



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 Sebuacán

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: Anhel 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
<i>Daniel Mato</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS ORIGINARIOS Y AFRODESCENDIENTES EN ARGENTINA	103
<i>Mirta Fabiana Millán</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN PARA PUEBLOS INDÍGENAS, ORIGINARIOS, CAMPESINOS Y AFRODESCENDIENTES EN BOLIVIA.....	139
<i>María Eugenia Choque Quispe</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO SUPERIOR PARA INDÍGENAS E AFRODESCENDENTES NO BRASIL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS.....	177
<i>Maria das Dores de Oliveira-Pankararu</i>	
EDUCACIÓN SUPERIOR, INTERCULTURALIDAD Y LEGISLACIÓN EN CHILE: RELACIONES POSPUESTAS	211
<i>Maribel Mora Curriao</i>	
POLÍTICAS Y EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES EN COLOMBIA	245
<i>Milena Margoth Mazabel Cuasquer</i>	
DECISIONES, OMISIONES Y CONTRADICCIONES. INTERCULTURALIDAD Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN ECUADOR	283
<i>Luis Fernando Cuji</i>	
POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS (MAYA, GARÍFUNA Y XINCA) EN GUATEMALA	317
<i>Juan Chojoj Mux</i>	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE LAS INSTITUCIONES Y PROGRAMAS INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.....	347
<i>Mindahi Crescencio Bastida Muñoz</i>	
POLÍTICAS INTERCULTURALES EN INSTITUTOS DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN NICARAGUA.....	379
<i>Sandra Davis y Marcos Williamson</i>	

EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL PERÚ: LOS PUEBLOS INDÍGENAS Y AFRODESCENDIENTES Y LAS POLÍTICAS PÚBLICAS E INSTITUCIONALES.....	397
<i>Gavina Córdova Cusihumán</i>	
SOBRE LAS/OS AUTORAS/ES.....	433

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 (UNTRF), 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); dmat@unesco.org.ve - dmat2007@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/declaracionres.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 complementa 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 constatar 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 científico 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 subregistro 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 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). **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%BAAn%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.1%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 SISPPPI (*Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina*). Disponible en: <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPPI/> [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 SISPPPI. Disponible en: <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPPI/> [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:

Quando 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:

Quando 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/unpfi/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/unpfi/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 afrodescendientes 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/Swcarddeclaration.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/Swcarddeclaration.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/Swcarddeclaration.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 cuenta 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 promisorio, 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 reconstrucción 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 N° 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 fortalecimiento 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 brasileiro 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 brasileiro, 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 Pontificia 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 brasileira. 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 brasileira, así como para el fomento de políticas de acción afirmativa a favor de este grupo de población en varias universidades brasileiras. 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 especifica 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 Curria, 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 etno-culturales»; 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 interculturalización 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 pautan 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/la-sede-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 (CO-DISRA) 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 comprometándose 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 afrodescendientes.

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.tfq.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 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 promisorio, 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 a 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 insoluble 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 Autónomo 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 las 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 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 N° 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 N° 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 N° 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 Cusihumán, 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 (AIDSESP) 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 Cusihumán, 2012). Una iniciativa muy interesante en este sentido también ha sido impulsada por la ya mencionada Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). 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 Apurímac 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 Cusihumán, 2012).

Córdova Cusihumán 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 Cusihumán 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 (AIDSESP) 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, las 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/lopqi.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 tesis prontas 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/boletinno166/boletinno166.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://misionsucreituminforma.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/boletinro166/boletinro166.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 (acápate C-3 de la Declaración de la CRES; Cartagena de Indias, 2008; http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracionres_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 (acápites 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 (acápites 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 Morfín, 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 Experiência 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 Amazónico 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, Autónomico 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 Estado de 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 recherche sur l'éducation et les savoirs* N° 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* N° 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 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.
- 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, Pa-lenquera 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 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.
- 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.