Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina

Contextos y experiencias

EDUNTREF

Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina

Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina

Contextos y experiencias

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

EDUNTREF
EDITORIAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO

Coordinación Editorial
Néstor Ferioli

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa y diagramación
Cristina Torres

Corrección
Diana Trujillo

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: contextos y experiencias / Daniel Mato… [et.al.]; coordinado por Daniel Mato. - 1a ed. - Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.
248 p. ; 23x15 cm.

ISBN 978-987-1889-57-0

1. Educación Superior. 2. Pueblos Originarios. I. Daniel Mato II. Daniel Mato, coord.

CDD 378.001

© Daniel Mato… [et.al.], 2015.

© de esta edición UNTREF (Universidad Nacional de Tres de Febrero) para EDUNTREF (Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero). Reservados todos los derechos de esta edición para Eduntref (UNTREF), Mosconi 2736, Sáenz Peña, Provincia de Buenos Aires. www.untref.edu.ar

Primera edición abril de 2015.
Hecho el depósito que marca la ley 11.723.
Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.
Impreso en la Argentina.

Palabras preliminares

La cultura y el conocimiento son el motor de la evolución e indudablemente el primer antídoto, si se me permite la figura, del temor atávico a lo diferente y los que nos son extraños. Sin embargo, es menester admitir que existen situaciones en las que pareciera que la cultura y el conocimiento no son contención para aquel miedo a lo desconocido. Despliegan, digamos, una capacidad insuficiente a la hora de metabolizar, por decirlo de una manera sumamente irónica, el terror del hombre blanco hacia el que no lo es.

Este miedo ha sido el disparador del Coloquio y Taller "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, Experiencias y Desafíos" que realizamos el año pasado en la UNTREF y que hoy se transforma en este libro.

Nosotros, sujetos evolucionados del tercer milenio, que como consecuencia de nuestra formación cultural y desde la conciencia rechazamos y denunciamos toda manifestación teñida aunque mínimamente de racismo y segregación, sentimos igualmente el impacto de la presencia del otro. De ese impacto se ocupa este libro, que desde la primera línea de la presentación advierte que "derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en las sociedades latinoamericanas contemporáneas".

En efecto, en los diferentes niveles del sistema educativo se materializa aquel temor y su reacción ante el otro extraño, y lo hace en formas tales como la exclusión, rechazo o simplemente desconfianza hacia estudiantes, docentes, visiones del mundo, lenguas y modos de conocimiento que son la esencia cultural de los pueblos indígenas.

Las luchas políticas y sus consiguientes avances legales de esos pueblos tienden a hacerles justicia en los hechos, luego de siglos de estigmatización. Sin embargo, la sustancia de la desconfianza pervive en el vínculo cotidiano. La oposición entre un "ellos" y un "nosotros" goza de buena salud, lamentablemente. Su eventual dilución se me hace más una esperanza de largo plazo que un proyecto de realización. Sin embargo, aquel taller y este libro constituyen un paso hacia el objetivo de una universidad intercultural, enmarcada en el contexto de una sociedad en

la que en el futuro ya no haya que pensar en la diferencia de culturas, ni en instrumentos legales que tiendan a una suerte de acción afirmativa para los colectivos indígenas. Solo luego de transitar este camino podrá de una comunidad decirse que es equitativa.

***

Las iniquidades sufridas por los sujetos que la visión del hombre blanco, por decirlo de manera frontal, invisten al "otro" con el ropaje del extraño, me llevó a pensar en la figura de un choque de civilizaciones que proclamaba Samuel Huntington. En su teoría y programa geopolítico este politólogo, que en su momento fue integrante del Consejo de Seguridad de la Casa Blanca, alertaba sobre el peligro que sobre Occidente se cernía bajo la forma del avance del Islam. Opté por apelar, como disparador y salvando las distancias, a un eventual choque de civilizaciones interno en nuestras sociedades latinoamericanas para pensar la relación con el "otro" extraño. Si es que hay un "otro" extraño, porque me resisto a legitimar la idea de que haya un "nosotros" que deba oponérsele.

El de Huntington es un programa político basado en la existencia de un peligro y la perentoria necesidad de tomar medidas de protección. El riesgo constante es el choque con el otro. Apelo a él y a sus figuras para negar su pertinencia en el marco de una educación intercultural y una sociedad equitativa. Creo que tenemos que caminar por otra vereda, que es la que nos mostró aquel gran intelectual palestino que fue Edward W. Said, a quien el año pasado designamos póstumamente Doctor Honoris Causa de nuestra universidad con la presencia de su viuda Mariam Said.

En aquella oportunidad, planteaba, siguiendo a Said, que la política es indisociable de la cultura y de la práctica del intelectual, y parte de su grandeza fueron los modos constantes e implacables con los que hizo oír su voz. Dejar oír la voz de la cultura y las prácticas indígenas en todas sus dimensiones en la universidad es un mandato que no podemos obviar. De todos modos, se debe ir más allá en esta materia ya que el respeto pasivo hacia ellas no es modelo deseable. No demando integración de la cultura indígena, porque eso sería ubicarla en un lugar subalterno. Hacerlo no llevaría a solucionar las desigualdades que padecen los pueblos indígenas en el ámbito de la educación superior sino, por el contrario, a anquilosarlas. De ningún modo el camino es subsumirla. Nuestro objetivo, el de la universidad, debe ser otro y democrático. No es contener a una minoría, sino el acortamiento de las distancias entre personas de orígenes diversos.

Vuelvo a Said y al concepto de que lo político es indisociable de la cultura, de la práctica intelectual y, agrego, de la producción de conoci-

miento como materia específica de la educación superior. A esta instancia todos llegamos con un cierto bagaje de la nación a la que pertenecemos, en la que nacimos y crecimos, y en función de cuya idiosincrasia nos formamos como sujetos día a día. La que denominamos como indígena también es parte de la cultura que definimos como indisociable de lo político y de la actividad intelectual. Toda la cultura es un pilar de la academia y de la actividad intelectual, y la porta y la transforma el sujeto de manera cotidiana.

El concepto de cultura que atraviesa la obra de Said, se me ocurre, puede impulsar y dar continuidad al debate que dimos el año pasado en el coloquio y taller y que hoy toma la forma de libro. El gran intelectual palestino construyó una definición de cultura a partir de una postura que fue estructurando frente a las políticas de la diferencia y la otredad, pensadas como distancia cultural entre Oriente y Occidente. Lo hizo teniendo prioritariamente en cuenta las desiguales relaciones de poder. Escribió que "las culturas no son impermeables; así como la ciencia occidental tomó cosas de los árabes, ellos las tomaron de los indicios y de los griegos. La cultura no es nunca cuestión de propiedad, de tomar y prestar garantías y avales, sino más bien que apropiaciones, experiencias comunes, e interdependencias de toda clase entre diferentes culturas". Esta concepción, decía Said en su autobiografía, emerge de la realidad de quienes habitan entre varios mundos o al menos "entre dos mundos". Vemos que no es ni una tragedia ni un peligro la existencia de eso que podríamos llamar "otro" mundo. Al contrario, es recomendable intentar ser parte de él también.

El trabajo de Said ha demostrado de distintas formas que la idea de otredad es una construcción de Occidente que, con la consigna de lo políticamente correcto, reforzó el prejuicio al promover la inclusión de los "diferentes". Lo que logró fue, de alguna manera, instituir una suerte de cupo para la diversidad, reclamando pasaporte a quienes sean pasibles de considerar como "otros". El discurso de la "transculturalidad" no es otra cosa que un método para la tranquilización de la conciencia occidental; una intención de tratar como menores de edad a estas/nuestras culturas. Podríamos decir que este es el camino por el que continúan, por otros medios, los procesos coloniales imperialistas iniciados en el siglo XV. Claro que menos feroces, más acordes a los tiempos actuales.

En *Cultura e imperio*, un libro de 1996, Said analiza el tipo de relaciones culturales que instaura la dicotomía entre Oriente y Occidente. Observa que lo distintivo es que esas relaciones son violentas en todos los aspectos. Me interesa dejar planteado aquí que la cultura, localizada en tiempo y espacio, esto es en dimensión histórica, diseña y establece un sistema de pensamiento basado en la diferencia y la oposición entre

un "nosotros" y un "otros". Said sostuvo que "la cultura es una especie de teatro en el cual se enfrentan distintas causas políticas e ideológicas. Lejos de constituir un plácido rincón de convivencia armónica, la cultura puede ser un auténtico campo de batalla en el que las causas se expongan a la luz del día y entren en liza unas con otras". Y como de este laberinto también se sale por arriba, habilitó una vía de reflexión que dinamiza la lectura de las realidades político-culturales del presente y del pasado. Una lectura que es capaz de tener en cuenta no sólo las culturas originarias sino también el contacto entre ellas y otras, incluidas las occidentales y colonizadoras.

La cultura como campo de batalla no es algo que pueda esquivarse, saltearse. No aparece la opción de no transitarlo. El ámbito académico está inscripto y se desarrolla en ese mismo campo. Nadie deja su cultura al ingresar a los claustros y se los vuelve a cargar como software *prét-a-porter* al retirarse. La alternativa es tener en cuenta la diferencia sin transformarla en otredad definitiva, y en consecuencia pretender anularla a la hora de producir y transmitir conocimiento. No obviarla ni chocarla (al estilo Huntington), ni tampoco prescribirle un tratamiento en base a fuertes dosis de condescendencia.

Desde hace años llevamos adelante en la UNTREF un modelo universitario en el que la diferencia no debe ser un problema a solucionar, sino una realidad; y la aproximación a la diferencia no puede derivar ni en la construcción de un gueto ni tampoco en medidas de acción afirmativa que terminen anquilosándose una vez que hayan recibido el impulso político necesario para subsanar la segregación.

Preferimos claramente el programa Said, y libros como este dan testimonio de ello.

Aníbal Jozami
Rector UNTREF

Índice

Palabras preliminares, *por Aníbal Jozami* 7

Presentación 13

PANORAMA LATINOAMERICANO

Daniel Mato
Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina.
Contextos, experiencias, conflictos y desafíos 19

CONTEXTOS NACIONALES

María Eugenia Choque Quispe
Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia 47

Luis Fernando Cuji
Decisiones, omisiones y contradicciones:
La interculturalidad en la reforma de la Educación Superior en Ecuador 73

Rita Gomes do Nascimento
Entre "inclusão social e étnico-racial" e a busca por "autonomia e protagonismo indígena":
mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil
(2004-2014) 97

Mirta Fabiana Millán
Políticas de Educación Superior y pueblos originarios y afrodescendientes
en Argentina 117

Maribel Mora Curriao
Estrategias de inclusión indígena en las instituciones de Educación Superior chilenas:
avances, entrampamientos y desafíos 135

EXPERIENCIAS

José Guilherme dos Santos Fernandes
Colaboração intercultural na Educação Superior na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru.
Questões para o diálogo e inclusão de saberes 159

Laura Selene Mateos Cortés
Prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes-haceres de los gestores interculturales
egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural 181

Mónica Montenegro
Colaboración Intercultural y Arqueología Pública: nuevas propuestas para la
Educación Superior en el noroeste de Argentina 207

Ángela Santamaría Chavarro
Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia.
Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso
de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia 223

Acerca de los autores 245

Presentación

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 reformas constitucionales e innovaciones legislativas que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales. Aunque quizás cada vez menos de formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas en los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones de mundo, lenguas y modos de conocimiento que les son propios. Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía; son parte del *sentido común* establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes. Por eso, las mencionadas mejoras constitucionales y legislativas recientes han debido ser impulsadas por las luchas 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 algunos otros sectores sociales de esas mismas sociedades, incluyendo organizaciones civiles de diversos tipos, universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES), así como 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 algunos organismos intergubernamentales y agencias de cooperación internacional. En algunos casos, estas iniciativas han contado también con la receptividad y/o adhesión 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 significativo conjunto de tratados y convenciones internacionales.

Este libro ofrece un panorama relativamente abarcador del campo de la Educación Superior y los pueblos indígenas en América Latina. Sus capítulos presentan resultados de estudios especialmente realizados

que, según los casos, enfocan los contextos sociales y normativos en que se desarrollan diversas experiencias en este campo o analizan sus principales logros y desafíos o la importancia de la formación universitaria en el desempeño de los egresados de una universidad intercultural o bien en las trayectorias de algunas dirigentes indígenas. Los estudios en cuestión analizan de manera particular contextos y/o experiencias en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú. Adicionalmente, uno de los capítulos presenta resultados de un estudio que, de manera agregada, analiza contextos y experiencias en todos los países de la región.

