecho un seguimiento de los jóvenes ingresantes por estas modalidades, ni se ha preocupado por brindar un asesoramiento académico calificado frente a los problemas de rendimiento. Pero se espera que la primera promoción egrese este año.

Por otro lado, debo indicar que actualmente las organizaciones de afrodescendientes peruanos están creciendo y vienen realizando una labor ardua, que en principio se está enfocando en la lucha contra la discriminación y la defensa legal, pero que también está trascendiendo a otros ámbitos, como el educativo; tal es el caso, por ejemplo, de la Asociación Negra de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (ASONEDH), que desde el 2004 ha conseguido tres becas para jóvenes afroperuanos de comunidades del interior del país para que estudien en la Escuela Latinoamericana de Medicina en La Habana (Cuba). Si bien estos casos alientan, es innegable que aún resultan insuficientes. Jorge Ramírez, Presidente de ASONEDH, señala:

> La población afroperuana es una de las más perjudicadas en cuanto al acceso a la educación básica, dada la pobreza, los prejuicios y el racismo estructural existente que sigue alimentando el círculo, como consecuencia hay pocos profesionales y gran cantidad de jóvenes frustrados (Jorge Ramírez, en entrevista realizada por Gavina Córdova, 29/08/2011).

Como expresa Marco Ramírez, Presidente de la Asociación de Jóvenes Afroperuanos ASHANTI, la discriminación ha calado tan hondo en los jóvenes que muchos sienten que no sirven para los estudios superiores, y las expectativas al terminar el colegio se dirigen más hacia el trabajo. Sin embargo, refiere también que muchos de los jóvenes que acceden a oportunidades de Educación Superior lo hacen a través de becas de deportistas calificados, ya que muchas universidades incluso los buscan por su biotipo y desempeño en los deportes. No es casualidad que la gran mayoría de afrodescendientes que son recordados hayan sido deportistas exitosos o artistas. Incluso, las recientes elecciones congresales, entre los pocos afrodescendientes que accedieron

a una curul, lo han hecho por la popularidad que les han dado sus logros deportivos, más que por una propuesta política reivindicativa (Marco Ramírez, en entrevista realizada por Gavina Córdova, 31/08/2011).

Y efectivamente, hasta ahora no ha habido un movimiento político afroperuano porque aún no se han dado las condiciones para que en el imaginario colectivo nacional se construya una identidad que reconozca completamente en su mestizaje el componente afro. Tampoco se les ha reconocido oficialmente como «pueblo», y «el discurso hegemónico multicultural peruano presenta a los afroperuanos y a los indígenas como estrictamente opuestos» (Rossemond, Firmin: «Multiculturalismo peruano e invisibilización del pueblo afroperuano, artículo publicado en www.cimarrones-peru.org el 29/04/2009).

Lo cierto es que el caso específico del renacimiento de lo indígena andino (quechua y aymara) en el Perú y su ascenso al poder desde la década anterior se vinculó a un fenómeno de «cholificación» que no es otra cosa que el de reconocimiento del mestizaje, pero que no incorporaba el componente afro. Sin embargo, las organizaciones están apuntando recientemente al impulso de estrategias para el acceso al poder, considerando como claves la inclusión de la historia y los aportes de los afrodescendientes en el currículo nacional, y abordando el desafío de integrar las diferentes organizaciones afroperuanas, «a fin de formar una plataforma común que les permitirá tener más impacto ante el Estado» (ibíd.).

La tercera experiencia se trata del Programa de Acción Afirmativa Hatun Ñan, promovido y financiado por la Fundación Ford como parte de su Programa Pathways to Higher Education, y que se viene desarrollando desde el 2004 en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y posteriormente también en la Universidad San Cristóbal de Huamanga (UNSCH), bajo la asesoría y coordinación de un equipo de la Universidad Católica del Perú (PUCP). Ambas universidades beneficiarias se ubican en la zona andina peruana y se caracterizan por una alta proporción de estudiantes indígenas. La UNSAAC tiene una población de aproximadamente 17.000 estudiantes, de los cuales el programa identificó que el 37% tiene la categoría de indígena[19] (65,3% quechua, 4,16% aymara, 1,4% amazónicos).

El objetivo del programa es mejorar el desempeño académico de estudiantes de origen quechua, aymara y amazónico ya ingresados; por lo tanto, no es un programa de admisión, sino de apoyo posterior. A nivel global atiende permanentemente a un promedio de 800 estudiantes indígenas, la mayoría de estos son bilingües y provienen de distritos de extrema pobreza.

El programa ha sido organizado por medio de acciones académicas y culturales que necesitan de la participación voluntaria de los estudiantes inscritos. Entre estas se encuentra la tutoría, que es un apoyo que se ofrece a estudiantes que tienen dificultades en el aprendizaje por medios convencionales; tiene un carácter obligatorio para

(19) Los criterios para la identificación que hizo Hatun Ñan fueron: lengua materna, procedencia rural y escolaridad rural. Además de otros criterios secundarios: apellido indígena, padres con lengua indígena y dedicados a agricultura.

los estudiantes que tienen los promedios bajos y es a pedido del estudiante cuando su nivel de aprendizaje está en los quintiles superiores. También implementa cursos de apoyo académico, que siguen dotando de instrumentos y tecnologías para apoyar indirectamente el aprendizaje y rendimiento en las carreras. La estructura curricular está organizada en: a) cursos de apoyo a la profesionalización; b) cursos de desarrollo personal; c) cursos de fortalecimiento de la identidad cultural. La inscripción es voluntaria y sin costo.

