

Daniel Mato  
Coordinador

# Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior

Experiencias en América Latina



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

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

## Índice de la Publicación:

### Prefacio

Ana Lucia Gazzola, Directora del IESALC..... 11

### Presentación

Daniel Mato, Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina..... 15

### Panorama regional

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior.  
Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina.  
Daniel Mato..... 23

### Argentina

Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen.  
Estela Maris Valenzuela..... 83

Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján.  
Beatriz Gualdieri, María José Vázquez y Marta Tomé..... 93

### Bolivia

El Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés.  
Julio A. Mallea Rada..... 107

Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay.  
José Luis Saavedra..... 115

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.  
Freddy Delgado Burgoa..... 125

### Brasil

Formação Indígena na Amazônia Brasileira.  
Lucio Flores..... 139

Estudo sobre a experiência dos Cursos de Licenciatura para a Formação de Professores Indígenas da Universidade do Estado de Mato Grosso.  
Elias Januário e Fernando Selleri Silva..... 147

A experiência de formação de professores indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima.  
Fabiola Carvalho e Fábio Almeida de Carvalho..... 157

Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afirmativas no ensino superior.  
Antonio Carlos de Souza Lima..... 167

A experiência do Programa Políticas da Cor na educação brasileira: uma ação positiva pela democratização do ensino superior.  
Renato Ferreira..... 177

## **Chile**

La Experiencia Pedagógica de Orientación Intercultural del Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco en la Región de la Araucanía..... 189

Teresa Durán, Marcelo Berho y Noelia Carrasco  
Dos experiencias de formación en interculturalidad del Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat: aprendizajes y desafíos futuros.  
Jorge Iván Vergara y Luis Godoy S..... 199

## **Colombia**

Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas.  
Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho..... 211

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.  
Guzmán Cáisamo Isarama y Laura García Castro..... 223

¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca.  
Axel Rojas..... 233

Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico.  
Félix Suárez Reyes y Betty Ruth Lozano Lerma..... 243

Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. Rubén Hernández Cassiani.....	255
---	-----

## **Ecuador**

La experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi". Luis Fernando Sarango.....	265
--	-----

La Universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. Alejandro Mendoza Orellana.....	275
--	-----

Experiencia del Programa Académico Cotopaxi, formación en Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. Marcelo Farfán.....	285
--	-----

La maestría en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas latinoamericanos: una experiencia intercultural (FLACSO, Ecuador). Fernando García Serrano.....	297
---	-----

## **Guatemala**

EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar Anabella Giracca.....	307
--	-----

Sobre la experiencia de Mayab´Nimatijob´al -Universidad Maya. Oscar Azmitia.....	317
---	-----

## **México**

Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. Sylvia Schmelkes.....	329
---	-----

La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. Andrés Fábregas Puig.....	339
---	-----

La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. Ernesto Guerra García.....	349
---	-----

La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. Gunther Dietz.....	359
---	-----

Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk Guillermo Estrada.....	371
--	-----

## **Nicaragua**

Contribución de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) al proceso de construcción de un modelo de desarrollo intercultural, equitativo, autonómico e integrador. Alta Suzzane Hooker Blandford.....	383
--	-----

La interculturalidad: un desafío ineludible de la Bluefields Indian & Caribbean University. Pedro A. Chavarría Lezama.....	393
---	-----

## **Perú**

La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana. Lucy Trapnell.....	403
--	-----

Experiencias sobre educación superior para indígenas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. María Cortez Mondragón.....	413
---	-----

## **Venezuela**

Universidad Indígena de Venezuela. Esteban Emilio Mosonyi.....	427
---	-----

## **Experiencias de alcance regional**

La experiencia del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia Vicente Limachi Pérez.....	439
---	-----

La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Mario Yapu.....	449
--	-----

Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global. Sylvie Didou Aupetit.....	459
---	-----

<b>Sobre los autores.....</b>	<b>469</b>
-------------------------------	------------

# PATHWAYS EN AMÉRICA LATINA: EPIFANÍAS LOCALES DE UN PROGRAMA GLOBAL (UN PROGRAMA DE LA FUNDACIÓN FORD)

Sylvie Didou Aupetit (\*)

El programa de Apoyos para estudiantes indígenas en la educación superior, de ahora en adelante denominado por su designación en inglés Pathways, está operado por dieciséis instituciones en México, tres en Brasil, dos en Chile y dos en Perú<sup>(1)</sup>. Es parte de una iniciativa de la Fundación Ford, denominada Global Initiative for Promoting inclusiveness in Higher Education: con un presupuesto autorizado de 50 millones de dólares, para una década, ha permitido apoyar a 125 instituciones, en Asia (China, India, Vietnam, Filipinas e Indonesia), África (Egipto, Uganda, Kenya, Tanzania, Namibia y África del Sur) y América Latina, además de haber financiado actividades, ya suspendidas, en Rusia. Todos los fondos proporcionados por Pathways han sido canalizados a establecimientos que “demuestran un riguroso compromiso hacia los estudiantes tradicionalmente excluidos” (Petrovich, 2007: 1).