Estos estudios son versiones significativamente ampliadas de las ponencias presentadas y discutidas en el Coloquio y Taller "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, Experiencias y Desafíos", realizado los días 28 y 29 de abril de 2014 en el Centro Cultural Borges, de la ciudad de Buenos Aires. Este doble evento fue organizado por la Secretaría de Investigación y Desarrollo, el Programa de Estudios Posdoctorales (PEP) y el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, del Centro Interdisciplinarios de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y contó con el auspicio del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

El Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) fue creado en 2012 en el marco del CIEA de la UNTREF, retomando la experiencia desarrollada desde el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, iniciado en el año 2007 en el marco del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Entre 2007 y 2012 ese Proyecto, entre otras actividades, realizó cuatro investigaciones de alcance latinoamericano, que contaron con la participación de setenta investigadores de doce países de la región y dieron lugar a la publicación de sendos libros que se han convertido en importantes referencias en este campo; adicionalmente, organizó dos reuniones internacionales, ofreció dos cursos a distancia con apoyo en Internet y realizó un Concurso Internacional de Fondos para Proyectos de Universidades con pueblos indígenas y afrodescendientes, mediante el cual otorgó apoyo a diez proyectos en nueve países. El Programa ESIAL mantiene relaciones de colaboración con universidades y otras instituciones de educación superior que desarrollan programas con comunidades y miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como directamente con organizaciones de estos pueblos que trabajan en la formu-

lación, construcción y gestión de programas de Educación Superior y con docentes e investigadores que trabajan en el tema, en varios países latinoamericanos. Hasta la fecha, las actividades del Programa ESIAL se han enriquecido con la participación de siete investigadores posdoctorales de cinco países de América Latina, quienes ingresaron al PEP de la UNTREF para mejorar su formación y desarrollar investigación sobre experiencias en el campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas.

El Coloquio contó con presentaciones a cargo de cinco especialistas en el tema especialmente invitados, procedentes de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile y Ecuador, quienes son profesionales de diversos pueblos indígenas que han sido colaboradores del Proyecto de UNESCO-IESALC antes mencionado, así como con la de cuatro investigadores posdoctorales del PEP de UNTREF, provenientes de Argentina, Brasil, Colombia y México y la de quien suscribe estas líneas. Este evento sirvió para presentar al público avances de investigaciones especialmente realizadas, así como para facilitar intercambios de conocimientos sobre el tema. El Coloquio se enriqueció, además, gracias a la participación activa de un público interesado, compuesto por investigadores, docentes, estudiantes y representantes de organizaciones indígenas y de instituciones gubernamentales dedicadas al tema, provenientes no solo de la ciudad de Buenos Aires, sino de varias provincias argentinas. Esta participación ha continuado desarrollándose a través de intercambios de publicaciones e invitaciones a participar en eventos organizados en otras universidades, dando lugar al creciente desarrollo de una red informal con participación de colegas, estudiantes, proyectos y experiencias de universidades y otras instituciones de Educación Superior basadas en algunas provincias argentinas y en varios países latinoamericanos, la cual, además, crecientemente integra a varios colaboradores del Proyecto de UNESCO-IESALC antes mencionado, así como a universidades de varios países latinoamericanos. Por otro lado, el Taller, realizado el día 29 de abril, fue un espacio de trabajo especialmente diseñado para que las y los autores de las ponencias pudiéramos desarrollar enriquecedores intercambios en vista a la preparación del presente volumen, así como para pensar formas de dar continuidad y profundizar lo iniciado con este doble evento.

Para finalizar, considero necesario poner de relieve que el desarrollo del mencionado Coloquio y Taller y la publicación de este libro han sido posibles gracias al compromiso y dedicación de las autoras y autores de los textos, al auspicio y respaldo del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), al marco institucional propicio y estimulante que ofrece la UNTREF, al diligente apoyo brindado por todas sus autori-

dades y muy especialmente por el doctor Pablo Jacovkis, Secretario de Investigación y Desarrollo, así como a la eficaz colaboración del Equipo de Comunicación de UNTREF Media y del Departamento de Eventos de UNTREF y por el generoso y eficiente empeño de las compañeras Elizabeth Martinchuk (de Secretaría Académica), Cecilia Galdabini (de Secretaría de Investigación y Desarrollo) y María Berraondo (de Rectorado) y muy especialmente de Beatriz González Selmi (de la Secretaría de Investigación y Desarrollo), a quienes deseo expresar mi más sincero agradecimiento.

Daniel Mato
Investigador Principal Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados - CIEA
Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTREF
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET

PANORAMA LATINOAMERICANO

Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos

Daniel Mato

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 reformas constitucionales e innovaciones legislativas que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales. Aunque quizás cada vez menos de formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas maneras en los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones de mundo, lenguas y modos de conocimientos propios de esos pueblos. Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía; son parte del *sentido común* establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes. Por eso, las mencionadas mejoras constitucionales y legislativas recientes han debido ser impulsadas por las luchas 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 algunos otros sectores sociales de esas mismas sociedades, incluyendo organizaciones civiles de diversos tipos, universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES), así como 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 algunos organismos intergubernamentales y agencias de cooperación internacional. En algunos casos, estas iniciativas han contado también con la receptividad y/o adhesión 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 significativo 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 reformas constitucionales, leyes y políticas públicas, así como en algunos cambios favorables en las prácticas concretas de algunos agentes sociales. Aunque valiosos, estos

avances resultan aún insuficientes para reparar los efectos de agresiones, 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 diversos sectores sociales de estos países. Estos y otros factores hacen que los avances logrados en las constituciones nacionales 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 estas.

El educativo es uno de los campos en los cuales pueden observarse algunos avances, aunque aún sean insuficientes. Estos se registran especialmente respecto del 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. Las realizaciones son incluso menos significativas en materia de educación intercultural bilingüe (EIB), lo cual es muy preocupante porque esta constituye un factor clave para asegurar avances en los niveles secundario y superior. Lo complejo del caso es que la ampliación de la cobertura y mejora de la calidad de la EIB depende, entre otros factores, de que las universidades y otros tipos de IES formen docentes especializados que sean hablantes de las respectivas lenguas.

En el caso de la Educación Superior, si bien ha habido algunos avances respecto del acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes de dichos pueblos, estos aún resultan marcadamente insuficientes. Pero los avances han sido incluso menos significativos si nos planteamos el tema en términos de la pertinencia del sistema de Educación Superior de estos países respecto de la diversidad cultural propia de cada uno de ellos. 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, modos 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 universidades y otros tipos de IES, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales.

La Educación Superior de la región ha venido jugando un papel muy tímido en estos procesos. No obstante, existe ya una cierta cantidad de experiencias valiosas. Algunas de ellas se han desarrollado a través de diversas modalidades de colaboración entre pueblos indígenas y universidades y otros tipos de IES. Otras son iniciativas propias y autóno-

mas de organizaciones indígenas. Finalmente, otras son iniciativas de los Estados, generalmente desarrolladas en respuesta a demandas del movimiento indígena, aunque casi siempre sin su participación directa.

En este capítulo se presenta un panorama general de esa diversidad de modalidades de colaboración intercultural en Educación Superior. Adicionalmente, se señalan sus principales logros, problemas, desafíos y conflictos. Estos últimos generalmente se plantean entre organizaciones indígenas y organismos gubernamentales del área de educación (secretarías, ministerios, agencias de evaluación y acreditación de programas e instituciones, entre otros, según el caso). La última sección de este texto ofrece un breve análisis de los principales conflictos y desafíos y sugiere algunas orientaciones de acción. Antes de entrar propiamente en materia, es necesario apuntar brevemente algunas referencias demográficas, históricas y normativas.

Aspectos demográficos, históricos y normativos

Aunque la importancia y significación social, cultural y política de los pueblos indígenas no puede reducirse a aspectos cuantitativos, es necesario tener presentes algunos indicadores demográficos que permiten apreciar su importancia numérica, especialmente en algunos países de la región.

Con base en las cifras censales más recientes de los respectivos países, a grandes rasgos cabe señalar que en Bolivia la población indígena representa aproximadamente el 50% del total nacional; en Guatemala, el 39%; en Chile, México, Panamá y Perú representa entre el 11% y el 16%; en Colombia, Ecuador, Honduras y Nicaragua representa entre el 4% y el 8%; en Argentina, Costa Rica, Paraguay y Venezuela representa entre el 1,5% y el 2,5%; en Brasil, el 0,4% y en El Salvador, menos del 0,2%. En todos los casos los porcentajes indicados lo son respecto de los respectivos totales nacionales. En números absolutos, en el caso de México se trata de más de 10 millones de personas; en los de Bolivia, Perú y Guatemala, más de 4 millones en cada uno de ellos; en el de Chile, casi 2 millones de personas; en los de Colombia y Ecuador, más de un millón de personas en cada caso; en Argentina es casi 1 millón de personas; en Brasil, más de 800 mil personas y en Honduras, Nicaragua, Panamá y Venezuela se trata de entre 400 mil y 600 mil personas en cada uno de ellos.[1] Las cifras y porcentajes antes mencionados deben considerarse mínimos, pues se

[1] La enumeración de las fuentes de los datos para cada país es demasiado extensa para consignarla en este texto; puede consultarse en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas,* Caracas, Unesco-IESALC, 2012, pp. 27-29.

trata de datos oficiales, los cuales en muchos casos han sido cuestionados por las organizaciones indígenas de los respectivos países.

Para comprender las relaciones actuales entre pueblos indígenas y universidades, otras IES y Estados en América Latina es indispensable recordar algunos factores históricos que resultan especialmente significativos para el tema que nos ocupa.

Como se sabe, la historia de América ha sido marcada por la conquista y colonización europea, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo. Como parte de esos procesos, los pueblos indígenas americanos vivieron varias circunstancias que atentaron especialmente contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo. Uno de ellos es que sus religiones fueron prohibidas y se los forzó a adoptar el catolicismo. Otro es que también sus lenguas fueron prohibidas, cuanto menos su uso en espacios públicos y especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. 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. 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, que, como mínimo de maneras encubiertas sutiles, continúan segregando a esos pueblos y negando todo valor a sus cosmovisiones, idiomas, conocimientos y valores. Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica es que aún hoy, en pleno siglo XXI, esta historia de prohibiciones y exclusiones no ha acabado, sino que continúa bajo diversas formas en la Escuela y en las Universidades y otras IES *convencionales* contemporáneas.[2] Otro aspecto importante es que tampoco han culminado el despojo de territorios, ni el racismo, ni las prácticas genocidas, ni la imposición de un cierto modelo de desarrollo. Por eso, todos estos asuntos son elementos salientes de las relaciones entre pueblos indígenas, Estados, universidades y otros tipos de IES e inciden en el tratamiento que los Estados dan a las demandas y propuestas de comunidades y organizaciones indígenas en materia educativa (no solo de nivel superior, sino de todos los niveles), así como en la desconfianza que estos pueblos frecuentemente sienten respecto de las iniciativas de los Estados y sus agencias.

[2] En este texto se denomina *convencionales* a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. Estas otras, según los casos, se denominan *interculturales* y/o *indígenas*.

En este breve repaso sobre aspectos de contexto, es importante señalar que, en la actualidad, las constituciones y leyes de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, educación, identidad y otros relacionados. Hasta el presente, este reconocimiento está consagrado en las constituciones de dieciséis países latinoamericanos, que resulta conveniente enumerar: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

A esto se agrega que catorce países latinoamericanos han ratificado un instrumento internacional de gran importancia en la materia: el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en muchos detalles, pero como mínimo cabe señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de "educación a todos los niveles" (art. 26), es decir, también de Educación Superior. Además, en particular, el artículo 27 establece:

> *[Los programas de educación destinados a estos pueblos deben] 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; [Y 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.*[3] *(Disponible en línea: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml> Fecha de consulta: 12/06/2014).*

No obstante, el Convenio 169 de la OIT no es el único instrumento internacional que establece regulaciones en la materia que nos ocupa.

[3] OIT, Convenio N° 169. Disponible en línea: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml> Fecha de consulta: 12/06/2014.