Otros servicios ofrecidos por el programa incluyen un centro de cómputo, biblioteca y hemeroteca y servicios de apoyo psicológico a demanda de los estudiantes, que han resultado ser indispensables para el estado emocional de los alumnos.

Algunas limitaciones identificadas durante la implementación del programa se relacionan con una reducida autonomía para acceder rápidamente a los recursos financieros, pues el fondo de donación ha ingresado al presupuesto universitario. Otra dificultad también ha sido la lenta construcción de una visión colectiva sobre el tema de estudiantes indígenas, por lo que se requieren estrategias de sensibilización para la aprobación institucional de propuestas de política.

Entre las estrategias que resultan importantes para el desarrollo del programa está su ubicación como órgano dependiente del Rectorado en ambas universidades, lo que permite la agilización del trámite burocrático y la generación del espacio apropiado para la presentación de los avances y propuestas de política universitaria.

También se ha privilegiado la participación de los estudiantes en las decisiones relevantes y la difusión a la comunidad universitaria y la población, se cuenta con un programa radial semanal de carácter bilingüe quechua/español, cuya conducción está a cargo de los estudiantes. Por otro lado, se vela por la transparencia de la gestión para la contratación de tutores y para la asignación de fondos de investigación para los estudiantes. Finalmente, entre los logros obtenidos se observa que existe un incremento en el promedio general de rendimiento académico y una disminución notoria en la deserción de cursos, demostrando que si los estudiantes reciben apoyos personales, por medio de la tutoría, apoyo psicológico y los cursos no curriculares, pueden rendir adecuadamente. Además, se han registrado avances en la promoción y el fortalecimiento de liderazgo en estudiantes indígenas. Algunos de ellos se ubican en el quintil superior de sus carreras, como en Antropología y Ciencias de la Comunicación (para una mayor exploración de la experiencia y logros del Programa Hatun Ñan, véase Villasante, 2007).

La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía

La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA) constituye la única universidad de denominación intercultural peruana. Fue creada para brindar educación a los indígenas amazónicos tras una intensa lucha y negociaciones de varios congresos aborígenes que exigieron al Estado el cumplimiento del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales.

Aunque fue fundada el 2000, la UNIA empezó actividades recién el 2005 en la ciudad de Pucallpa, región de Ucayali. Las dos primeras carreras profesionales aprobadas fueron Educación Inicial Bilingüe y Educación Primaria Bilingüe. El año 2006 iniciaron dos nuevas carreras profesionales: Ingeniería Agroforestal-Acuícola e Ingeniería Agroindustrial.

La propuesta inicial de la UNIA tenía aspectos interesantes. Por ejemplo, en la estructura se consideró un Consejo Universitario que trabajaría de la mano con un Consejo Consultivo formado por ancianos sabios indígenas. Posteriormente, ante los cambios sucesivos en la Comisión Organizadora, esto fue retirado del Plan de Desarrollo Institucional (PDI).

El 2008, la Organización Regional de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDESEP) denunció que la Comisión Organizadora estaba asumiendo «posturas autoritarias, discriminatorias, excluyentes y arbitrarias hacia los pueblos indígenas y sus organizaciones representativas». A ello se sumaban las deficiencias en el diseño curricular:

> La UNIA desde su inicio tuvo un currículo que no respondía, en realidad, a una universidad de tipo intercultural. Entonces, la gente indígena, especialmente, no se ha sentido nunca reconocida en esta universidad porque no veía ninguna diferencia, pues accedía a un sistema donde su cultura, su cosmovisión, su lengua están ausentes (María Cortez Mondragón: «Construyendo el nuevo rostro de la UNIA», entrevista concedida a Servindi y publicada en www.servindi.org el 3/11/2010).

Era de suponer que en esta circunstancia, el Consejo Nacional para la Autorización de Funcionamiento de Universidades (CONAFU) debiera haber dado cuenta de ello tempranamente y haber solicitado las medidas correctivas; sin embargo, ello no se hizo porque en la evaluación tampoco habían participado personas entendidas en el sistema intercultural, pues la acreditación para una universidad como la UNIA es otro aspecto aún no contemplado por el CONAFU.

Por otro lado, si bien el plan de desarrollo institucional de la UNIA elaborado en el 2005 preveía que 80% de los estudiantes debían ser indígenas, en la realidad la representatividad de estos era cada vez menor frente a una creciente población de alumnos mestizos citadinos. Las razones que estaban llevando a la disminución de estudiantes nativos era, en primer término, la aplicación del examen de admisión con criterios academicistas, y en segunda instancia, las dificultades académicas y de diversa índole que experimentaban los que sí habían logrado ingresar y que frecuentemente provocaban su abandono en el primer ciclo.

La mayoría de los estudiantes aborígenes concordaba que la principal causa de sus problemas académicos era la deficiente educación primaria y secundaria que recibían en sus pueblos de origen. Juan Carlos Flores, estudiante yanesha de la comunidad de Puerto Bermúdez, refería:

> Los profesores llegaban a nuestras comunidades solo dos veces por semana, por eso tenemos desventaja frente a los mestizos (testimonios recogidos por Milagros

Zalazar y publicados en artículo «Indígenas Perú: Universidad intercultural lejos de la igualdad». IPS Noticias, 13/01/2008).