En América Latina, los cuatro Pathways para estudiantes indígenas (a los cuales habría que añadir uno más para afro brasileños que no consideraremos en este artículo, por haber dejado de atender a estudiantes<sup>(2)</sup>) iniciaron sus actividades entre 2001 y 2004. Fueron instalados en un contexto regional en el cual el tópico de la educación superior para la formación de profesionales e intelectuales indígenas estaba teniendo auge, debido a movilizaciones étnicas y sociales o a compromisos gubernamentales, dentro de una acción pública orientada a reducir la pobreza y a garantizar la estabilidad. Representaron iniciativas en pro de una educación superior más equitativa, promovidas por una fundación internacional en un campo marcado por el activismo de organismos y agencias de cooperación de ese tipo (IESALC, 2006). Fueron adquiriendo una fisonomía particular al insertarse en establecimientos convencionales, públicos o privados, de educación superior y al atender a estudiantes indígenas previamente inscritos en una licenciatura. Por sus articulaciones institucionales, fueron portadores de un potencial de innovaciones del cual carecen programas similares, rígidamente estructurados por preconizaciones y reglas.

Este artículo está fundamentado en estudios de caso, realizados con motivo de las evaluaciones nacionales (Didou y Remedi, 2006; Fogaca, 2007; García de Fanelli, 2006; Gonçalves, 2006 y 2007; Oviedo, 2007; Paiva, 2007) y regional (Didou y Remedi, 2008) a las cuales

(\*) Investigadora en el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav-IPN, México) y Titular de la Cátedra UNESCO-Cinvestav sobre Proveedores emergentes de educación superior y aseguramiento de calidad. Coordinadora de la evaluación de Pathways en México y en América Latina. didou@cinvestav.mx.

(1) En México, los 16 programas están ubicados en las siguientes instituciones: desde la primera convocatoria (2001-2002 y 2002-2003): Universidad Tecnológica Tula-Tepeji, Estado de Hidalgo, Universidad Pedagógica Nacional, Distrito Federal, Universidad Autónoma del Estado de México, Estado de México, Universidad Autónoma Chapingo, Estado de México, Universidad Veracruzana, Estado de Veracruz, Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas (sale del programa en 2004). A partir de la segunda convocatoria (2002-2003 y 2003-2004) se añaden: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Estado de Puebla, Universidad de Guadalajara, Jalisco, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora, Sonora, Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Chiapas y Universidad de Quintana Roo, Quintana Roo. En la tercera (2005-2006) se adicionan: Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, Estado de Oaxaca, Universidad de Occidente, Sinaloa, Universidad Autónoma de Guerrero, Guerrero, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Michoacán, Universidad Autónoma de Nayarit, Nayarit y Universidad de Sonora, Sonora. En Brasil, están localizados en la Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul, en la Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul y en la Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, Roraima. En Chile, el programa evaluado fue el de la Universidad de la Frontera, en Temuco al que fue añadido posteriormente el Pathways de la Universidad de Tarapacá. En Perú, el programa evaluado fue el la Universidad San Antonio Abad de Cusco, al cual fue añadido posteriormente el Pathways de la Universidad de Ayacucho.

(2) En una primera etapa, a partir de 2002, el Pathways afrodescendiente fue operado por 27 organismos (universitarios, asociativos y étnicos) involucrando en su operación a unas 3.000 personas, más de dos tercios de ellas estudiantes. En su segunda fase, a partir de 2004, dejó de tener el componente formación de estudiantes para efectos de nivelación, centrándose en la constitución de redes, razón por la cual merece un análisis aparte.

En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.

la Fundación Ford y sus oficinas regionales sometieron todos los programas. Expondrá los procesos de implementación de los cuatro Pathways, según los organismos de coordinación y las instituciones; analizará las alianzas tejidas entre actores institucionales, las vinculaciones externas armadas y los desafíos detectados en los ámbitos nacional e institucional. Finalmente, mencionará aspectos cruciales para reforzar la legitimidad y el porvenir del programa.