También lo hacen la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

Sin embargo, un estudio realizado por UNESCO-IESALC (Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe) permitió constatar que, en la mayoría de los casos, las mencionadas regulaciones del Convenio Nro. 169 de la OIT, de cumplimiento obligatorio para los Estados que lo han ratificado, así como las normas constitucionales y legales establecidas en la materia, aún tienen escasos efectos prácticos en los países en cuestión. Lo establecido en estas normas jurídicas se expresa muy parcial y sesgadamente en las políticas públicas y menos aún en las prácticas institucionales concretas; en la mayoría de los casos tampoco lo hacen en las políticas y prácticas de las universidades y otras IES *convencionales.*[4]

En el marco de esas historias largas, del desarrollo de diversos factores internacionales, de las luchas de los pueblos indígenas y de diversos actores sociales no-indígenas, especialmente en las últimas dos décadas, algunas organizaciones indígenas han creado programas, universidades y otras IES, propias o mediante alianzas con universidades y otras IES convencionales. En tanto, algunos Estados, universidades y otras IES convencionales, organizaciones no-gubernamentales, fundaciones y agencias de cooperación internacional han creado otras y también han establecido algunas políticas y programas especiales. Todo esto ha dado lugar a un panorama bastante diverso de experiencias de colaboración en materia de Educación Superior entre pueblos indígenas, universidades y otras IES y otros actores, con sus logros, problemas, desafíos y conflictos.

Modalidades de colaboración entre universidades y otras IES y pueblos indígenas e iniciativas propias de organizaciones indígenas

El panorama que se presenta en estas páginas se basa principalmente en las investigaciones realizadas desde el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior (en adelante, el Proyecto) de

[4] Daniel Mato, ob. cit.

UNESCO-IESALC.[5] Esta investigación no es exhaustiva y las experiencias que se mencionan en las próximas páginas constituyen solo algunos ejemplos de las modalidades de colaboración que el Proyecto ha logrado identificar, sobre más de cuarenta de las cuales ha realizado estudios específicos que fueron incluidos en sus tres primeros libros publicados. (Por limitaciones de espacio en las próximas páginas no se hará referencia a los respectivos textos.)[6] Debe tenerse en cuenta que este es un universo constituido por experiencias muy diferentes entre sí. Esta diversidad de experiencias no resulta sorprendente si se toma en cuenta que se trata de modalidades de colaboración intercultural en las que participan comunidades y organizaciones de pueblos indígenas muy diferentes entre sí, en sociedades nacionales también muy distintas unas de otras.[7]

---

[5] UNESCO-IESALC me encargó la creación del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en 2007 y desde entonces he tenido la responsabilidad de coordinarlo. Para su desarrollo se ha contado con la participación de aproximadamente setenta colaboradores de doce países latinoamericanos, con quienes hemos completado cuatro proyectos de investigación que han dado lugar a la publicación de sendos libros. Adicionalmente, el desarrollo del Proyecto ha conducido a ofrecer un Curso a Distancia de Formadores en Educación Superior Indígena y Afrodescendiente, el cual se organizó en dos aulas virtuales y contó con la participación de cincuenta colegas de dieciséis países, así como a realizar un Concurso de Fondos mediante el cual se apoyaron ocho proyectos de investigación y acción de universidades con comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes, según los casos, los que fueron seleccionados entre doscientas diez postulaciones. Asimismo, se ha creado una Biblioteca Virtual temática y un Directorio de Instituciones vinculadas con actividades en este campo. También se realizaron dos reuniones internacionales. La primera de ellas, que se realizó en Belo Horizonte en 2009, emitió una Declaración y llevó al IESALC a crear el Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. La segunda se realizó en Panamá en mayo 2012, con la participación de más de treinta especialistas provenientes de doce países latinoamericanos, y condujo al lanzamiento de la "Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior", contentiva de una serie de recomendaciones orientadas a lograr que la Educación Superior sea más pertinente con la diversidad cultural propia de los distintos países de la región. Un mes después, las Comisiones de Educación o equivalentes de los Parlamentos miembros del Parlatino, así como sus Parlamentarios miembros de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación, reunidos en la ciudad de Panamá, en la Conferencia Interparlamentaria sobre "La Educación en la Sociedad del Conocimiento", emitieron la "Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento", que incluye el respaldo explícito a la "Iniciativa Latinoamericana…" antes mencionada. Más información sobre el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina de UNESCO-IESALC puede obtenerse en: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es>

[6] Estos libros son: 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 (UNESCO-IESALC), 2008; Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos,* Caracas, UNESCO-IESALC, 2009 y Daniel Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009.

[7] El cuarto de los libros del Proyecto incluye diez capítulos, cada uno de los cuales está dedicado especialmente al análisis del contexto normativo, las políticas y las prácticas en sendos

A manera de síntesis, cabe adelantar que algunas de las modalidades de colaboración existentes orientan su accionar principalmente a asegurar la formación de profesionales y técnicos indígenas a través de su inclusión en universidades y otros tipos de IES convencionales. Otras procuran lograrla en el marco de universidades que se autoidentifican como *interculturales* o de programas especiales de universidades *convencionales*, cuyos planes de estudio integran las lenguas y conocimientos propios de estos pueblos con las ciencias y humanidades *occidentales modernas*. Otras modalidades son resultado de alianzas entre organizaciones indígenas y universidades y otras IES. Finalmente, otras modalidades son iniciativas propias de organizaciones indígenas, gestionadas por ellas mismas, cuyos planteles frecuentemente incluyen también docentes no-indígenas, generalmente llamadas *universidades indígenas*, aunque existen algunos casos en los cuales no utilizan la denominación de *universidad*. Podemos clasificar las experiencias de colaboración intercultural que hasta ahora ha logrado identificar el Proyecto en cinco modalidades diferentes:

Programas de *inclusión de individuos* indígenas como estudiantes en universidades y otras IES *convencionales*

Los programas de becas y cupos especiales para personas indígenas en universidades u otras IES *convencionales* constituyen modalidades que cabe calificar como *de inclusión de individuos*. Otra modalidad *de inclusión de individuos* es la de los programas de apoyo académico y psicosocial a estudiantes de esos pueblos. Las modalidades *de inclusión de individuos* no han formado parte de los focos de estudio del Proyecto; no obstante, hemos tomado en cuenta algunas. En cualquier caso, el relevamiento realizado permite afirmar que existen numerosas experiencias que responden a alguno de estos tres tipos de modalidades (cupos, becas y programas de apoyo), así como que, pese a su número, aún resultan insuficientes en comparación con las demandas expresadas por organizaciones y voceros de pueblos indígenas. Varios Estados y universidades públicas y privadas de América Latina han establecido programas de cupos y de becas; otro tanto han hecho varias fundaciones privadas.[8]

---

países de la región, pero también incluye referencias históricas y demográficas (Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas, y prácticas*, 2ª ed., Caracas, UNESCO-IESALC), 2012.

[8] La Fundación Ford ha jugado un importante papel en la materia, sosteniendo dos importantes programas de este tipo; uno de becas de posgrado, el *International Fellowships Program*, y otro de apoyo académico y psicosocial que también procuraba lograr mejoras institucionales al respecto en algunas universidades, el *Pathways to Higher Education*. Veáse: Sylvie Didou y Eduardo Remedi, *Pathways en América Latina: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina,* México DF, Fundación Ford y Cinvestav-IPN, 2008; David Navarrete, "Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional

Existen opiniones encontradas respecto de las experiencias de *inclusión de individuos*. Algunas enfatizan que no solo crean oportunidades para individuos, sino que además contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades y que, además, muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras destacan que este tipo de programas favorece la *fuga de cerebros* desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, así como su *occidentalización*, la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes y el debilitamiento de sus vínculos con sus comunidades de origen. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las universidades *convencionales* estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, además de que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que en muchos casos se encuentran alejados de sus familias y comunidades y, así, de sus redes sociales de apoyo. Un detalle de interés es que varios de los profesionales indígenas que han sido autores de capítulos de los libros publicados por nuestro Proyecto han expresado que han logrado realizar estudios universitarios gracias precisamente a programas de inclusión de individuos. Otro detalle de interés es que, si bien no manejo estadísticas al respecto, en mis visitas a universidades interculturales e indígenas en varios países latinoamericanos he conocido un buen número de docentes indígenas quienes también lograron realizar estudios universitarios gracias a estos tipos de programas. No obstante, por no haber formado parte de los focos de nuestro estudio y existir tantas y tan diversas experiencias de programas de *inclusión de individuos*, no poseemos conocimientos suficientes para sacar conclusiones sobre este tipo de modalidad.

Programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por universidades y otras IES *convencionales*

Existen diversas modalidades dentro de este grupo de experiencias. En algunas de ellas se registra escasa colaboración intercultural, mientras que en otras la participación de organizaciones y comunidades indígenas (o, de ser el caso, afrodescendientes) resulta significativa. En algunos de estos casos se constata, además, una participación importante de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento. Muchas de estas experiencias están orientadas

de Becas para Indígenas", *Perfiles Educativos* XXXIII: 262-272, 2011; Antonio C. de Souza Lima y Mariana Paladino (orgs.), *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile,* Rio de Janeiro, E-papers, 2012.

a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo. Esta es otra modalidad de colaboración intercultural de la que existe un número importante de experiencias.

Entre las experiencias de este tipo que han sido documentadas por nuestro Proyecto, es posible mencionar, por ejemplo, el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana, en Ecuador; varias experiencias desarrolladas por la Universidad de Cuenca, también en Ecuador; la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia; el Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, de la Universidad Mayor San Andrés, en Bolivia y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos, de la Universidad Mayor San Simón, también en Bolivia, así como las Licenciaturas para la formación de Profesores Indígenas de la Universidad del Estado de Mato Grosso y de la Universidad Federal de Roraima, en Brasil.

Por otra parte, el Registro de Experiencias creado por nuestro Proyecto permitió identificar varias experiencias de programas de formación conducentes a títulos u otras certificaciones que no hemos estudiado pero cuya existencia debe cuanto menos mencionarse. Por ejemplo, cabe mencionar que en Brasil tenemos información de que existen otras dieciocho licenciaturas pedagógicas además de las dos antes nombradas.[9] En tanto, en Ecuador, desde 1992 la Universidad Estatal de Bolívar, una universidad pública, ha ofrecido licenciaturas en campos tales como Educación y Estudios Interculturales, Desarrollo Regional Intercultural, entre otros. En esta experiencia, de manera análoga a lo que ocurre en la de la Licenciatura en Desarrollo Comunitario Integral de la Universidad Pedagógica Nacional, una universidad pública de México, no solo participan personas indígenas como estudiantes, sino que, a través de diversas modalidades, se incorporan los conocimientos de

[9] Las 20 universidades públicas brasileñas que ofrecen cursos dedicados a la formación de docentes indígenas, que en este país reciben el nombre de Licenciatura Intercultural, 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 (Veáse: Maria das Dores Oliverira-Pankararu, As políticas públicas de Educação Superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil. Perspectivas e desafíos, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior*..., ob. cit., pp. 139-176).

los sabios y ancianos de las comunidades. Otro tanto cabe decir de la experiencia de la especialidad de Educación Intercultural Bilingüe para la formación de maestros de educación básica y secundaria ofrecida en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle *La Cantuta*, una universidad pública peruana.

En muchas de las experiencias de este tipo se registra la participación de sabios de las comunidades indígenas cercanas en calidad de docentes. Junto con esto se presenta el problema de que, por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos), estos sabios no son propiamente reconocidos como docentes, ni remunerados como tales. Sin embargo, en general son los únicos o, como mínimo, quienes mejor pueden dar clases de idiomas indígenas o sobre las respectivas historias y cosmovisiones. En ocasiones trabajan a través de la modalidad llamada de *pareja pedagógica*, en cuyo marco suelen ser colocados en situación subalterna y, frecuentemente, reciben menores remuneraciones u beneficios laborales. Estas situaciones, además de ser injustas, constituyen nuevos mecanismos de subalternización de los conocimientos, los idiomas y las personas indígenas.

Un problema que suelen enfrentar muchos de los programas especiales de este tipo es que no cuentan con financiamiento regular de las universidades, ni del presupuesto nacional o estadual de los respectivos países, sino que dependen de convenios con agencias de cooperación o convocatorias de fondos especiales de los respectivos gobiernos. Esto, obviamente, genera problemas de sostenibilidad. Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar modalidades de enseñanza en las aulas de los campus universitarios con formas de enseñanza/aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes. Esta modalidad de trabajo, que por lo general ha demostrado ser muy provechosa, en ocasiones ha sido cuestionada e incluso no reconocida por las agencias estatales de algunos países encargadas de certificar la calidad académica de los programas universitarios.