Pero los problemas que deben afrontar los estudiantes indígenas también están relacionados con el aspecto económico. María Heise, especialista en Educación Intercultural, señalaba que si bien los estudiantes pagan una suma pequeña de 50 soles (18 dólares) por ciclo de estudio, gastan por lo menos 500 soles (180 dólares) por mes para realizar los trabajos asignados y completar su alimentación.

La situación es mucho más dura para quienes tienen hijos o no encuentran lugar en la residencia universitaria y deben alquilar un cuarto en Pucallpa, donde viven hacinados y en condiciones bastante precarias. Decenas de estudiantes indígenas son padres y mantener a su familia los obliga a trabajar cargando bultos en el mercado o a vender golosinas y otros productos (ibíd.).

La universidad optó por la suscripción de convenios con diversos municipios para que financiaran la alimentación y los estudios de parte de los nativos de sus jurisdicciones. Las autoridades universitarias aseguraban que los 1,6 millones de dólares anuales provenientes del Gobierno central y de parte de los impuestos que pagaban al Estado las empresas petroleras de la zona, no alcanzaban para ayudar a los aproximadamente 512 estudiantes indígenas. El año 2009, para empeorar la situación, el presupuesto fue reducido y los servicios recortados, perjudicando a estos estudiantes, quienes reaccionaron con movilizaciones.

Paralelamente, ese año fue marcado por el gran ascenso del movimiento indígena amazónico. El «Baguazo» trajo –por la fuerza– a la agenda del Gobierno la problemática de los pueblos indígenas amazónicos. La Propuesta Nacional de Desarrollo Amazónico, resultado de una de las cuatro mesas de trabajo formadas posteriormente, planteó la necesidad de «reestructurar la UNIA en coordinación con las organizaciones indígenas, de acuerdo con sus objetivos originales de fundación». Sin embargo, sus recomendaciones no se aplicaron.

Es solo a inicios del 2010 que las manifestaciones estudiantiles en contra de la segunda Comisión Organizadora de la UNIA motivaron que un grupo de trabajo del Congreso de la República fuese para recoger sus reclamos. Luego de efectuar una investigación sobre la situación de la universidad, este grupo elaboró un informe donde concluye que la UNIA ha sido «desnaturalizada», pues las dos comisiones organizadoras nombradas por el CONAFU «han incumplido los objetivos de la universidad». Señala que de los 182 docentes, 160 son mestizos y no bilingües, y solo hay dos profesores nativos y bilingües. Respecto a la composición del alumnado, el 70% son mestizos y solo el 30% son indígenas, lo que constituye una evidente «transgresión al Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) de la universidad». Además, constataron que hasta esa fecha no había ningún indígena egresado por diversos factores.

El grupo de trabajo recomendó al CONAFU reestructurar la Comisión Organizadora con personal conocedor de la realidad amazónica y que tenga como objetivo especial «generar un espacio de interculturalidad».

En junio de 2010 asumió el cargo la Comisión Reorganizadora. María Cortez Mondragón, Vicepresidenta administrativa de la misma,y especialista en interculturalidad, refería en una entrevista:

> Tenemos toda la intención de hacer una reforma [...] La parte administrativa tiene que estar al servicio de la parte académica, y esto significa que tiene que estar al servicio de los estudiantes indígenas que son la razón de ser de esta universidad (Cortez Mondragón: «Construyendo el nuevo rostro de la UNIA», entrevista concedida a Servindi y publicada en www.servindi.org el 3/11/2010).

Actualmente, la UNIA registra una población universitaria de 1.055 estudiantes, albergando población mestiza e indígena aguaruna (awajún), aymara, amahuaca, asháninka, ashéninka, bora, cashibo-cacataibo, cashinanua, cocama-cocamilla, isconahua, machiguenga (matsiguenga), quechua, sarayacu, sharanahua, shawi, shipibo-conibo, yagua, yanesha, piro (yine) y resigaro.

Está en curso entonces un proceso de reorganización de la UNIA que se espera recoja verdaremente las demandas de la población indígena amazónica y que se constituya en un espacio intercultural de aprendizaje e investigación.

Conclusiones

- En el Perú, si bien en términos generales las normativas existentes hacen referencia a la interculturalidad como principio y a la EIB, parece no existir una política estatal clara, nacional ni regional, orientada a incentivar específicamente la incorporación de la población indígena y sus saberes a la Educación Superior.

- Por otro lado, algunas políticas aparentemente dirigidas a mejorar la calidad de la educación en el Perú están afectando a instituciones que tradicionalmente constituían parte de la oferta efectiva de Educación Superior para indígenas. El cierre de los ISP's conlleva a que con ellos se echen por la borda también los avances logrados en la formación de docentes de EIB, a través de años de experiencia, como la del FORMABIAP, el PROFODEBI, o de la colaboración de PROEDUCA GTZ, entre otras.

- Actualmente, solo a nivel de los pocos institutos pedagógicos sobrevivientes y escasas Facultades de Educación de universidades puede encontrarse una opción dirigida especialmente a los indígenas (en aquellos en los que se da la especialidad de EIB), pero la necesidad de las poblaciones indígenas no se limita a la educación, se requieren también profesionales en diversas áreas y el impulso a los IST's.

- Las políticas de inclusión de estudiantes indígenas en algunas universidades, a través de modalidades de ingreso especiales, aun cuando amplíen algo el acceso, resultan insuficientes, pues no existen políticas que garanticen la permanencia.