## **Características generales y específicas de Pathways en América Latina**

### *Propósitos y fines*

En América Latina, Pathways brinda apoyos pedagógicos, vía seminarios, talleres y tutorías a estudiantes indígenas en situaciones de riesgo académico, por su condición étnica y por los determinantes socio-culturales y económicos aferentes, en particular por haber realizado su escolaridad básica y secundaria en escuelas, rurales e indígenas, de mala calidad. Su propósito principal es aminorar sus tasas de deserción que acrecientan la iniquidad que los afecta exponencialmente desde los inicios de sus trayectorias educativas y explican que, en una región con una cobertura promedio de 22%, la de ese grupo específico oscile entre 1% y 2% (Rama, 2006). Por su énfasis en las intervenciones pedagógicas, estructura propuestas de nivelación orientadas a remediar déficit de formación, principalmente en relación a herramientas y a contenidos. En consecuencia, no tiene propósitos de formación disciplinaria avanzada, ni especializada. Tampoco provee becas, pese a que muchos estudiantes indígenas viven en condiciones de pobreza y trabajan a la vez que estudian. Ambas características obligaron a los coordinadores de los programas a un esfuerzo imprevisto de comunicación para superar la decepción inicial, que marcó la etapa de puesta en marcha.

Como política, Pathways promueve la equidad en la educación superior, en una región en la cual los sesgos de representación por grupos socio-económicos son notorios. En paralelo, redundan en un mejoramiento de los indicadores de desempeño de los establecimientos, al mejorar los índices de retención. Revela la heterogeneidad de una matrícula que ya no está compuesta por herederos sino por jóvenes que son los primeros de sus familias en acceder a la educación superior, en sistemas “masificados” de atención. Además de sus impactos en lo organizacional y en lo pedagógico, respalda actividades culturales, abocadas a rescatar tradiciones, historias o lenguas, a afianzar la identidad étnica entre los estudiantes, y a sustentar sus intercambios con sus pares no indígenas, a diferencia de lo que ocurrió en otros programas (Pathways-China), centrados deliberadamente sobre los aprendizajes.

Como resultado de la implementación, otros dos fines fueron añadidos a los explícitos desde la etapa del diseño: el primero fue la prestación de servicios psicológicos, a estudiantes en situaciones de desarraigo familiar y comunitario, víctimas de discriminación y violencia por motivos étnicos y/o de género. El segundo fue la producción de investigaciones o de literatura gris sobre la problemática indígena en general o en la educación superior, mediante la elaboración de tesis, artículos y ponencias, a cargo tanto de los estudiantes atendidos como de los miembros de los equipos coordinadores o docentes de los Pathways.

### *Cobertura institucional y poblaciones atendidas*

Pathways arrancó en contextos en los cuales las instituciones desconocían cuántos estudiantes indígenas albergaban, dado que el origen étnico no estaba incluido en los registros utilizados en los censos estudiantiles. Hoy todavía, es difícil estimar con un grado razonable

de certeza, cuál porcentaje de la matrícula es indígena y cuál de ésta es atendida efectivamente por los Pathways.

Tabla nº 1: Matrícula y número de instituciones de educación superior involucradas en el programa Pathways por país en América Latina

Instituciones	Número de estudiantes atendidos (último año disponible)
Universidad de la Frontera (UFRO), Chile (2003-2005)	181
Universidad Nacional San Antonio Abad de Cusco (UNSAAC), Perú (2003-2005)	291
16 Instituciones de Educación Superior (IES), México (2002-2005)	6.072
3 universidades (Brasil) 2005-2008	494

Fuente: Didou y Remedi, 2008

Esas cifras revelan dos esquemas de crecimiento y de atención a estudiantes: en México, predomina una expansión rápida de la matrícula y del número de instituciones participantes, para demostrar la viabilidad de *Pathways* en tanto política pública; en Chile y Perú, en cambio, la consolidación es lenta y en Brasil, es nula, siendo el estatuto de los programas el de una experiencia ejemplar. En esa óptica, el tamaño de la matrícula no es en sí mismo sinónimo de éxito: lo que cuenta es el plus cualitativo que acarrea el programa en cuanto a atención.

Más allá de los números, los *Pathways* sirvieron para incentivar la producción de una información sobre quiénes son los estudiantes indígenas, en cuanto a edad y género, pero no bastaron para responder la cuestión de ¿Quiénes son los jóvenes indígenas que estudian en la educación superior?. Para ello, faltaría que permitiesen ahondar en su situación familiar, procedencia étnica específica, condiciones familiar e individual de migración, ingresos, antecedentes escolares y tipo de inserción en la universidad. El reconocimiento de la diversidad concreta de las poblaciones indígenas y, por ende, de la variedad de sus requerimientos en relación a los servicios propuestos por los *Pathways* está dificultado por las representaciones tópicas, manejadas por muchos equipos en los programas. Esa situación se agrava cuando el mosaico étnico es complejo (Universidad Veracruzana) o cuando las instituciones tienen una cuenca de reclutamiento nacional (Universidad Pedagógica Nacional o Universidad Autónoma de Chapingo). En esa misma perspectiva, es de notar que, hasta el 2007, la condición de género no había sido considerada centralmente como un parámetro que incidía en las modalidades de participación de las mujeres en *Pathways* o en sus requerimientos específicos, pese a que exista una conciencia bastante extendida de la explotación, discriminación y violencia que ellas padecen.