Proyectos de docencia, investigación y/o vinculación social, desarrollados por universidades y otras IES *convencionales* con participación de comunidades de pueblos indígenas

El conjunto de experiencias que un tanto forzadamente incluyo en esta modalidad es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales y normativas monoculturalistas que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores y otros actores significativos. Por esto, bajo la

complicada denominación de esta modalidad he agrupado un conjunto diverso de experiencias, que, un tanto arbitrariamente, se podrían separar en tres subconjuntos, aunque el problema es que algunas formarían parte de más de uno de estos.

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior (2.2.) en que no conducen a títulos, sino que consisten simplemente en uno o más cursos que no otorgan créditos, puntos u horas para graduarse. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los pueblos indígenas y la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales incluyen, además, actividades docentes. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades cotrabajo o coproducción.

El tercer subgrupo incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de *servicio social* u otras denominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. No se limitan a *aplicar* saberes académicos *en* las comunidades, sino que integran saberes *de* las comunidades. Este tipo de casos se caracterizaría porque, aunque incluyen actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a las comunidades.

En estos tres subtipos de experiencias suele observarse una importante participación de miembros de las comunidades con sus idiomas, conocimientos y modos de organización de las actividades.

Existe un número indeterminado, pero seguramente muy grande, de experiencias de estos tipos.[10] El Registro de Experiencias creado

[10] La afirmación de que este número habría de ser muy grande se basa no solo en la información recogida a través del Registro de Experiencias del Proyecto y del conocimiento directo de otras no incluidas en este. También se basa en que en el período de poco menos de un mes (abril 2011) transcurrido entre el lanzamiento y el cierre de la Convocatoria realizada por el Proyecto de UNESCO-IESALC, invitando a participar en un concurso a través del cual se otorgarían solo diez fondos para financiar proyectos de investigación y promoción del buen vivir, desarrollados por universidades u otras IES *en colaboración* con comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, se recibieron 210 valiosos proyectos, presen-

por nuestro Proyecto en 2009 ha permitido reunir información básica sobre cerca de cincuenta experiencias de los tres tipos antes mencionados, aunque solo hemos estudiado cinco de ellas en particular. Por limitaciones de extensión, en este texto mencionaré solo dos de estas. Una ha sido el Programa Docencia e Investigación en Medicina Tradicional del Instituto Politécnico Nacional, una institución pública de Educación Superior de México, que ha integrado la participación de un equipo interdisciplinario de esa institución con la de profesores y niños de escuelas básicas, médicos tradicionales y campesinos del estado de Oaxaca. Otra ha sido el Programa de Investigación Interdisciplinario *Desarrollo Humano*, iniciado en el año 1997, en el estado de Chiapas, por la Universidad Autónoma Metropolitana, una universidad pública mexicana. Este programa integra el trabajo de investigación con la formación profesional y el servicio a la comunidad. En él participan profesores, investigadores y estudiantes de diferentes departamentos, junto a miembros de las comunidades.

2.4. Colaboración intercultural entre universidades u otras IES y organizaciones indígenas, en coejecuciones orientadas a responder a propuestas de formación de estas últimas

Hasta el momento, el Proyecto ha identificado solo cuatro experiencias de este tipo, que han sido documentadas en sus libros. Todas estas otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales de los respectivos países.

Dos de estas experiencias son sendas coejecuciones impulsadas por la AIDESEP (Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana). Una de estas es el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana, que desarrolla en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico de Loreto y la otra el Programa de Formación de

tados por instituciones de 17 países de América Latina. No obstante, tal como preveían las bases del concurso, el jurado, constituido por cinco especialistas en el tema, debió limitarse a seleccionar solo diez proyectos. Si bien ese concurso estaba abierto también a proyectos con comunidades afrodescendientes, una muy significativa mayoría de los proyectos recibidos estaba orientada a trabajar con comunidades de pueblos indígenas. Esto constituye un indicador de que existe un universo bastante mayor de experiencias de este tipo. Resulta interesante destacar que, dado que las bases del concurso incluían la condición de que los proyectos debían incluir "la participación y conocimientos de dichas comunidades", prácticamente la totalidad de los proyectos recibidos proponían, y sostenían haber desarrollado con anterioridad, diversas formas de colaboración en la producción y/o aplicación de conocimientos académicos y los propios de las comunidades. Un detalle especialmente significativo es que, en algunos casos, entre los conocimientos de las comunidades se incluían no solo saberes ancestrales, sino otros relacionados con problemas contemporáneos de estas, frecuentemente referidos a asuntos de derechos humanos, incluyendo políticos y territoriales, educación, modelo de desarrollo local en el marco de los respectivos modelos nacionales hegemónicos, entre otros.

Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural, que desarrolla en colaboración con el Instituto Superior Tecnológico Público de Atalaya, situado en la pequeña ciudad amazónica de este mismo nombre. Otras dos experiencias han sido desarrolladas por la Organización Indígena de Antioquia (OIC), de Colombia, a través de su Instituto de Educación Indígena, una de ellas en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la otra con la Universidad de Antioquia, mediante las cuales ofrecen la Licenciatura en Etnoeducación, la especialización en Gobierno y Administración Indígena y la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.

Aunque hasta la fecha no se han logrado identificar otras experiencias de este tipo, las estudiadas llevan a pensar que se trata de una modalidad potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas. Se ha obtenido información acerca de varias iniciativas de este tipo que no han logrado prosperar debido a prejuicios de ambas partes, así como a obstáculos burocráticos de las universidades y otros asociados a las normativas de Educación Superior.

Experiencias de colaboración intercultural en Instituciones Interculturales de Educación Superior

Las universidades u otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) se caracterizan por integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. En América Latina, las universidades u otros tipos de IES de este tipo integran conocimientos tradicionales de uno o más pueblos indígenas con los correspondientes a la tradición occidental moderna, usualmente referidos como *ciencia* y *humanidades*. Debe destacarse que, más allá de esta suerte de conceptualización –a grandes rasgos– común, las universidades y otras IES interculturales son muy diversas entre sí. Esta amplia variedad es consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas, las diversas historias de los Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso histórico de colonización y sus continuidades que pueden observarse en las repúblicas conformadas a partir del siglo XIX, en América Latina, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas. Estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y, en menor medida, estudiantes no-indígenas. Desde hace tiempo, numerosos dirigentes y organizaciones indígenas, así como otros actores sociales, venimos insistiendo en que se debe "in-

terculturalizar toda la educación superior". Esta propuesta se basa en que, dada la condición pluricultural de los países latinoamericanos, *todas las universidades y otros tipos de IES deberían ser interculturales* y no solo las ideadas para recibir estudiantes indígenas.[11]

No obstante, en vista del rezago de los Estados latinoamericanos en esta materia, dirigentes y organizaciones indígenas de varios países de la región se han dado a la tarea de crear instituciones propias. El Proyecto ha documentado la experiencia de varias universidades de este tipo, como la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, creada por una red de organizaciones indígenas de Bolivia, Perú y Ecuador; el Centro Amazónico de Formación Indígena, creado por la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira, en Brasil; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en Colombia; la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas "Amawtay Wasi", creada por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); la Bluefields Indian & Caribbean University, estas dos últimas creadas en Nicaragua por iniciativas conjuntas de liderazgos indígenas y afrodescendientes locales. Más recientemente, hemos identificado otras instituciones de Educación Superior indígenas cuyas experiencias aún no hemos estudiado, como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), creada por un grupo de dirigentes indígenas del Estado de Guerrero, en México, con apoyo de algunos académicos de otras universidades mexicanas y el Instituto de Educación Superior Intercultural "Campinta Guazú Gloria Pérez", creado por el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, en Argentina.

Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel. Entre los casos estudiados por el Proyecto cabe mencionar, por ejemplo, el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, creado por el gobierno de la provincia del Chaco, en Argentina, Otro caso también estudiado por el Proyecto es el de la Universidad Intercultural del Estados de Chiapas, creada por la Secretaría de Educación Pública de México, que ha establecido un sistema que hasta el momento cuenta con once universidades interculturales, entre las cuales se cuentan también la Universidad Autónoma Indígena de México y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, que no fueron

[11] Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural…,* ob. cit. y Daniel Mato, coord., *Educación Superior…*, ob. cit.

creadas por la SEP pero se incorporaron a ese sistema, y la Universidad Veracruzana Intercultural, creada por la Universidad Veracruzana. Otras universidades de ese sistema no estudiadas por el Proyecto son las Universidades Interculturales de los Estados de Guerrero, México, Puebla y Tabasco, así como la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.[12]

Entre otros casos identificados pero aún no estudiados por el Proyecto, cabe mencionar que, en agosto de 2008 se crearon en Bolivia, mediante decreto presidencial, tres Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Bolivia (UNIBOL), la Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas.[13] En el año 2000, en Perú, se creó la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, que cesó actividades en 2010 y actualmente está en vías de reiniciarlas. En este mismo país, más recientemente, se ha dispuesto la creación de otras tres universidades nacionales interculturales, la de Quillabamba, la de Bagua y la de la Selva Central, pero su funcionamiento aún confronta restricciones presupuestarias. En el caso de Argentina, en el año 2013, ante la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, se presentó un Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas.[14] En agosto de 2013 se realizó una primera Audiencia Pública para discutir ese proyecto, pero hasta ahora la Comisión de Educación de esa Cámara no lo ha tratado. En tanto, entre 2010 y 2013, en la provincia de Salta de este mismo país se crearon nueve Institutos de Educación Superior, dependientes de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Salta, que ofrecen formación para docentes de EIB, en los cuales toma clases un buen número de docentes pertenecientes a pueblos indígenas y también cuentan con algunos docentes de estos pueblos. En tanto, el Instituto de Educación Superior de Pampa del Indio, de la provincia del Chaco, en 2011 estableció el Profesorado Intercultural Bilingüe para el Nivel Primario.

Existen además otros dos tipos de universidades interculturales. Por un lado, tenemos el caso de la Universidad Indígena Intercultural, que

[12] Sobre las Universidades Interculturales mexicanas véase María de Lourdes Casillas Muñoz, Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural Modelo Educativo,* México, CGEIB-SEP, 2006, y Sylvia Schmelkes, "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural…,* ob. cit., pp.: 329-338.

[13] Véase María Eugenia Choque Quispe, "Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, originarios, campesinos y afro-descendientes en Bolivia", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior…*, ob. cit., pp. 139-175.

[14] Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad Nacional Intercultural de los Pueblos Indígenas (Expediente Nro. 5143-D-2013, Cámara de Diputados de la Nación).

fue creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, un organismo multilateral cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas. La UII funciona principalmente a través de la Red de Universidades Indígenas Interculturales de Abaya Yala, entre las cuales están las ya nombradas URACCAN, UAIN, Amawtay Wasi y las tres universidades del sistema UNIBOL. Por otro lado, tenemos el caso del Instituto Superior Intercultural Ayyuk, creado en 2006, en el estado de Oaxaca, México, como parte del Sistema Universitario Jesuita.

Logros, problemas y desafíos

Los estudios realizados por el Proyecto de UNESCO-IESALC antes mencionados han permitido identificar los logros, problemas, desafíos y conflictos más salientes de las experiencias estudiadas, los cuales se presentan esquemáticamente a continuación:

Logros: Los principales logros de los programas, universidades y otras IES estudiadas son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de Educación Superior y culminen exitosamente sus estudios, ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, iv) integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades; contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, vii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

Problemas y desafíos: Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas Universidades, Institutos y programas son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, ii) actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de

los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, iv) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, v) obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES *convencionales* dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación y muy particularmente dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas, vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, viii) insuficiencia de becas.