- La Educación Superior peruana, a nivel general, aún carece de un enfoque intercultural, lo que se han dado son procesos de adaptación o asimilación. No se ha planteado la interculturalización de los currículos y el aprovechamiento de la diferencia cultural de los estudiantes indígenas en términos de aprendizaje del resto del alumnado. Sin embargo, existen excepciones, como los casos del FORMABIAP, el IST Atalaya o el Programa Hatun Ñan, que representan esfuerzos importantes para superar problemas previos y lograr aprendizajes replicables en otras instituciones.

- La creación de la Universidad Intercultural de la Amazonía no generó resultados positivos al no incorporar una real participación y cogestión de las organizaciones representativas indígenas; otro aspecto que ha determinado su fracaso es la inexistencia de un sistema de acreditación para universidades interculturales que permita evaluarlas adecuadamente en el aspecto pedagógico e institucional.

- Pese a la situación de exclusión que experimentan, los pueblos indígenas tienen claras sus demandas y prioridades en Educación Superior, y las han hecho explícitas de diferentes maneras que incluyen sus propuestas en las distintas mesas de diálogo con el Gobierno, pero este no las ha colocado entre las prioridades de gasto. Sin embargo, el movimiento indígena, por propia iniciativa, ha sabido sacar adelante experiencias tan significativas y alentadoras que constituyen un importante ejemplo de la capacidad de las organizaciones para gestionar exitosamente proyectos de Educación Superior indígena e intercultural.

- Finalmente, con optimismo podemos ver que en el Perú se está dando un proceso en el que las organizaciones indígenas y afrodescendientes están tomando cada vez mayor fuerza como líderes de un movimiento social que cuestiona y critica contundentemente el enfoque predominante. Existen condiciones suficientes para que continúe madurando un movimiento indígena de dimensión nacional, claridad programática y fuerza organizativa, como el desarrollado por las comunidades amazónicas recientemente. En esta línea esperamos que se puedan conquistar los retos que nos planteamos en la educación indígena y especialmente la Educación Superior para que contribuya efectivamente al bienestar de nuestros pueblos, no desde una perspectiva desarrollista, sino desde aquella que no puede significar otra cosa que dignidad.

Recomendaciones

- Para garantizar una EIB con calidad, equidad y pertinencia para nuestros hermanos(as) indígenas andinos y amazónicos es necesario que se solucione el escollo que significa para el desarrollo de las IIES la falta de una política de educación intercultural bilingüe que comprenda no solo el nivel primario, sino también el secundario, y que de esta manera constituya la plataforma sobre la cual construir una Educación Superior intercultural.

- Respecto a los ISP's, es un imperativo reforzar y relanzar el rol protagónico de los que tienen especialidad en EIB. De no hacerlo, la preocupación por la mejora de la calidad educativa y la inclusión social no dejarían de ser solo discursos vanos de la oficialidad. Si no fuera posible la conservación de todos los institutos superiores pedagógicos que brindaban formación en EIB, deberían mantenerse por lo menos aquellos que han acumulado una mayor experiencia y se encuentran en zonas geográficas clave; asimismo, es necesaria la asignación de mayores recursos para ampliar su oferta.

- Por otra parte, en el Perú hace falta el reconocimiento e impulso a diversas formas de Educación Superior. En esta línea es necesario el desarrollo e interculturalización de los IST's que constituyen una oferta poco explorada, pero que en cogestión con las organizaciones indígenas podrían desarrollarse eficientemente a lo largo del país, en función de los requerimientos de las poblaciones indígenas, y pueden ser financiados incluso a través de recursos provenientes del canon o regalías que en muchos casos no se utilizan en su totalidad en cada período.

- Respecto a la educación universitaria, como señala Burga (2008), la creación de universidades indígenas para garantizar su acceso a este nivel se ha propuesto como un camino de solución, teniendo en cuenta los resultados que vienen obteniendo estas instituciones en otros países de la región. Sin embargo, en el Perú no todos concuerdan con esta propuesta; por ejemplo, la ANR la considera una «solución engañosa» que ante la falta de presupuesto estatal solo conllevaría a una mayor mediocridad en el sistema universitario peruano. Lamentablemente, esto se ha evidenciado en lo referido a la creación improvisada de la UNIA; sin embargo, creemos que son necesarias instituciones universitarias que respondan a criterios interculturales y que promuevan la formación de profesionales comprometidos con los intereses y expectativas de desarrollo de los pueblos indígenas.

- Para encaminarnos hacia esos objetivos resultará necesario que se tenga en cuenta que en el Perú la realidad de los grupos étnicos es diversa. Ante ello, tal vez se hace necesario adoptar estrategias diferenciadas en cada caso. Para los amazónicos, la conversión de la UNIA en Universidad Indígena Intercultural de la Amazonía, posibilitando una real participación de las organizaciones representativas indígenas desde sus procesos de rediseño, y que posteriormente impliquen una cogestión efectiva en la toma de decisiones sobre el currículo, la gestión pedagógica e institucional, entre otros aspectos cruciales. Para esto es además necesario que el Estado otorgue los recursos necesarios y un régimen especial a la UNIA, de modo tal que su orientación no pueda ser frenada por trabas de carácter administrativo o de otra índole.

- Por otra parte, sería importante que la reestructurada Universidad Indígena Intercultural de la Amazonía, a través de una gestión descentralizada, pueda incorporar al FORMABIAP como Facultad de Educación, dada toda la experiencia ganada y los valiosos recursos humanos existentes en este programa.