Las dificultades que, salvo casos específicos, muestran los responsables de *Pathways* para transitar de una concepción tópica de los indígenas como sujetos carentes hacia un reconocimiento de sus peculiaridades desde lo social, lo económico, lo cultural, lo político, lo familiar y lo educativo indican que las dimensiones antropológicas, sociales y políticas de la alteridad han de ser trabajadas en los procesos de formación permanente de los docentes y coordinadores. Igualmente, experiencias institucionales de focalización sobre sectores específicos del estudiantado indígena han de ser socializadas como buenas prácticas.

## *Modos de implementación e inserción institucional*

En América Latina, son notorias las reinterpretaciones nacionales e incluso institucionales de la iniciativa global *Pathways*. Se vislumbran en las traducciones en lenguas indígenas de la idea de “camino” (*Em’a Pia* en taurepang –Roraima, Brasil, *Hatun Ñan* en quechua- UNSAAC Perú, *Rüpü* en mapuche- UFRO Chile) para denominar los programas o en el énfasis puesto en su carácter educativo (Programa de Atención a Estudiantes Indígenas-México). Son pruebas de que los programas han sido reconstruidos desde la base, conforme con los propósitos de la Fundación Ford en materia de descentralización de capacidades.

Esos arraigos determinan los modelos de coordinación, modos de administración y perfiles de las instancias a cargo de los programas: se oponen esquemas en donde entidades de investigación (Brasil) o asociativas (México) los administran y monitorean, sirviendo de intermediarios obligados entre los establecimientos y las oficinas regionales de la Fundación Ford (Brasil / México) y aquellos en donde la representante de la Fundación Ford en el país/región interactúa directamente con el coordinador institucional (Chile/Perú). En función del tipo de control nacional ejercido y de los intereses y posiciones de quienes los operan en las instituciones, los programas han consolidado sus vertientes antropológicas o educativas y han sido evaluados mediante dispositivos de seguimiento basados en el auto-aprendizaje crítico o en el cumplimiento de indicadores transversales.

Las diferencias en la concepción de cada programa han incidido en los criterios de selección de las instituciones: si bien, en su mayoría, los *Pathways* estuvieron ubicados en entornos con porcentajes significativos de población indígena, conforme con la idea que la cercanía espacial entre demanda y oferta garantizaba una mejor cobertura de los grupos tradicionalmente marginados, en México, Chile y Perú, sólo casualmente fueron puestos a cargo de equipos expertos. En contraste, en Brasil, la convocatoria fue dirigida a instituciones preseleccionadas, escogidas por el prestigio de *staffs* especializados en la problemática indígena y en compromisos de apoyo de las autoridades. Así, los *Pathways* generaron capacidades y abrieron brecha en el campo de la acción afirmativa en establecimientos indiferentes u opuestos a ella o bien, permitieron a grupos expertos concretar en la práctica sus conocimientos y habilidades.

### **Cinco años después: cuestiones en discusión a medio camino**

#### *La formación de docentes y tutores*

Por su énfasis en actividades de nivelación, los *Pathways* brindaron tutorías, individuales o colectivas, opcionales u obligatorias, a los estudiantes indígenas, junto con seminarios, más o menos formales, de redacción, informática, inglés, métodos de investigación o técnicas de estudio. Implicaron una movilización de docentes, por lo general contratados de tiempo completo, planteando preguntas sobre: ¿quiénes son los tutores?, ¿cuál es su formación para atender a estudiantes indígenas? y ¿en qué condiciones de ejercicio profesional asumen sus roles?

La cuestión de ¿quiénes son? se plantea en términos institucionales más que de responsabilidades individuales. Tiene que ver con sus procesos de designación (jerárquica o por autopostulación) y de identificación (por función -docentes de tiempo completo y/o personal con responsabilidades administrativas tipo jefes de departamento/decanos), con sus criterios de selección (hablar una lengua indígena, haber ejercido previamente como tutor, presentar un programa de actividades) y con el estatuto de las tareas desempeñadas (incentivos morales o económicos versus negación).