Conflictos y otros nudos problemáticos

Los estudios realizados por el Proyecto, así como las numerosas oportunidades de observación in situ e intercambios con actores clave en el campo que nos ocupa, que he podido sostener de manera regular especialmente desde 2007, me han llevado a concluir que los principales conflictos y problemas que obstaculizan los avances en esta materia giran en torno a tres ejes principales.[15] Uno de ellos remite a los mecanismos y criterios de evaluación y acreditación y/o reconocimiento que las agencias estatales encargadas de estos asuntos aplican tanto a universidades interculturales y/o indígenas, como a programas especiales de universidades *convencionales* dirigidos a estos pueblos y/o sus organizaciones y/o desarrollados en colaboración con ellos. Otro se relaciona con las dificultades encontradas para avanzar en transformaciones de las universidades y otras IES *convencionales* hacia la incorporación de conocimientos, idiomas, docentes y estudiantes de los pueblos indígenas (lo que se suele denominar *interculturalización de la educación superior*). Finalmente, otro está asociado a los desacuerdos y debates que se dan incluso dentro del campo de quienes reconocen los derechos constitucionales de los pueblos indígenas en materia de Educación Superior, pero difieren respecto de si para honrarlos lo más conveniente es crear programas de becas, cupos o apoyo a estudiantes

[15] Desde 2007, mi responsabilidad como coordinador del Proyecto me ha permitido sostener intercambios con sus aproximadamente setenta colaboradores, en doce países, así como con docentes, autoridades y funcionarios de universidades y otras IES interculturales e indígenas, como también con dirigentes de organizaciones indígenas, legisladores y funcionarios de secretarías, ministerios y otras agencias gubernamentales de varios países latinoamericanos y con representantes de organismos intergubernamentales y agencias de cooperación.

indígenas (los que en el marco del Proyecto denominamos *programas de inclusión de individuos* y en otros contextos suelen denominarse *de acción afirmativa*) en universidades u otras IES *convencionales* o interculturalizar toda la Educación Superior, o crear universidades y/u otras IES *propias* (es decir, creadas y gestionadas por organizaciones de pueblos indígenas).

A efectos de enriquecer el panorama que surge de los estudios realizados desde el Proyecto de UNESCO-IESALC y mis interpretaciones ofrecidas en páginas anteriores, decidí consultar la opinión de algunos colegas que, además de ser especialistas en el tema (algunos de ellos miembros de pueblos indígenas), han tenido o tienen responsabilidades significativas respecto de él en organismos intergubernamentales o gubernamentales de varios países, agencias de cooperación internacional o fundaciones, o bien han jugado papeles importantes en la construcción y gestión de universidades *propias*. La consulta, realizada vía correo electrónico a doce colegas, contenía solo dos preguntas y solicitaba respuestas breves. No obstante, los colegas respondieron de manera muy generosa, enviando respuestas argumentadas demasiado extensas para volcarlas en estas páginas. Es necesario aclarar que en todos los casos solicité que, dado que por sus responsabilidades todos ellos en alguna medida están informados sobre lo que ocurre en varios países latinoamericanos, trataran de ofrecer respuestas de alcance regional. Asimismo, quedaba entendido que ofrecían sus respuestas a título estrictamente personal, sin comprometer las posiciones institucionales de las respectivas agencias u organismos. A continuación, reproduzco algunos fragmentos, a mi juicio, especialmente significativos, de las respuestas de solo seis de ellos. [16]

Gabriel Muyuy, miembro del pueblo inga, quien desde 2010 es Director del Programa Presidencial para los Pueblos Indígenas de Colombia y, anteriormente, ha sido Vicepresidente de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC) y dos veces Senador de la República de Colombia en representación del Movimiento Indígena de Colombia, en respuesta a mi consulta acerca de las dificultades en cuestión, entre otras consideraciones señaló que estas se deben a:

[16] Las preguntas enviadas fueron: 1) ¿Cuáles piensa que son las principales dificultades de los Estados para reconocer las universidades indígenas existentes y/o para apoyar la creación de otras nuevas, tal como para el caso lo pauta el Convenio 169 de la OIT y según los casos Constituciones y leyes nacionales? 2) ¿Cuáles piensa que son las dificultades que hasta la fecha impiden que las universidades *convencionales* se abran más a la incorporación de conocimientos de los pueblos indígenas en los planes de estudio de carreras en las cuales su importancia misma es generalmente reconocida por especialistas en el tema, como por ejemplo historia, derecho, medicina/salud, ciencias políticas, sociología y trabajo social, entre otras? Todas las respuestas fueron recibidas entre el 1 y el 21-07-2014.

> *La falta de aprehensión y comprensión del espíritu y alcance del derecho y la legislación nacional e internacional en materia del reconocimiento de la diversidad de los pueblos y naciones por parte de quienes toman decisiones de política pública. Permanecen visiones monoculturales sobre el desarrollo y la construcción del pensamiento. La falta de adecuación institucional integral que corresponda a los avances democráticos de los mismos Estados consagrados en los tratados internacionales y constituciones políticas; lo cual mantiene Estados e instituciones monoculturales y estructuras rígidas que no permiten avanzar hacia la interculturalización de la educación superior.*

Iliana Estabridis, reconocida especialista en el tema que, entre otras responsabilidades, de septiembre de 2011 a junio de 2013 se desempeñó como Directora de Coordinación Universitaria de la Dirección General de Educación Superior y Técnico Profesional del Ministerio de Educación del Perú, en respuesta a mi consulta y a título estrictamente personal, entre otras consideraciones sostuvo:

> *Las universidades convencionales se dedican a formar profesionales en el marco del statu quo vigente, consideran que son poseedoras y productoras del conocimiento científico, que es el único que reconocen como válido y, en consecuencia, no reconocen, ni valoran que los pueblos indígenas tienen sus propios saberes y su propia forma de producir conocimiento.*

Sylvia Schmelkes, también una reconocida especialista en el tema que, entre otras responsabilidades, de 2001 a 2007 se desempeñó como Coordinadora General de Educación Superior Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública de México, desde donde promovió y coordinó la creación del sistema de Universidades Interculturales de ese país. En respuesta a mi consulta puntualizó:

> *Hay una ignorancia generalizada sobre el valor del conocimiento indígena. Cuando desde el Estado se piensa en educación superior, en todo caso se piensa en llevar a los indígenas a las universidades, o en el mejor de los casos, en llevar las universidades a los indígenas, pero no en una universidad propiamente "indígena", en la que la lengua y el conocimiento indígenas formen parte central del curriculum. Esta idea genera desprecio y resistencia.*

Falta sin duda una mayor sistematización del conocimiento indígena a partir del cual se pueda mostrar a la sociedad en general el valor que representa para los propios indígenas y para la sociedad más amplia.

Roberto Alulima es Ingeniero Forestal, ha trabajado para la FAO y, desde 2010, en el ya mencionado Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena). Desde 2013 es el Secretario Técnico de este organismo. A título personal, sin comprometer la posición institucional de la agencia a su cargo, en respuesta a mis preguntas, señaló:

> *A pesar que muchos países de América Latina y el Caribe han constitucionalizado muchos de los derechos de los pueblos indígenas en su Cartas Magnas, aun persiste el problema del reconocimiento al derecho de una* Educación Propia *que es distinta a la política implantada en varios Estados y reconocida como* Educación Inclusiva *[Énfasis en el original]*

Libio Palechor-Arévalo, además de ostentar títulos universitarios de grado y posgrado, ha sido reconocido como "Mayor" por parte del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), en reconocimiento a su condición de sabio tradicional. No estará de más apuntar que el CRIC ha sido la primera organización indígena de Colombia que formuló y desde entonces viene ejecutando un Plan Educativo Propio, que se fue desarrollando hasta incluso llegar a crear la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN). El colega Palechor-Arévalo jugó un papel destacado en este proceso, llegando a ser Rector de esta universidad (2011-2012); adicionalmente, ha sido uno de los fundadores de la Cátedra Indígena Itinerante (CII) del Fondo Indígena y actualmente es su Coordinador.

> *Se considera desde los gobiernos que lo que se necesita es facilitar la posibilidad de acceso de los indígenas a la Universidad, con una mirada incluyente, situación que no favorece a nuestros pueblos que lo que pretendemos es pervivir como tal en el tiempo y por eso una educación que favorezca nuestra existencia y no nuestra desaparición. Los gobiernos quieren una "educación superior" para indígenas y nuestras propuestas son de educación desde, con y para Pueblos Indígenas.*

Finalmente, Claudia Stengel, Coordinadora del Proyecto Regional de la Agencia Alemana de Cooperación al Desarrollo (conocida como GIZ, por las siglas en alemán) de Apoyo a la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena de América Latina y el Caribe, a título estrictamente personal y sin comprometer la visión institucional de la GIZ, expresó:

> *Siento que los Pueblos Indígenas en muchos países de la región son entendidos más como actores políticos antagónicos a los gobiernos que como fuente de una epistemología complementaria a*

la dominante. Sin embargo sin esta comprensión será difícil captar y responder oportunamente al por qué se demanda universidades propias y no se contenta con los cupos o programas de becas para estudiantes indígenas.

Reflexiones finales

La evaluación de la calidad de las universidades y otros tipos de IES, como la de sus respectivos programas, no puede disociarse de consideraciones de pertinencia y relevancia, esto demanda que sea contextualizada. No resulta apropiado aplicar sistemas rígidos de criterios de evaluación de validez supuestamente universal. Es necesario incorporar criterios que, partiendo de reconocer la heterogeneidad de cada sociedad, respondan a las diferencias, para asegurar la pertinencia de las instituciones y programas respecto de la diversidad social, económica y cultural de sus respectivos contextos sociales.

La evaluación de los programas, universidades y otros tipos de IES interculturales y/o indígenas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos que tomen en cuenta la especificidad de las respectivas propuestas institucionales, así como la de los contextos en que se desarrollan. Es necesario revisar los criterios de evaluación y acreditación para asegurar que estos respondan a las peculiaridades de los diversos tipos de Universidades y otros tipos de IES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales y otras significativas, según la diversidad cultural propia de cada país.

Además –y muy importante–, es necesario cambiar radicalmente los estilos de evaluación de los programas, universidades y otros tipos de IES interculturales y/o indígenas. Estos suelen ser procesos de carácter punitivo que las agencias de evaluación y acreditación de los Estados emprenden unilateralmente, aplicando instrumentos propios o escasamente consultados; no son procesos interculturales equitativos. En este sentido, no se ajustan a lo dispuesto por el Convenio 169 de la OIT, que establece el carácter obligatorio de la consulta previa e informada a los pueblos indígenas en todos los asuntos que les conciernen. Adicionalmente, tampoco responden a lo establecido en la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior, 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). En efecto, el acápite C3 de dicha Declaración

estipula que "el reto *no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural*" (énfasis añadido, D.M.). Ese mismo acápite también dictamina la necesidad de "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". Adicionalmente, el acápite D-4 de la misma declaración establece que "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".[17]

Es necesario poner en práctica modalidades de diseño, evaluación y acreditación de planes de estudio y de universidades y otros tipos de IES que sean verdaderamente interculturales. Esto demanda que se caractericen por asegurar la participación informada y activa de las respectivas instituciones, así como de las comunidades y organizaciones indígenas y, muy especialmente, que sean *de proceso*. Es decir, orientadas a construir formas mutuamente respetuosas y equitativas de diálogo y colaboración intercultural tendientes a mejorar las experiencias y no a simplemente examinarlas unilateralmente y asignarles una calificación. Para esto es necesario que los Estados asignen los "*recursos apropiados*", tal como lo establece el artículo 27 del Convenio 169 de la OIT que ha sido ratificado por 14 Estados latinoamericanos.[18]

Más aún, sería deseable que los procesos de evaluación comprometieran a todas las partes involucradas a mejorarse a sí mismas, así como a contribuir al mejoramiento de las otras partes. Es decir, estos procesos deberían contribuir a mejorar no solo a las instituciones evaluadas, sino también a las agencias de evaluación y acreditación. Es necesario que los directivos, funcionarios y pares evaluadores de las agencias estatales estén no solo abiertos a aprender, sino deseosos de hacerlo, de conocer más sobre contextos sociales y modalidades de educación acerca de los cuales su formación profesional y experiencia de vida, en muchos casos, no les han provisto suficientes oportunidades de aprendizaje.

En este sentido, las universidades *convencionales* en particular tienen un muy importante doble papel que cumplir. Por un lado, deberían interculturalizar sus planes de estudio para educar apropiadamente a las actuales generaciones de estudiantes. Por otro, deberían educar a los

[17] Disponible en línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf> Fecha de consulta: 30-05-14.