También la experiencia de formación de enfermeros interculturales de la Amazonía puede extenderse a formar parte de la Facultad de Salud Indígena Intercultural; estas incorporaciones deberían, además, ser completas, e incluir al personal docente y administrativo en su totalidad. Ambas experiencias, por otro lado, tienen la particularidad de haber sido desarrolladas por AIDESEP, razón por la cual esta institución debería jugar un rol vital en la cogestión de la nueva Universidad Indígena Intercultural de la Amazonía.

- Para la zona andina y la costa, la implementación de estrategias que posibiliten la interculturalización de las universidades que ya existen para la formación de profesionales con un perfil diferente es una opción más viable frente a la creación de nuevas universidades indígenas o interculturales. En esta línea, un primer paso es el de intensificar las políticas compensatorias y los programas de acción afirmativa en favor de los estudiantes indígenas y afrodescedientes. Este aspecto debe estar debidamente institucionalizado en las universidades y presupuestado para que pueda realizarse de manera adecuada y permanente.

- El eje articulador de interculturalización de las universidades podría ser un centro de investigación sobre lengua y cultura, con fuerte presencia en las diversas facultades de la universidad, y que tenga además el cometido de sistematizar el conocimiento indígena en aquellas áreas donde no está suficientemente sistematizado.

- Así, nuestra aspiración en términos de inclusión en Educación Superior debe apuntar a que la universidad constituya no solo un espacio del reconocimiento y procesamiento de la interculturalidad de hecho, sino el espacio de forja del ejercicio práctico de la interculturalidad como proyecto. Un espacio permanente y privilegiado de elaboración de propuestas que permitan operativizar las teorías de la interculturalidad a través de estrategias que demuestren la valía de sus bondades y que posibiliten la apropiación por la sociedad en general. «Como lo es, en principio, para la cultura occidental, la universidad tendría que ser el taller de elaboración, transmisión y recreación de las diversas culturas y formas de vida que pueblan el Perú» (José Ignacio López Soria, 2010).

Referencias Bibliográficas

Abanto, Alicia (2011). «Educación Intercultural Bilingüe en el Perú: Supervisión de la Defensoría del Pueblo». *Revista Políticas Educativas,* 76: 17-20 (Asociación Educativa Tarea, Lima).

Acuerdo Nacional: «Compromiso político, social y económico de corto plazo (2004)». Disponible en: www.acuerdonacional.gov.pe

AIDESEP y otros (2010). «Pronunciamiento: Los pueblos indígenas y su derecho a una Educación Intercultural Bilingüe». Publicado en el diario *Perú 21* el 30/09/2010.

Burga, Manuel (2006). «Solos en Lima». En Pamela Díaz-Romero (editora), *Caminos para la inclusión en Educación Superior*. Lima: Fundación Equitas - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), págs.: 303-308.

_____ (2008). «A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005». Revista *ISEES,* 3. *Experiencias de inclusión al medio universitario*. Lima: Fundación Equitas - Centro Bartolomé de las Casas, págs.: 106-118.

CEPAL-CELADE (2010). *Perú: Diagnóstico sociodemográfico de los pueblos indígenas*.

Chirinos, A. y Martha Zegarra (2004). «Educación indígena en el Perú». Lima: UNESCO-IESALC. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/peru/Educ.indig.enPeru.pdf

Chiroque, Sigfredo (2010). «Perú: Agonía de los ISP's y Educación Intercultural Bilingüe». Artículo publicado en http://schiroque.blogspot.com/, 8/02/2010.

_____ (2010). «Perú: "Baguazo" y Educación Intercultural Bilingüe». Artículo publicado en http://schiroque.blogspot.com/, 24/05/2010.

Chiroque, Sigfredo y Alfredo Rodríguez (2008). «El movimiento indígena amazónico construye su "derecho" a la educación en la formación magisterial». En Pablo Gentili e Ingrid Sverdlik (comp.), *Movimientos sociales y derecho a la educación: cuatro estudios.* Buenos Aires: Laboratorio de Políticas Públicas, págs.: 13-76.

Comisión de la Verdad y Reconciliación (2003). Informe final. Tomos I y IX. Disponible en: www.cverdad.org.pe/ifinal/index.php

Constitución Política del Perú (1993).

Defensoría del Pueblo - Programa de Pueblos Indígenas (2009). «La formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe: Balance y perspectivas». Lima: DP-PPI.

Díaz, Juan José (2009). «Educación Superior en el Perú: Tendencias de la demanda y la oferta». En Martín Benavides (editor), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate.* Lima: GRADE, págs.: 83-130.

Espinoza de Rivero, Óscar (2008). «Para vivir mejor: Los indígenas amazónicos y su acceso a la Educación Superior en el Perú». Revista *ISEES,* 2, *Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú*. Lima: Fundación Equitas, págs.: 87-118.

Grupo Nacional de Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos Amazónicos (2010). «Propuesta Nacional de Desarrollo Amazónico». Documento de la Mesa de Trabajo N° 4.

Ley General de Educación (2003). Publicado en www.elcomercioperu.com.pe el 30/07/03.

López, Luis Enrique y Guido Machaca (2008). «Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú: Un desafío para las políticas de equidad». Revista *ISEES,* 2, *Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú*. Lima: Fundación Equitas, págs.: 13-64.