El interrogante cobra vigencia debido a que, cuando las condiciones institucionales presionan al docente, le exigen una responsabilidad sin contraparte, su dedicación al programa se fragiliza. Es crucial, debido a las dificultades detectadas para definir tanto las propiedades del ejercicio de tutoría (salvo en México donde la ANUIES opera un Programa Nacional de Tutorías) como sus peculiaridades cuando están dirigidas a estudiantes indígenas. La identificación de rasgos de personalidad (timidez, dificultades de expresión y argumentación) y de necesidades comunes a muchas categorías de estudiantes más que la de perfiles específicos de requerimientos pedagógicos revela que los estudiantes indígenas están atendidos en los hechos como sujetos carentes, más que como sujetos étnicos. Lo anterior plantea un interrogante ineludible para el futuro del Pathways, aunque no respondido todavía: si los estudiantes indígenas tienen dificultades en la universidad ¿es porque proceden de una matriz cultural diferente a la académica o es porque son social- y económicamente marginados? De las respuestas aportadas, dependerán los modelos de institucionalización de los programas, hacia una profundización cualitativa en torno a los indígenas o hacia una expansión horizontal y una duplicación de beneficiarios.

### *Más allá de lo pedagógico, atender la diversidad*

En el ámbito político, las instituciones han apoyado los *Pathways* en forma relativamente inconstante, conforme con el interés del rector, fomentando discontinuidades en las buenas prácticas y rupturas en los equipos. O bien, han asumido compromisos incrementales, movilizándolo recursos específicos para la construcción de edificios/dotación de equipamientos, canalizando apoyos a la investigación sobre temáticas indígenas, diseñando cursos propedéuticos, incorporando conocimientos endógenos a ciertos planes de estudio (salud, agricultura, nutrición), produciendo materiales didácticos o negociando la provisión de servicios de bienestar estudiantil (becas, comedor, acceso a salas de cómputo). Combinando en forma variada esas ayudas, instalaron programas efectivos de atención, constituyendo asimismo grupos potenciales de presión estudiantil en defensa de los servicios logrados.

En el ámbito cultural, en cambio, los resultados fueron más matizados. Mientras las actividades de extensión, difusión y rescate de actividades tradicionales despertaban entusiasmo entre sus responsables, su valoración por parte de los estudiantes era más medida. Sus críticas concernían la defectuosa planeación de los cursos y talleres en relación a los cursos regulares, que motivaban frecuentemente la inasistencia. Cuestionaban la posición pasiva que les era atribuida cuando ellos mismos habían adquirido en su núcleo familiar las técnicas y saberes enseñados; versaban sobre el aprendizaje de los idiomas originarios, estructurado en torno a la repetición de cursos básicos en lugar de estarlo en torno a secuencias acumulativas con visos de proficiencia lingüística o de habilitación profesional. A la fecha, las negociaciones para superar problemas específicos tuvieron resultados, pero no fueron tan exitosas en responder las demandas de participación estudiantil autónoma y de corresponsabilidad en las acciones que les son destinadas.

Con relación a la acción afirmativa, desde las instituciones de educación superior y salvo en Brasil, los *Pathways* adoptaron un abordaje esencialmente “sicologizante” de la cuestión de la identidad étnica, considerada como una dimensión a fortalecer en individuos que la vivían desde una condición lastrada por la vergüenza e inferioridad. Esa concepción, la cual se inscribe en los terrenos movedizos del asistencialismo, del paternalismo o del clientelismo choca con la posición más reivindicativa, a escala colectiva, asumida por líderes indígenas altamente politizados, por ejemplo en Chile. En este país en particular, la comunidad académica, externa a los círculos de influencia de los *Pathways*, manifiesta su recelo ante la posibilidad de que

conflictos étnicos externos – de tipo social- se trasladen dentro de la universidad, provocando inestabilidad. Las fuertes disensiones existentes en torno a la pertinencia del Pathways obligó al equipo que lo coordinaba a neutralizar oposiciones desde dentro, procedentes de diversos sectores. Pese a dificultades todavía no resueltas al respecto, ha conseguido estructurar un espacio de protección para desarrollar el programa, con el apoyo de las autoridades y en contra de la opinión de parte de la comunidad académica, reacia al protagonismo y a las reivindicaciones estudiantiles o étnicas en una institución con tradiciones autoritarias.

### *Redes estratégicas y redes publicitarias*

Los equipos de coordinación han operado los *Pathways*, a partir de experiencias variadas en el manejo de fondos internacionales, en la gestión de acciones educativas para grupos carentes o en la cooperación con movimientos indígenas. Esas determinaron sus alianzas para asegurar la sustentabilidad de los programas o bien su proyección externa y política, vía redes de apoyo sea estratégicas, sea publicitarias.