[18] Estos son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela.

funcionarios encargados de diseñar y ejecutar políticas y programas de educación, respecto de los derechos de los pueblos indígenas consagrados en las respectivas Constituciones nacionales, en el Convenio 169 de la OIT y en la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, así como sobre la existencia y validez de las visiones de mundo, sistemas de conocimiento y proyectos de futuro de estos pueblos. Generar una oferta apropiada de cursos de capacitación en estos temas, dirigidos especialmente a los mencionados grupos de funcionarios así como a los potenciales pares evaluadores de universidades y otras IES interculturales e indígenas, es relativamente sencillo y resulta urgente para poder cambiar ciertas formas de *sentido común* favorecedoras de la reproducción de ciertas pervivencias coloniales racistas que aun afectan tanto la calidad de la Educación Superior, como la de las democracias latinoamericanas.

Junto con los cambios hasta acá mencionados, también es necesario revisar críticamente ciertas ideas transnacionalizadas de *calidad académica,* que crecientemente también han venido adquiriendo carácter de *sentido común* en los medios masivos de comunicación y las agendas gubernamentales. Estas ideas valoran la medición de la llamada *calidad académica* preponderantemente en términos de publicaciones en revistas especializadas y otros indicadores ciencio-métricos, pero no valoran la vinculación de las universidades con los respectivos contextos y en qué medida responden a sus necesidades, demandas y propuestas. De este modo, afectan las posibilidades de desarrollo de orientaciones y modalidades de trabajo propias por parte de todas las universidades latinoamericanas (no solo de las interculturales o indígenas), tendiendo a encorsetarlas dentro de modelos universitarios propios de otros tipos de contextos sociales. Es necesario revisar críticamente esas ideas transnacionalizadas de *calidad académica* y los sistemas de indicadores asociados, para pasar a utilizar indicadores integrados de calidad, pertinencia y relevancia, en la evaluación de todas las universidades y otros tipos de IES.[19]

[19] Véase Daniel Mato, "Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional", *Revista Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 18, N° 1, 2013, pp. 151-180.

Referencias

Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural Modelo Educativo,* México, CGEIB-SEP, 2006.

Choque Quispe, María Eugenia, "Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, originarios, campesinos y afro-descendientes en Bolivia", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas,* Caracas, IESALC-UNESCO, 2012.

De Souza Lima, Antonio Carlos y Mariana Paladino (orgs.), *Caminos hacia la educación superior: los programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile,* Rio de Janeiro, E-papers, 2012.

Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione, *Pathways en América Latina: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina,* México, Fundación Ford/ Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2008.

Dietz, Gunther, "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, 2008.

Mato, Daniel, "Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional", *Revista Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 18, N° 1, 2013.

Mato, Daniel (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 (UNESCO-IESALC), 2008.

…, *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 (UNESCO-IESALC), 2009.

…, *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 (UNESCO-IESALC), 2009.

…, *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 (UNESCO-IESALC), 2012.

Navarrete, David, "Becas, inclusión social y equidad en el prosgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas", *Perfiles Educativos*, N° XXXIII, 2011.

OIT, Convenio N° 169. Disponible en línea: <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml> Fecha de consulta: 12/06/2014.

Oliverira-Pankararu, Maria das Dores, "As políticas públicas de Educação

Superior para indígenas e afrodescendientes no Brasil. Perspectivas e desafíos", en Daniel Mato (coord..), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas, y prácticas*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2012.

SCHMELKES, Sylvia, "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, 2008.

CONTEXTOS NACIONALES

Educación Superior Indígena basada en saberes y conocimientos propios en Bolivia

María Eugenia Choque Quispe

La educación es uno de los pilares fundamentales de los Derechos Humanos, el principal medio para alcanzar el desarrollo individual y colectivo. Los pueblos indígenas han incorporado, dentro de sus reivindicaciones, la educación, ligada a dimensiones políticas, sociales, físicas, espirituales, culturales y ambientales. El Informe presentado por el Mecanismo de Expertos sobre Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas a la Asamblea General de dicho organismo el 31 de agosto de 2009 da cuenta de la preocupante situación de los pueblos indígenas respecto de la educación y formula un conjunto de importantes recomendaciones que, por su extensión, no es posible citar en este texto. En líneas generales, enfatiza la necesidad de que los Estados Miembros presten especial atención al derecho de los pueblos indígenas a la educación.[1]

Los pueblos indígenas constituyen uno de los sectores sociales con mayor índice de pobreza, sometido a la vez a una educación general monolítica que erosiona formas e idiomas tradicionales e institucionaliza creencias ajenas con actitud discriminatoria. En América Latina, la educación ha adquirido importante sentido político para alcanzar una sociedad más justa y humana, como la demandada por los pueblos indígenas. La educación está llamada a jugar un rol importante en la reivindicación de la defensa de sus tierras y territorios, así como para enfrentar procesos de cambio, instaurados en Bolivia. La educación es el puntal del cambio para lograr una sociedad más justa; esto tiene que ver precisamente con la formación de maestros y nuevos profesionales. La educación es una herramienta para el establecimiento de la tolerancia, el fortalecimiento de los conocimientos tradicionales y una conciencia crítica política, cultural, social e histórica, para el justo resarcimiento de los pueblos y para que estos tengan la oportunidad de que las formas de educación en el ámbito familiar local sean respetadas y sus aportes

[1] Naciones Unidas, Asamblea General (A/HRC/12/33) "Estudio sobre la experiencia adquirida y las dificultades con que se tropieza para la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas a la educación. Informe del Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas", 31 de agosto de 2009. Disponible en línea: http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/7976.pdf?view=1 Fecha de consulta: 08/08/2014.

potenciales considerados en todos los niveles de educación: primaria, secundaria y universitaria.

La educación durante estos últimos años se ha convertido en el instrumento central para la transformación, a través de normas nacionales e internacionales, contempladas en la Constitución Política del Estado y en políticas públicas dirigidas a la educación. A nivel internacional, la educación propia, basada en los derechos colectivos, ha sido incorporada en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

La educación superior indígena se enmarca en el contexto de procesos de cambio, basada en discursos descolonizadores que cuestionan las formas tradicionales de educación y se presentan como alternativos para una educación liberadora y descolonizadora. Por ello es necesario preguntarse cómo la educación superior indígena implementa las acciones de descolonización. Este proceso siempre ha estado latente en la memoria de los pueblos, desde el momento de la invasión española, desde las diferentes estrategias de una forma de acumulación de riqueza y una acumulación de la miseria. Es decir, países con gran cantidad de riqueza y capital concentrado y países con acumulación de recursos naturales sin embargo explotados y sin cuidado hacia la naturaleza.

La colonialidad se funda en una forma de dominación, se funda en la racionalidad del *ser superior* en el que la civilización occidental asume e impone la lógica racional válida y vigente en todas las esferas de la vida, sin considerar la interlocución con el otro (pueblos indígenas). Esta supuesta *superioridad* ha sido internalizada en las diferentes relaciones sociales bajo relaciones subjetivas, que, a lo largo del proceso cotidiano, producen y reproducen en la vida real. Pero, a la vez, las transformaciones de la subjetividad basadas en la identidad, la historia, las rebeliones conocidas desde la memoria histórica llevan a plantearnos la *descolonización*. Para el caso de Bolivia, esto se plantea con mayor fuerza desde la década de 1980, como efectos subjetivos de la coyuntura del Quinto Centenario de la colonización europea, cuando los pueblos andino-amazónicos protagonizaron un proceso de reconstitución de antiguas estructuras organizativas, en lo político, territorial, de autoridad y gobiernos locales o gobiernos propios, con fuertes características de gobernanza tradicional, es decir, *reconstitución de ayllus*, en otros casos aún vigentes las autoridades tradicionales se ha denominado: *fortalecimiento de la autoridad tradicional.*

La reconstitución de la subjetividad, plasmada en la reconstitución de *ayllus*, *markas*, capitanías, da inicio al esfuerzo de una búsqueda de historia propia, de pensamiento propio, el volver a ser nosotros mismos, a un actuar libre y autónomo de los pueblos en busca de su libre deter-

minación y desarrollo propio. Son las bases que buscan nuevamente el inicio de la descolonización en respuesta a la colonialidad, el restablecimiento de un Estado Plurinacional bajo el principio de respeto a un pensamiento y una historia propios, que lleva a plantearse la descolonización en la educación.

La descolonización es el retorno al camino *thakhi*, principio filosófico que concibe el poder político como servicio. La autoridad es el líder que conduce a la sociedad, al pueblo, por el sendero del camino *thakhi*, como la expresión de un poder propio en pie de igualdad frente al Estado y sus expresiones políticas y sociales. La descolonización en la educación busca revertir siglos de opresión, exterminio, exclusión y racismo. La reconstitución del pensamiento y la *qamasa* (fuerza y energía interna) es un requisito previo que debe desmantelar el poder colonial y el pensamiento colonial.

La educación desde la historia y la memoria

La historia de nuestros ancestros y de su lucha por la restitución de sus derechos revela que estos han estado en lucha permanente y negados sistemáticamente por esta modernidad occidental. El restablecimiento del *suma qamaña,* además del respeto al territorio, es el respeto al pensamiento de la *pacha* en la proyección política del *Pachakuti,* expresada como descolonización ideológica y política, fundando los derechos en tres pilares: respeto a la identidad, territorio y libre determinación.

La educación indígena en el contexto nacional ha sido objeto de una larga demanda y lucha, primero por la defensa de las tierras y territorios. Un hito importante que marca a los pueblos indígenas es la subasta de tierras comunales (1864-1871), que tuvo base en el decreto de Simón Bolívar del 8 de abril de 1824 sobre la abolición de la comunidad indígena, cuyas tierras fueron declaradas de propiedad del Estado. José Ballivián fue aún más allá en este proceso el 14 de diciembre de 1842, cuando declaró que la totalidad de las tierras de comunidad fueran convertidas en propiedad del Estado y las tales tierras en posesión de los indígenas fueran tenidas por tierras de usufructo precario: con ello se da el inicio a posibles despojos definitivos de sus tierras.[2]

Años más tarde, con el Decreto Supremo del 20 de marzo de 1866, el gobierno de Melgarejo declara la ocupación de los territorios de las comunidades originarias a través de las haciendas, subordinando la mano de obra indígena a las haciendas en calidad de trabajo gratuito. Asimismo, la venta de comunidades a precios ínfimos produjo la usurpación

[2] Esteban Ticona, *El escribano de los caciques apoderados,* La Paz, Hisbol y THOA, 1992.

de tierras bajo la denominación de tasación y remate de tierras. Hubo diferentes formas de usurpación y apropiación de sus tierras, a través de rematadores y revisitadores de tierras, seguidas de desalojos y masacres en los pueblos. Y también se dio que primero se recurriera a un amparo de compra y venta de tierras, a una supuesta legalidad, pero se prosiguiera luego a la ocupación de extensos territorios comunales mediante el uso de la violencia.

Experiencias indígenas en educación

La vida del líder aymara Eduardo Nina Qhispi trascurrió entre la conversión de su *ayllu* en latifundio y la resistencia contra dicha transformación. El triunfo del gamonalismo condujo a los comunarios a optar: unos optaron por quedarse en la hacienda; otros, por mantener la libertad y huir lejos. Nina Qhispi optó por las dos opciones; su vida pasó entre la hacienda y la ciudad. Estando en la ciudad de La Paz y viviendo la angustia de la opresión, aprendió a leer por sus propios medios.

El escribano de los caciques, Leandro Condori Chura, que conoció a Nina Qhispi, recuerda que este fue expulsado de su estancia entre 1920-23, por lo que tuvo que establecer su residencia en el barrio de Ch'ijini y luego en Caja de Agua, en calle Laja N° 142.[3] Qhispi, lanzado de su *ayllu*, pero con las suficientes fuerzas y armas como para seguir luchando contra el poder de los criollos gamonales, luego de un profundo convencimiento empezó con la tarea de educar niños indios.[4]

En el año 1928, Eduardo Nina Qhispi acudió a la Municipalidad de La Paz, que le cedió un espacio en la escuela nocturna, en la calle Yanacocha N° 150. Estableció allí la Escuela Nocturna de Indígenas, de la que fue el primer maestro y director. En 1929, su sacrificio le dio grandes resultados: logró tener 200 alumnos indígenas y se rodeó de un grupo de preceptores indios: Pedro Castillo, Adolfo Ticona, Feliciano Nina y Carlos Laura.