López Soria, José Ignacio (2006). «Universidad y reconciliación con la diversidad cultural». En Pamela Díaz-Romero (editora), *Caminos para la inclusión en Educación Superior*. Lima: Fundación Equitas - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), págs.: 174-189.

Mesa de Diálogo y Concertación para las Comunidades Nativas (2001). «Plan de Acción para los Asuntos Prioritarios». Lima: Comisión Especial Multisectorial para las Comunidades Nativas-PCM.

Montoya, Rodrigo (2005). *Elogio de la Antropología*. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Fondo editorial de la Facultad de Ciencias Sociales e Instituto Nacional de Cultura.

_____ (2008). «Ausencia de culturas indígenas en la Educación Superior peruana». Revista *ISEES,* 2, *Acceso indígena a la Educación Superior en Chile y Perú*. Lima: Fundación Equitas, págs.: 119-134.

_____ (2010). «Perú: La educación peruana está perdiendo el rumbo. Carta a las maestras y maestros interculturales y bilingües». Artículo publicado en www.servindi.org el 31/01/2010.

Rodríguez, Raúl y otros (2009). «Formación de enfermeros técnicos en salud intercultural: Una experiencia de cooperación entre las organizaciones indígenas de la Amazonía peruana, el Estado y un instituto tecnológico (Perú)». En Daniel Mato (coordinador), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. Disponible en http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_fabrik&c=form&view=details&Itemid=469&fabrik=10&rowid=84&tableid=10&lang=es

Rossemond, Firmin (2009). «Multiculturalismo peruano e invisibilización del pueblo afroperuano». Artículo publicado en www.cimarrones-peru.org el 29/04/2009.

Sanborn, Cynthia A. y Alonso Arrieta (2010). *Universidad y Acción Afirmativa: Balance y Preguntas.* Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

Tejada, Luis (2005). *Los estudiantes amazónicos de la UNMSM*. Lima: Fondo Editorial UNMSM-Oficina Técnica del Estudiante.

_____ (2006). «Los estudiantes indígenas amazónicos, la universidad y el desarrollo nacional. (El caso de la UNMSM)». En Pamela Díaz-Romero (editora), *Caminos para la inclusión en Educación Superior*. Lima: Fundación Equitas - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), págs.: 114-157.

Tocón Armas, Carmen y Margarita Petrera (2002). *La población afrodescendiente: Perú y Bolivia. Una mirada comparativa*. Monografía presentada en el curso de doctorado en Ciencias Sociales de la UNMSM, Lima.

Trapnell, Lucy (2008). «La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía peruana». En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. Disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es

Trivelli, Carolina (2008). *La persistente desigualdad entre indígenas y no indígenas en América Latina*. Santiago de Chile: RIMISP.

Tulumba, Luis y otros (2008). *Educación secundaria en comunidades indígenas: Una realidad que duele y espera*. Iquitos: AIDESEP-FORMABIAP.

UNICEF (2010). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. Fichas Nacionales: Perú.

UNICEF-INEI (2010). *Estado de la niñez indígena en el Perú*. Lima: UNICEF-INEI.

Valdivia, Silvia (2009). «Las capacidades de la universidad peruana para favorecer la integración de la diversidad cultural». Revista *ISEES,* 5, *Diversidad cultural y políticas inclusivas en educación*. Lima: Fundación Equitas.

Villasante, Marco (2008). «Los estudiantes indígenas en la universidad peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco». Revista *ISEES,* 3, *Experiencias de inclusión al medio universitario*. Lima: Fundación Equitas - Centro Bartolomé de las Casas, págs.: 46-68.

Zapata, Antonio (2006). «La interculturalidad en la Educación Superior peruana durante el siglo XX. En Pamela Díaz-Romero (editora), *Caminos para la inclusión en Educación Superior*. Lima: Fundación Equitas - Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), págs.:0 126-143.

Sobre las/os Autoras/es

Mindahi Crescencio Bastida Muñoz

Doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), Maestro en Ciencia Política por la Universidad de Carleton, Canadá. Actualmente es asesor del Rector de la UAM Unidad Lerma. Jefe del Departamento de Investigación en la Universidad Intercultural del Estado de México, Presidente del Consejo Mexicano para el Desarrollo Sustentable y Coordinador General del Consejo Regional Otomí del Alto Lerma. Fue Delegado oficial de México en la Cumbre Mundial de Johannesburgo y Delegado de los Pueblos Originarios en la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro. Ha trabajado en el Programa de Medio Ambiente de las Naciones Unidas, en la SEMARNAT y la Secretaría de Medio Ambiente del Gobierno del Estado de México. Ha sido miembro del Comité Consultivo Público Conjunto de la Comisión para la Cooperación Ambiental de América del Norte. Actualmente es miembro del Consejo Directivo-Grupo Asesor del Convenio sobre Diversidad Biológica –Artículo 8j– de Naciones Unidas. Es autor de libros, capítulos en libros y artículos en revistas. Su más reciente obra es *Pueblos Originarios de México, Biodiversidad y Derechos de Propiedad Intelectual Colectivos*.