Entre las primeras, destacan las especializadas, las cooperativas y las comunitarias. Primero, los coordinadores de los *Pathways*, en las escalas intra- o inter institucional, han construido coaliciones de intereses estructuradas en torno a los sujetos estudiantiles indígenas (con los servicios médicos o psicológicos de atención a los alumnos, las oficinas de control escolar y planeación), a la formación especializada (vía la obtención de grados académicos) y a la investigación (discutiendo sus iniciativas en redes especializadas). Segundo, en los ámbitos nacionales o internacionales, han negociado apoyos concurrentes a los de la Fundación Ford, ante organismos o agencias internacionales (Banco Interamericano de Desarrollo -BID, Banco Mundial, *Japan International Cooperation Agency*), interesados en aunar esfuerzos en campos compartidos de actuación (fundamentalmente, la promoción de la equidad y el aseguramiento de calidad). Tercero, han estrechado sus vínculos con asociaciones y movimientos indígenas, en torno al diseño de cursos propedéuticos y acciones para fomentar los porcentajes de ingreso a la universidad de los jóvenes indígenas (todos los países), a la provisión de becas para estudiantes seleccionados por las comunidades (Perú), al mantenimiento de casas de estudiantes (Perú/Brasil), a la provisión de transporte entre la comunidad y el campus universitario (México), a la definición de líneas de investigación del interés de las comunidades a desarrollar in situ (Brasil) y a la definición conjunta de las orientaciones académicas de los programas (Brasil).

Las redes publicitarias, por su parte, han sido constituidas en forma incremental y crecientemente diversificada, dentro de los ámbitos apoyados por la Fundación Ford a través de sus oficinas regionales. Menciónese al respecto el diseño de una página Web específica para el proyecto en el sitio de la Fundación Ford ([www.pathwaystohighereducation.org/](http://www.pathwaystohighereducation.org/)), la constitución de la Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) - [www.pucp.edu.pe/ridei/](http://www.pucp.edu.pe/ridei/), coordinada por la Pontificia Universidad Católica de Perú y las actividades de organización de eventos, publicación de memorias y foro virtual de discusión de la Fundación Equitas en Chile sobre inclusión y justicia social en la educación superior (<http://fundacionequitas.org/>).

## **Disyuntivas a futuro**

### *La capitalización de las experiencias y la transmisión de los saberes*

Tres pautas de consolidación institucional de los Pathways han sido detectadas, a lo largo de sus todavía pocos años de existencia: la primera es la de un crecimiento en la continuidad, con

una profundización cualitativa de los objetivos, impulsada por los equipos a cargo de los programas que son también sus equipos fundadores. La capitalización de experiencias negativas y positivas es alta y precisa ser enfatizada como un rasgo positivo, sobre todo considerando que las instituciones latinoamericanas de educación superior suelen tener dificultades en sacar provecho de sus fallas. La segunda se define por un recambio en los equipos, con cierto desperdicio de experiencias, y, en contraparte, por una voluntad política de conservar el programa como uno de los soportes de la imagen institucional e incluso de ampliar sus ámbitos de competencia (México) o de acentuar sus grados de legitimidad interna (Perú). La tercera se caracteriza por una reelaboración constante de los saberes/competencias útiles para manejar un programa de acción afirmativa de índole étnico, dentro de un proceso enriquecedor de confrontación permanente de intereses y valores entre los actores universitarios y los indígenas para la definición de los alcances y ámbitos del programa (Brasil). Los procesos de interlocución y de construcción del Pathways son, en este caso, más demorados que en esquemas volcados hacia el interior de las instituciones y centrados en la obtención de apoyos procedentes de dentro, pero sustentan prácticas ejemplares de contribución al desarrollo sustentable de las comunidades.

En esos tres modelos, los Pathways han generado competencias específicas, para un manejo institucionalmente reconocido de programas de acción afirmativa, muchas veces nuevos en las instituciones. Sería útil reflexionar sobre estas competencias para ir elaborando los perfiles requeridos para operar ese tipo de iniciativas, acortando en la medida de lo posible los tiempos de aprendizaje y tanteo en el futuro. La formulación de capacidades básicas deseables, en forma concertada entre operadores, coordinadores y oficiales de programa, es una vía para ello.