Viendo que su trabajo de educador estaba consolidado, volvió a la lucha por la comunidad, abandonada por la circunstancia de su lanzamiento de 1923, con los mismos preceptores. El 26 de agosto de 1929 se dirigió al Senado para exponer la situación del indio; justificando la necesidad de comunicarse con ese poder del Estado, decía:

> *En nuestra calidad de preceptores indígenas que hace tiempo hemos dedicado nuestros esfuerzos a desanalfabetizar a nuestros congéneres, concurrimos ante el H. Senado Nacional de nuestro*

[3] Ídem.

[4] *El Norte*, 29 de abril de 1928.

país para pedirle respetuosamente que se sirvan dictar leyes y resoluciones legislativas en amparo de nuestra desgraciada raza, que harto necesita del pan intelectual para incorporarse a la nacionalidad y encauzar las actividades indigenales a las corrientes del progreso nacional.

Aprovechando la simpatía de las autoridades municipales, el 15 de abril de 1930, en las oficinas de la Inspección Técnica de Instrucción Municipal y junto a los preceptores indios, Nina Qhispi fundó la "Sociedad Centro Educativo Qollasuyu", con él mismo como Presidente y Juan de Dios Sirpatico como Secretario. Con esa personería, empezó a expandir sus actividades a todo el territorio de la República, fundando en pueblos, comunidades y haciendas, filiales de escuelas indigenales. Esta dinámica pronto sumó a su equipo de maestros a importantes caciques y apoderados indígenas del departamento de La Paz, como: Manuel Inca Lipe, de Pucuro (Santiago de Huata); Francisco Tangara, de Qalakutu y Esteban Machaca, de Omasuyus.[5] Al año siguiente, 1931, siguieron el mismo ejemplo caciques de otros departamentos del país, como: Manuel Ramos, de Cochabamba; Agustín Saavedra, de Chuquisaca; Casiano Barrientos, Capitán Grande, del Izosog de Santa Cruz de la Sierra; Gualdito Cundeya; Teodora Aparindo y Manuel Taco, del Chaco.

La "Sociedad República del Qollasuyo", convertida en una de las más poderosas redes de caciques-apoderados y maestros indígenas, empezó a presionar al Estado desde diversas instancias de la sociedad indígena (estancia, *ayllu*, *marka*, etc.) para la pronta realización de una revista general de tierras de deslinde administrativo, en base a los títulos coloniales (trámite de la red de Marka T'ula que gestionó desde 1914).

El Comandante de la Legión Cívica, fuerza encargada de guardar el orden interno durante la guerra, coronel Zegarrundo, se encargó de acusar y apresar a Nina Qhispi por suplantar al gobierno de Salamanca.[6] Luego de apresado, fue el Tribunal de Justicia Militar que lo acusó y lo juzgó por lo delitos de "rebelión, instigación y otros". Como cuerpo del delito, el Tribunal acumuló los documentos publicados por Nina Qhispi –entre ellos "la Redención del Indio"–. El juicio duró desde diciembre de 1933 hasta mayo del siguiente año. Como no encontraron pruebas contra los acusados –Nina Qhispi, Evaristo Capi, José Choque y Esteban Machaca–, el Tribunal los declaró inocentes. No obstante esto, permanecieron en prisión hasta el 26 de agosto de 1936.[7] Nina

[5] Archivo de La Paz, expediente de la Prefectura, 1934.

[6] René Arce Aguirre, *Guerra y Conflictos sociales. El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco,* Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social Cochabamba, 1987, p. 30.

[7] Archivo de La Paz, expediente de la Prefectura, 1934.

Qhispi, luego de salir muy enfermo de la cárcel, según información del escribano Leandro Condori Chura, murió poco tiempo después, a los 49 años de edad.

Warisata: la escuela del *ayllu*

La escuela de Warisata fue fundada el 2 de agosto de 1931 por Avelino Siñani y Elizardo Pérez, bajo la enseñanza del sistema de *ayllu*,[8] que no únicamente se refiere al plano educativo, sino que cubre aspectos económicos, sociales, culturales y políticos. El planteamiento de la escuela fue más allá de una educación para un estrato de la servidumbre, sino que planteaba, al mismo tiempo, un condicionamiento libertario.[9]

El fundamento principal del establecimiento radicaba en que eran escuelas activas, dotadas de talleres, de campos de cultivo, semillas, ganado, riegos, internados, atención sanitaria, higiene. Se trataba de crear una escuela en el marco de la liberación para el indio. Se trataba de crear el sentido de la vivienda moderna, de la granja, atractiva y próspera. La escuela era una institución productiva, base de la comunidad, del desarrollo; la formación se enmarcaba en el funcionamiento del *ayllu*, bajo sus formas y estructuras de funcionamiento y dirigidos por sus autoridades tradicionales.

La escuela funcionaba en torno a los principios de relaciones de trabajo, bajo los sistemas de *ayni* (trabajo de ayuda mutua), *minka* (trabajos colectivos) y *yanapa* (sistema de ayuda cooperativa). Elizardo Pérez señala que la contribución de la comunidad no solo es de forma material, para la infraestructura, sino que a la vez es una forma de educación colectiva, tomando en cuenta el potencial de contribución como portadores de conocimientos indígenas en la producción y en la transmisión de conocimientos a los educandos y añade:

> *La escuela indígena resucitaba la contribución social del individuo a la obra colectiva, cuando nosotros y quienes como nosotros han visitado las escuelas indigenales, vieron la eufórica alegría de los parlamentos amautas (espacios de asambleas donde se debate) donde se discutía la contribución de los hijos, padres y las mismas madres y la abuela que venían desde sus* ayllus *a contribuir a la obra suya.*[10]

[8] Forma de organización social, económica, política y cultural de los Andes.

[9] Carlos Salazar Mostajo, *"La Taika". Teoría y práctica de la escuela Ayllu,* 3ª ed., La Paz, G.U.M., 1993, p. 15.

[10] Elizardo Pérez, *Warisata: la escuela ayllu,* La Paz, Hisbol, 1962, p. 182.

En el testimonio escrito por Tomasa Siñani de Willca, hija de Avelino Siñani, menciona que su padre, a pesar de contar con conocimientos formales limitados, hizo germinar la semilla de la identidad y la movió a crecer y desarrollarse en estos campos y paraderos de vicuñas. En su testimonio sostiene:

> *Desde su infancia y juventud de Avelino Siñani se despertó el espíritu de lucha para salvar de la opresión en que se debatía el campesino frente a los patrones de entonces. Sus primeros estudios formales los realizó en forma clandestina; recordemos que en esos tiempos existía el prejuicio y la prohibición, que aún perdura en alguna gente, de que el campesino no debía educarse. Para estudiar tenía que desplazarse de Warisata a Warina, viaje de a lomo de mula duraba cuatro horas. Con los conocimientos que obtuvo y decidido a compartir lo que había aprendido, empezó a enseñar las primeras letras en forma secreta y clandestina a sus hermanos campesinos. [...] Por esos años mi padre recorrió diferentes lugares del país, enseñando lo que aprendió en la vida. Hacía viajes por sus escuelitas particulares hechas de piedra y adobe, construidas por ellos mismos. A veces estas escuelitas funcionaban en las casas de sus alumnos, nunca faltaba reuniones en la casa. En la casa teníamos nuestro jardín llena de flores, nuestra huerta llena de verduras: zapallo, coliflor, zanahoria, arveja, habas, nabos y otros más. Era también el lugar de enseñanza a sus alumnos, les deba semillas de hortalizas y frutas para que en su casa y hagan huertos y jardines. Fue en este caminar que se encontró con Elizardo Pérez, y así se inició la obra de construcción de la escuela con Avelino Siñani, Clemente Rojas y Mariano Ramos.*[11]

Así, un 30 de enero de 1941 llegaron a la escuela de Warisata los señores Vicente Donoso Torres y Max Bayron, reunieron a la gente para hacerles conocer cuáles eran los propósitos del gobierno y lo primero que hicieron fue criticar el haber alzado dos pisos en la construcción de la escuela: según ellos la escuela debería ser de un piso, que todo estaba mal y se debería castigar a Avelino Siñani y Elizardo Pérez. Con mucha indignación se escucharon esas palabras. A pesar de que al gobierno no le había costado un centavo la construcción de la escuela, esta fue destruida. Un mes más tarde, Siñani cayó gravemente enfermo por las secuelas de los encarcelamientos. En la memoria de Tomasa Siñani, su hija, quedaron todas las luchas que tuvo que enfrentar para mantener

[11] Tomasa Siñani de Willca, "Breve biografía del fundador de la 'escuela-ayllu': un testimonio escrito sobre Avelino Siñani", en *Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?*, La Paz, Aruwiyiri, 1992, p. 133.

la escuela. Así, un 31 de enero de 1941 Avelino Siñani dejó esta tierra y la gran obra de Warisata.

Otro líder importante en este trabajo de la educación indígena es Lucas Miranda Mamani, maestro indio uru murato, quien, desde 1936 a 1970, enseñó a niños aymaras, quechuas y urus muratos. Fue profesor particular y contribuyó a fundar y construir escuelas en diferentes *ayllus* y comunidades de los departamentos de La Paz, Oruro y Potosí. La labor de educación emprendida por Lucas Miranda Mamani impulsó el surgimiento de nuevos líderes. Desde joven acompañó a su padre, Toribio Murato, como su escribano, y a los 22 años tuvo la primera experiencia como educador en la estancia de Janquñuñu, de la provincia Abaroa, en Oruro. Desde 1940 hasta el año 1969 fue preceptor particular en escuelas en diferentes provincias del departamento de Oruro; fundó varias escuelas en casi todas las comunidades uru muratos. Trabajó ligado al movimiento indígena por la defensa de sus territorios, encargándose de los trámites legales para proteger a los indígenas de las violaciones de que eran objeto al interior de las haciendas.[12]

Por otro lado, en 1944 se da en México la creación del Instituto Nacional Indigenista como filial del Instituto Indigenista Interamericano, con la función expresa de realizar estudios de investigación de carácter pedagógico, sociológico, económico, histórico, jurídico y cultural sobre la población indígena, con el propósito de cooperar con la acción del gobierno, empeñado en procurar una solución al problema indígena como medio para alcanzar la integración nacional.[13]

El Primer Congreso Indigenista Interamericano realizado en abril de 1940 hace referencia, en su acta final, a la realización del Primer Congreso Interamericano de Lingüística Indígena Aplicada, que tiene los siguientes propósitos:

- Fomentar el estudio científico de las lenguas indígenas.
- Fomentar estudios de los problemas conectados con la lingüística.
- Estimular y divulgar materiales sobre lenguas indígenas.
- Estudiar los problemas del uso de las lenguas indígenas en la educación y en la realización de mejoras sociales.
- Fomentar el uso de los idiomas nativos en las investigaciones etnológicas, psicológicas y sociales.
- Difundir la necesidad de la educación para el área rural.

[12] Ramón Conde, "Lucas Miranda Mamani. Maestro indio Uru Murato", en *Educación Indígena*… ob. cit., p. 121.

[13] Boletín del Instituto Indigenista Interamericano No. 2, México, Julio 1949.

•Incentivar la formación de maestros para el área rural.

•Visualizar la situación de educación.

Así, en 1955, en Bolivia, el Estado promulgó el Código de Educación Boliviana, para la creación de escuelas en las comunidades, pero la educación buscaba castellanizar y eliminar las diferencias culturales de los pueblos. En resumen, se buscaba usar los idiomas indígenas como vehículo para la castellanización, en lugares donde no se hablaba el idioma español.

La Reforma agraria iba en relación con la Reforma educativa y con ellas iba el paso de indio a campesino. Con esta designación de identidad, los aymaras, quechuas y guaraníes tramitaban sus títulos ejecutoriales y, a la vez, el establecimiento de escuelas para sus comunidades, bajo el liderazgo de sus autoridades.

Experiencias de fortalecimiento en el marco de la EIB

Marco legal y normativo

En Bolivia, después de los años sesenta, se iniciaron acciones para incorporar las lenguas aymara y quechua principalmente en radioemisoras de la ciudad de La Paz, como la red Erbol, a través de la Educación Radiofónica de Bolivia. La red Erbol fue creada en 1967 y ha llegado a agrupar a 29 emisoras, 5 centros de producción radiofónica y 18 emisoras afines, muchas de las cuales continúan haciendo educación para adultos por radio.[14]

Fue importante el hecho de que en otros espacios académicos –a través de congresos, por ejemplo– se discutiera la necesidad de pedir al Ministerio de Educación y Cultura cambios en la política de tratamiento de los idiomas nativos. Proponer un sistema de educación bilingüe tanto en idiomas nativos como en castellano. Que las escuelas normales rurales y urbanas cambiaran sus políticas educativas desde la currícula de formación. El 1er. Congreso de Lenguas Nacionales de 1973 impulsó las primeras preocupaciones de la situación de la educación en el área rural.