Juan Chojoj Mux

Pertenece al pueblo Maya Kaqchikel de Guatemala, es Médico y Cirujano por la Universidad de San Carlos de Guatemala, Maestro en Salud Pública por la Escuela de Salud Pública de México y Maestro en Salud Intercultural por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Labora en el Centro Nacional de Epidemiología del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social de Guatemala y coordina la Unidad de Vigilancia de la Muerte Materna desde 2009. Coordinó la Unidad de Comunicación Técnica y Científica del Centro Nacional de Epidemiología de 2006 a 2008. Ha sido docente en las Facultades de Quetzaltenango de la Universidad Rafael Landívar y de la Escuela de Enfermería de la Universidad de San Carlos en Quetzaltenango de 1999 a 2005. Es miembro del Colegio de Médicos y Cirujanos, miembro del Comité Ministerial de Análisis de Muerte Materna del Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social, miembro de la Comisión Multisectorial de la Ley para la Maternidad Saludable, Consultor eventual para la organización AMIGAS, en temas de salud intercultural. Correo electrónico: jchojoj@hotmail.com - jchojoj@gmail.com

María Eugenia Choque Quispe

Aymara de Bolivia. Máster en Historia Andina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede en Quito (FLACSO-Quito). Docente en el Diplomado sobre Fortalecimiento y Participación de Mujeres Indígenas. CIESAS. Segunda Gestión 2011. Miembro del Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara (CEM-Aymara) desde el año 2003. Miembro de la Red Internacional de Mujeres Indígenas sobre Biodiversidad desde el año 1998. Punto Focal del Foro Internacional Indígena Latinoamericano sobre Biodiversidad gestión 2009-2010. Especialidad de trabajo e investigación en los temas de género, interculturalidad, derechos de los pueblos indígenas, conocimientos y saberes ancestrales, reconstitución de los ayllus, markas o sistemas de organización propia de los pueblos andinos en Bolivia, educación, salud reproductiva, descolonización, buen vivir desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, justicia ancestral indígena. Ha publicado varios artículos referidos a los temas de especialización. Libro: *Chacha Warmi. Imaginarios y vivencias en el Alto*. Ed. Gregoria Apaza (2009), La Paz, Bolivia. Correo electrónico: choque17@hotmail.com - maeucho@gmail.com - cemaymara@redcotel.bo

Gavina F. Córdova Cusihuamán

Originaria de las comunidades quechuahablantes de la región Apurimac (Perú). Profesora de Lengua y Literatura por el Instituto Superior Pedagógico Público José María Arguedas de Andahuaylas, Bachiller en Educación por la Universidad Nacional Federico Villarreal y estudios concluidos en la Maestría de Antropología –como becaria de la Fundación Ford– en la Pontificia Universidad Católica del Perú. Miembro de la RIDEI y del Programa Hatun Ñan PUCP, Acción Afirmativa en Educación Superior, auspiciado por la Fundación Ford. Desde el 2001, Miembro del Comité Consultivo EBI –actual Mesa Técnica EIB– de la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe y Rural del Ministerio de Educación del Perú. Delegada eventual en la RED SUR IBIS-DINAMARCA "Educación para Todos" y Educación Intercultural Bilingüe. Conformó el Equipo Técnico de PROEDUCA-GTZ para el Asesoramiento de la Formación Docente en EIB en los ISPP piloto. Fundadora del Centro de Investigación y Aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe y Ecológica SAYWA-Andahuaylas. Coordinadora eventual en Programas EIB ejecutados por la Fundación Antoon Spinoy de Malinas (Bélgica), y el Centro para la Promoción y Desarrollo Andino (PROANDE). Consultora en temas educativos y autora de artículos y libros sobre lengua-cultura-educación-interculturalidad. Última publicación: "Ama usuchisqa kanapaq, Runayananchikpaq. Para ser Ciudadanos y no ser Discriminados". www.pucp.edu.pe/ridei/. Correo electrónico: gavinacordova@gmail.com

Luis Fernando Cuji Llugna

Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa (Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador, 2007), Maestro en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

–FLACSO–, Ecuador, 2011). Actualmente cursa un posgrado en Filosofía de la Ciencia en la Universidad Nacional Autónoma de México. Ha sido beneficiario de becas de FLACSO, Cooperación alemana GTZ y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Ha trabajado en diversas instituciones de La Salle y otras de servicio social. Líneas de investigación: sistema educativo, poblaciones indígenas, Educación Superior, interculturalidad, identidad y antropología de la vida religiosa. Es indígena segunda generación migrante a la ciudad de Quito (Kichwa, Chimborazo). Correo electrónico: lfc_salle@hotmail.com - lfc_salle@yahoo.es

Sandra Davis Rodríguez

De identidad Miskitu, es Licenciada en Sociología y Máster en Antropología Social, Directora del Instituto de Estudios y Promoción de la Autonomía (IEPA) de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Desde 2002 al 2010 fue la Coordinadora del área y carreras de Humanidades del Recinto URACCAN-Bilwi. Es autora de publicaciones en el campo de la cultura y procesos sociales, focalizado principalmente al conflicto armado de los años ochenta entre la población indígena Miskitu y el sandinismo, además de enfermedades culturales del pueblo Miskitu. Correo electrónico: diriangenus@yahoo.com

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales (Universidad Central de Venezuela, 1990), Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina, adscripto a la Universidad Nacional Tres de Febrero, donde coordina el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, el cual creó en 1990 la Universidad Central de Venezuela, donde lo dirigió hasta 2009 (www.globalcult.org.ve). Desde 2007 es el Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO) (www.iesalc.unesco.org.ve). Ha sido Profesor visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos, así como Coordinador del Grupo de Trabajo "Cultura y Poder" del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) y de la Sección "Culture, Politics, and Power" de la Latin American Studies Association (LASA). Es autor de numerosos artículos y libros en el campo de cultura, política y sociedad, así como en el de diversidad cultural, interculturalidad y educación. Desde 1986 ha desarrollado diversas experiencias de colaboración con organizaciones e intelectuales indígenas y afrodescendientes. Correo electrónico: dmato@unesco.org.ve - dmato2007@gmail.com