### *La generación de innovaciones*

Las innovaciones son casi consubstanciales a la instalación de programas piloto y pioneros, si los establecimientos manifiestan una voluntad de fortalecerlos. No obstante que algunos equipos de evaluación hayan recalcado que los tiempos de implementación dificultaban la identificación de impactos de ese tipo, todos detectaron avances en los siguientes ámbitos:

- a) En la organización institucional, la puesta en marcha de los Pathways supuso la instauración de una estructura encargada de su administración, sea bajo la fórmula de un programa adscrito a una unidad preexistente, sea mediante la constitución de una entidad ad hoc, encargada de su manejo; en algunos casos, se tradujeron en una reformulación de los indicadores utilizados para fines de planeación, propiciando la introducción de la variable “estudiantes indígenas” en instrumentos como los censos estudiantiles y favoreciendo la elaboración de datos sobre repitencia y deserción; en otros, además de impulsar la inserción del tema equidad étnica en la agenda institucional, empujaron al establecimiento en su conjunto o a algunas facultades a reservar plazas para los aspirantes en función de su origen étnico. Situó finalmente al estudiante indígena que lo requería en una red de apoyos concurrentes que contribuyeron a facilitar sus procesos de inserción institucional.
- b) En lo pedagógico, algunos Pathways favorecieron la elaboración de materiales didácticos y contribuyeron a un descubrimiento del sujeto indígena ocultado entre los sujetos estudiantiles en general. En forma circunscrita y casual y, desgraciadamente, no suficientemente conocida, empujó a algunos tutores a experimentar nuevos modelos de enseñanza. Esos logros indudables no bastan para disimular que las tutorías se ejercen muchas veces en situaciones de confusión, que dificultan su operación y limitan sus resultados, en tanto herramienta para mejorar tanto el bienestar de los estudiantes como sus rendimientos: al respecto, las fronteras entre lo psicológico y lo propiamente pedagógico requerirían ser mejor establecidas.

## *Lugares institucionales para los programas de acción afirmativa: encapsulamiento o irradiación*

Mencionamos anteriormente que *Pathways* no es en América Latina un programa neutro, por cuestiones relacionadas con el contexto presente de movilización étnica, con las culturas políticas nacionales (en donde la construcción de la nación pasó por una negación de los pueblos originarios o por su reconocimiento imaginario, en lo simbólico, exclusivamente) y con las idiosincrasias académicas e institucionales. Genera tantas adhesiones pasionales como rechazos vehementes, fungiendo como un parteaguas ideológico y emocional entre actores institucionales.

En esos contextos, la consolidación de los *Pathways*, si bien ha dependido en parte de la voluntad de los rectores, ha obedecido a dos modelos de inserción en los establecimientos huésped. El primero es el del encapsulamiento: el programa ocupa un nicho, generalmente reducido por su cobertura y supeditado en los organigramas institucionales. Aunque puede funcionar como una experiencia relevante en sí misma y en relación al cumplimiento de los objetivos de atención, no logra trascender hacia otros ámbitos de actuación ni tener una visibilidad importante, interna o externa. El segundo es el de la irradiación: el programa ha conseguido ser considerado, por los responsables institucionales, como una acción modelo, a extender hacia otros grupos de beneficiarios. Varios establecimientos sugieren incorporar el programa para estudiantes indígenas a una entidad *ad hoc* encargada de diseñar acciones afirmativas para migrantes, discapacitados, marginados urbanos, etcétera.

Ambas situaciones indican escenarios diversos de proyección de los programas y problemáticas igualmente variadas. En el primero, la impronta de origen se acentúa en torno a un mejoramiento de los servicios provistos a los estudiantes indígenas; en el segundo, se disuelve el carácter étnico del programa inicial en pro de un proyecto pedagógico de remediación y nivelación, abierto a categorías diversificadas de jóvenes marginados. El debate sobre dichas rutas de consolidación está apenas iniciando pero acarrea nuevos desacuerdos entre los actores del programa y pone en el primer plano de las reflexiones la cuestión siempre pendiente de los grados de autonomía de las instituciones para definir cada *Pathways*, sus alcances y peculiaridades. De las respuestas dadas a la alternativa en ciernes, dependerán su sustentabilidad y sus modalidades de articulación con el entorno.

### *Roles estudiantiles en Pathways*

Un último asunto a considerar, para el futuro de *Pathways*, es el de los roles atribuidos a los estudiantes. Fueron numerosas las expresiones de descontento, por parte de alumnos individuales o de representantes de asociaciones estudiantiles indígenas, con respecto de los espacios de intervención que ocupan en el marco de los programas *Pathways*. Las demandas por una mayor participación en la definición y en la organización de los talleres y actividades culturales así como en la programación de los cursos fueron constantes. Directa o indirectamente, y más allá de la retórica, indican la necesidad de que los operadores de los programas rebasen el plano de una retórica, más o menos vacía, sobre equidad y responsabilización, para abrir a los estudiantes espacios de autonomía y para estructurar un diálogo abierto, participativo y responsable en torno a las metas pero también a las modalidades de funcionamiento e inclusión de los *Pathways*. Mientras lo anterior no se alcance, la participación de los estudiantes en las actividades que les son ofrecidas y destinadas seguirá produciendo tensiones.