Milena Margoth Mazabel Cuasquer

Indígena del pueblo los KokonuKos de Colombia, es Licenciada en Español y Literatura por la Universidad del Cauca (Colombia) y Abogada por la Universidad

Cooperativa de Colombia-Sede Popayán. En investigación ha trabajado sobre asuntos de autodeterminación y consulta previa relacionados con los derechos de los pueblos indígenas. En el año 2010 trabajó en el Programa de Medio Ambiente del Consejo Regional del Cauca (CRIC). Actualmente se desempeña como docente de la institución educativa Resguardo Indígena de Poblazón, donde trabaja fundamentalmente con temas de legislación indígena y pensamiento filosófico en América Latina. Dirección electrónica: milenahg490@hotmail.com

Mirta Fabiana Millán

Profesora superior en Artes visuales. Realizó una Maestría en Estudios Étnicos (Antropología) en la FLACSO, sede Quito, Ecuador (2002-2004). Directora de la Escuela de Educación Estética Nº 3, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Pertenece y es miembro fundadora de la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke. Presidenta de la APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos) de la ciudad de Olavarría. Del año 2005 al 2008 fue Capacitadora y Coordinadora del Proyecto de Educación Intercultural "Peuma Wunnam" (Sueños del Amanecer) de la Región XXV en el área de Ciencias Sociales. Avalado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de Nación. Editó el libro *Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario*. *Herramientas Pedagógicas Didácticas para Crear Contextos Pluriculturales en el Aula.* Fue una de las organizadoras del PreForo Memoria e Identidad: Entramado Social y Cultural de América Latina, en 2008 en Olavarría. Desde 2008 es una de las organizadoras en la jornada de educación intercultural sobre el 12 de octubre. En el Parque Municipal "La Máxima", Olavarría. Correo electrónico: mirtafmillan@yahoo.com.ar

Maribel Mora Curriao

Poeta mapuche y candidata a Doctora en Estudios Americanos por la Universidad de Santiago de Chile, Magíster en Literatura por la Universidad de Chile, Licenciada en Educación y pedagoga en Castellano por la Universidad de La Frontera, con postítulo en Orientación Educacional, especialista en Educación de Adultos y Educación Intercultural. Se ha desempeñado como docente de Educación Media, de Adultos y enseñanza universitaria. Actualmente forma parte del equipo de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile y de la Comunidad de Historia Mapuche. Ha formado parte del colectivo de arte y literatura mapuche *Pewma* y del colectivo de arte y literaturas indígenas latinoamericanas *Ul Mapu*. Ha elaborado material didáctico intercultural para el Ministerio de Educación y ha organizado distintas iniciativas de promoción de las literaturas indígenas y la interculturalidad en América Latina. Ha publicado artículos sobre literaturas indígenas en revistas especializadas, coeditado los libros: *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün*. *Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche, Kümedungun/kümewirin*. *Antología poética de mujeres mapuche, El pozo negro y otros relatos mapuche,* y recientemente ha publicado el libro de poesía de su autoría *Perrimontun.* Dirección electrónica: kurrimalen@gmail.com

Maria das Dores de Oliveira-Pankararu

É indígena do povo Pankararu, do Estado de Pernambuco (Brasil), possui Graduação em História pela Autarquia de Ensino Superior de Arco Verde (AESA) (1990); Graduação em Pedagogia (1997); Mestrado (2001) e Doutorado (2006) em Letras e Linguística, todos pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL). É Professora da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), com lotação na Coordenação Técnica Local de Ilhéus/Bahia, onde desenvolve atividades relacionadas às políticas públicas para educação escolar dos povos indígenas, em especial o povo Tupinambá com o qual atua. Foi bolsista do International Fellowship Program - Ford Foundation (turma 2002) e Integrante da Comissão de Professores para Seleção de Bolsistas da Fundação Ford/ Fundação Carlos Chagas (2007-2009); Professora Substituta da Universidade Federal de Alagoas (2006-2008); Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação(CNE/CEB) e Membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) (2008-2010); Publicou artigos relacionados às suas pesquisas linguísticas. Atualmente é colaboradora da ONG THYDEWA (www.thydewa.org), onde participa do projeto «Sobre História e Culturas Indígenas» para subsidiar estudantes e professores sobre a realidade indígena brasileira, em atenção a Lei 11.645/2008. E-mail: maria.pankararu@gmail.com

Marcos Williamson Cuthbert

Afrodescendiente de la etnia Creole, de formación Ecólogo con una Maestría en Desarrollo con Identidad, con mención en Gobernabilidad, Territorialidad y Manejo de Bosque, y una especialización en Cartografía Social. Actualmente se desempeña como Director del Centro de Información Socio Ambiental (CISA) de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), donde trabaja fundamentalmente con procesos de desarrollo de pueblos indígenas y afrodescendientes desde una perspectiva intercultural. Autor de numerosos estudios en el campo del etnomapeo y la etnografía tanto en las regiones autónomas como a nivel nacional en Nicaragua. Correo electrónico: marcoswillni@yahoo.com