## Conclusiones

### *Resultados indudables: más estudiantes, mejores desempeños*

Pathways, en todos los países de América Latina, ha contribuido a mejorar los desempeños de los estudiantes atendidos, a elevar sus tasas de egreso, a documentar sistemáticamente sus condiciones de estudio y sus resultados académicos. Ha llamado la atención de las autoridades educativas sobre las condiciones adversas que confrontaban los jóvenes indígenas e afro-descendientes, para acceder a la educación superior y concluir sus estudios. Ha contribuido a generar información y análisis de su situación. Ha sido a la par un programa costoso, sobre todo en países que han controlado la matrícula para mejorar los servicios prestados tanto a los alumnos como a las comunidades. Si bien parte de los costos se abatirá al estar ligados a una coyuntura de arranque del programa, su monto total con relación al tamaño potencial del universo a atender debería de estar calculado con precisión, en los próximos años.

### *Transitar de programas pioneros a experiencias ejemplares*

Muchos programas en América Latina fueron pioneros, en sociedades y en establecimientos de educación superior que carecían de antecedentes en materia de acción afirmativa. En otros casos, los *Pathways* se presentaron como alternativas integrales a políticas públicas que agotaban sus medidas anti-discriminatorias en programas de vacantes reservadas a indígenas o a afrodescendientes. En una u otra perspectiva, los diversos procesos de evaluación externa y de monitoreo interno han permitido identificar prácticas ejemplares e innovaciones. Para el futuro, consideramos necesario reforzar la difusión de esas iniciativas. Consideramos también preciso organizar una red de instituciones *Pathways* en América Latina que ayude a poner en común las fortalezas detectadas. Consideramos finalmente indispensable rescatar no sólo las prácticas ejemplares identificadas en el interior de las instituciones sino los ejemplos exitosos que conciernen la vinculación del programa *Pathways* con agentes externos.

Una mayor socialización de avances y problemas contribuiría en efecto a acelerar el tránsito entre una fase de construcción del programa a una de institucionalización. Para ello, serán tan importantes las evaluaciones externas como los intercambios horizontales entre los actores de *Pathways* y entre ellos, especialistas, *stakeholders* y tomadores de decisiones. Los avances son muchos con relación al pasado inmediato. No son todavía suficientes para asegurar definitivamente el futuro de programas de ese tipo en la región: por ello, es imprescindible seguir fortaleciendo y discutiendo críticamente un programa con desarrollos impresionantes y fragilidades innegables.

## Referencias bibliográficas

- Didou, Sylvie y Eduardo Remedi (2006) *Una oportunidad de educación superior para jóvenes indígenas en México*. México: ANUIES-DIE-Cinvestav.
- Didou, Sylvie y Eduardo Remedi (2008) *Pathways en América Latina: Acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación Superior*. México, Fundación Ford/DIE-Cinvestav.
- Fogaça, Azuete (2007) *Avaliação do Projeto. Pathways of Knowledge. Higher Education for Indigenous People in Brazil. Promotion and Investigation Program. Projeto Trilhas de Conhecimentos. Fundação Ford-Escritório do Brasil. Relatório Final. Parte II*. Maio.

- García de Fanelli, Ana María (2006) *Evaluación Externa. Pathways to Higher Education- Fundación Ford. Casos piloto en Chile y Perú. Informe Final*. Diciembre.
- Gonçalves e Silva, Petronilha Beatriz (2006) *Consultoria com vistas a acompanhamento e avaliação do Programa Pathways to Higher Initiative dirigido ao ingresso e permanência de negros no ensino superior no Brasil. Relatório 1*. Universidade Federal de São Carlos, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros. Julho.
- Gonçalves e Silva, Petronilha Beatriz (2007) *Assessment of the Programm Pathways to higher education directed to the Entrance and Permanence of Blacks in University Studies in Brazil*. Informe de evaluación nacional.
- IESALC (2006) *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO.
- Oviedo, Cecilia (2007) *Seguimiento Pathways en México*. México: DIE-Cinvestav. Documento Interno.
- Paiva, Vanilda (septiembre 2007) *Programa de Educação Superior para Indígenas no Brasil. Fundação Ford. Avaliação de Pathways to Higher Education/Trilhas de Conhecimentos. Partes I-V*. Informe de evaluación nacional.
- Petrovich, Janice (2007) *Pathways Initiative in Latin America*. United States: Ford Foundation.
- Rama, Claudio (2006) *La tercera reforma de la educación superior en América Latina*. Buenos Aires: FCE.