Según Roberto Choque, el proceso de cambio de la mentalidad de los educadores, lingüistas, dirigentes campesinos e intelectuales aymaras desde los años 1970-1980 fue un hito importante para cuestionar el sistema educativo orientado hacia el detrimento de las culturas indígenas, enfatizando que la escuela se había convertido en deformadora de la identidad indígena. Así, la educación se postulaba como una

[14] Xavier Albo y Amalia Anaya, *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia,* La Paz, CIPCA, 2004.

educación indianista y liberadora basada en el reconocimiento de los derechos económicos, sociales, culturales y políticos de los pueblos indígenas. No era de extrañar que aparecieran ciertos prejuicios de los padres de familia que se resistían a que sus hijos recibiesen enseñanza en su lengua propia. [15]

> *La escuela rural, por sus métodos, por sus programas y por su lengua es ajena a nuestra realidad cultural y no solo busca convertir al indio en una especie de mestizo sin definición ni personalidad, sino que persigue igualmente su asimilación a la cultura occidental y capitalista.*[16]

Durante la década de 1970 a 1980 se produce una serie de aportes desde los movimientos sociales, investigaciones antropológicas, históricas, lingüísticas para influir en los diferentes planteamientos sobre la realidad cultural del país, caracterizando a Bolivia como país pluricultural y multilingüe. Por otro lado, emergen partidos indígenas indianistas y kataristas que inician procesos de reivindicación denunciando procesos de colonización y sometimiento de una cultura dominante hacia las culturas indígenas.

Periodo pre- 1988-1989. Primeros proyectos bilingües

En el proceso por la demanda de una educación en base a la realidad de los pueblos indígenas, surgen iniciativas, desde las organizaciones sindicales del magisterio del área rural, que han estado presentes en el debate del proceso sobre la educación intercultural. En 1983 se creó el Servicio Nacional de Alfabetización y Educación Popular Elizardo Pérez (SENALEP), con el apoyo internacional de UNICEF y de OREALC. Según la investigación de Albo y Anaya, este ha sido un hito importante para el reconocimiento de la pluralidad diversa en el país. Las investigaciones aportaron información reveladora sobre la situación de la enseñanza castellanizante y el trauma de la educación en la niñez indígena, fundamentalmente en el área rural.[17]

En el periodo entre 1985 y 1989, frente a una educación colonizadora y alienante se plantea el Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, destinada a respetar principalmente la identidad de los pueblos indígenas: tanto en la región andina como en la amazónica el tema de la educación indígena es parte de la agenda de las organizaciones. En

[15] Roberto Choque, "Escuela indígena: La Paz 1905-1938", en *Educación Indígena*ob. cit., pp. 19-40.

[16] Javier Hurtado, *El Katarismo,* La Paz, Hisbol, 1986, p. 304.

[17] Albo y Anaya, ob. cit.

1987, en el marco de la Asamblea del Pueblo Guaraní, se crea el Teko Guaraní, cuyo objetivo fundamental es participar de manera activa en las políticas educativas acordes a la realidad de su pueblo, tomando en cuenta el idioma y la cultura guaraní. También la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos tuvo una activa participación en la ejecución del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Periodo de la Reforma Educativa (1994)

La reforma educativa en Bolivia ha encarado varios procesos de experimentación sobre dificultades pedagógicas tales como el gran número de alumnos en las aulas, la falta de materiales, la falta de formación de maestros desde la visión de la pedagogía bilingüe o la negativa de los padres de familia, pues la educación bilingüe había sido únicamente para las áreas rurales y no para centros educativos urbanos. Este proceso de la implementación de la Reforma Educativa también ha pasado por iniciativas propias para la preparación de los módulos; las maestras, con su amplia experiencia, aceptan los desafíos utilizando sus propios recursos y materiales.

La propuesta de la Reforma Educativa fue elaborada por el Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (ETARE), sobre la base de estudios e investigaciones encomendadas a diferentes sectores de la sociedad, entre ellos organizaciones indígenas. Sus objetivos principales fueron:

- Atender a todos los niños de las comunidades rurales que hablaban aymara, quechua o guaraní en los niveles inicial y primario a través de la modalidad de educación intercultural bilingüe.
- Iniciar experiencias en lugares de mayor porcentaje de población que habla un idioma indígena.
- Iniciar proyectos piloto de lecto-escritura en quechua y aymara con educandos que hablan una lengua indígena y que asisten a centros educativos ubicados en zonas urbano-marginales y urbanas del país, donde la forma de enseñanza es en castellano.[18]

Los resultados fueron: diagnóstico de la situación de la educación respecto de la utilización de la lengua; necesidad de mayor consenso técnico, social y político en relación a la educación intercultural y bilingüe; necesidad de formación de maestros en EIB; material para la currícula con enfoque de EIB; necesidad de capacitación de maestros y padres de familia. La evaluación en el campo de la investigación dio aportes para la Reforma Educativa –aprobada el 7 de julio de 1994 y

[18] ETARE, Cuadernos de la Reforma, La Paz, Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa, 1993, p. 20.

promulgada como Ley 1565 de Reforma Educativa–, que estableció la interculturalidad y la participación social, bajo el fundamento del reconocimiento de la identidad indígena, cultural y lingüística que caracteriza a un mayor número de la población del país.

La Reforma Educativa de 1994 no fue el producto de una voluntad política sino de las luchas de los pueblos indígenas, revalorizadoras de los derechos colectivos frente a modelos de asimilación que habían permeado los sistemas de educación para la niñez indígena.

La propuesta de la Reforma Educativa se basó en los siguientes insumos: 1) investigación de las necesidades de aprendizaje y de las expectativas de los padres de familias en las 8 regiones sociolingüísticas, 2) evaluación de las ocho experiencias innovadoras, 3) elaboración de un mapa educativo básico y el registro de personal docente y administrativo y 4) talleres sobre la educación intercultural bilingüe con las organizaciones.[19]

La implementación del Programa de Reforma Educativa costó aproximadamente 200 millones de dólares, obtenidos de créditos blandos del Banco Mundial y del BID y donaciones de Alemania, Holanda y Suecia, que canalizaron sus recursos a través del Banco Mundial y de UNICEF. Este monto fue destinado a todo el programa, incluida la educación bilingüe.[20] A esto se sumó el apoyo financiero y/o técnico de Francia, España, Dinamarca y Finlandia (este último incluye el apoyo al funcionamiento de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (CEPOS)). La cooperación internacional ha logrado la implementación del programa de la Reforma Educativa, desde un nivel local, comunal, como es el apoyo a los Consejos Educativos en sus diferentes regiones y los programas y proyectos establecidos para la implementación en aula.

Periodo 2006 - 2012

Con el gobierno de Evo Morales, el nuevo escenario político en el país se abrió a nuevas posibilidades para el debate sobre la educación. Se insertó en la agenda nacional la necesidad de normar la nueva ley y, como resultado de debates y conclusiones, se abrió un nuevo enfoque sobre la educación. Estos resultados fueron derivados al Congreso de Educación en calidad de nuevo proyecto, proceso que exigió a los CEPOS acompañamiento técnico, a nivel de propuestas de parte del bloque indígena.

Los procesos de construcción de la nueva Ley de Educación han llevado a debates y reflexiones sobre conceptos de interculturalidad,

[19] Albo y Anaya, ob. cit., p. 65.

[20] Ibíd., p. 81.

intraculturalidad y plurinacionalidad y a la presentación de propuestas. Asimismo, se ha hecho presente un trabajo sostenido en el marco de la Asamblea Constituyente, para la redacción de la Nueva Constitución Política del Estado.

Otro de los aportes fue sobre el tema de educación comunitaria y productiva como aspecto característico de la nueva forma de educación. Se trabajó en documentos para la formación de docentes, formación universitaria y formación espiritual sobre la base de los conocimientos y saberes indígenas. Se elaboró la propuesta de reordenamiento territorial de la administración curricular del sistema educativo nacional, compatible con la división política administrativa del país.

Educación Superior indígena

La Educación Superior de Formación Profesional es un reto para el establecimiento de debates sobre colonialidad, escasos hasta la fecha, con la salvedad de unos pocos trabajos de bolivianistas y andinistas como Steve Stern (1986), Enrique Tandeter (1992), Brooke Larson (1993) y Josep Barnadas (1978). El hecho colonial, la pérdida de libertad de los pueblos andinos, su subordinación a un poder extraño, todo ha sido sistemáticamente desdeñado: la generalidad de estudios se centró en la gesta de la conquista, en el trauma que significó para la población indígena, recreando así la leyenda negra.[21]

El hecho político no conocido hasta el momento –la imposición de un poder extranjero, contra todo derecho y toda razón–, fue de una terrible significación para la nación tawantinsuyana. No solo significó subordinación sino, ante todo, la muerte violenta de una colectividad que pasó a ser identificada como *india*.

"Quedaron como ovejas sin pastor" es una de las definiciones más exactas que ayuda a entender la desprotección de este pueblo, sin gobierno ni ley propia, expuesto por siempre a las arbitrariedades de extranjeros, quienes, creyéndose dioses *viracochas*, comenzaron a oprimir de manera totalmente irracional o, si se quiere, con racionalidad colonial, cuyo único propósito era la exacción al máximo de las riquezas de la tierra indígena y la explotación intensiva de la fuerza de trabajo de los recién bautizados *indígenas*. A este respecto, es interesante el análisis que hace Enrique Tandeter respecto a la explotación de las minas de

[21] Steve Stern, *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española hasta 1640,* Madrid, Alianza, 1986; Enrique Tandeter, *Coacción y Mercado. La minería de la plata en el Potosí colonial 1692-1826*, Cuzco, CBC, 1992; Brooke Larson, *Colonialismo y transformación agraria en Bolivia. Cochabamba, 1550 -1900,* La Paz, Hisbol, 1993; y Josep Barnadas, *Apuntes para una historia aymara,* La Paz, CIPCA, 1978.

Potosí y la política colonial sobre la fuerza de trabajo.[22] Este proceso conlleva hasta la fecha la construcción de políticas públicas a través de normas como el Viceministerio de Ciencia y Tecnología, ligado al Viceministerio de Educación Superior. En un todo de acuerdo con sus atribuciones, tienen el objetivo de proponer políticas de implementación de programas de ciencia, tecnología e innovación en apoyo a la propiedad intelectual de saberes y conocimientos indígenas, en coordinación con las instancias correspondientes –universidades públicas y privadas e institutos de educación superior y entidades especiales–.

Instituto Normal Superior Pluri-étnico Tumuchugua

El Instituto Normal Superior Pluri-étnico Tumuchugua para los pueblos indígenas del Oriente, Chaco y Amazonía de Bolivia fue creado en 1994 mediante Decreto Supremo N° 23886 y tiene como objetivo formar y capacitar docentes en educación intercultural bilingüe. Es un programa abierto y participativo que posibilita un encuentro de varias culturas del Oriente, Chaco boliviano, dando la oportunidad para que hombres y mujeres puedan acceder a procesos de formación educativa. Es un espacio para la revalorización y el desarrollo de las lenguas originarias del Oriente y Chaco como la mejor forma de fortalecer la identidad. Está dedicado a la formación de profesores bilingües para la atención de la población indígena y es una instancia de debate y reflexión sobre el avance de la educación intercultural bilingüe.

Universidad Indígena Intercultural

La Universidad Indígena Intercultural se encuentra bajo la coordinación del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena). En el programa "Universidad Indígena Intercultural" participan un conjunto de universidades latinoamericanas de 9 países –Bolivia, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua y Perú–, las cuales, junto a la Universidad Mayor de San Simón, han suscrito acuerdos de cooperación con el Fondo Indígena.

Esta Universidad sostiene un programa que permite la formación y capacitación de las mujeres indígenas y cuenta con cupos de becas de estudio, que cubren el costo del curso (aranceles universitarios, traslados y estadía en etapas presenciales), así como los costos de titulación. También alberga el Diplomado para la Formación y Liderazgo de las Mujeres Indígenas de América Latina y el Caribe, que, en coordinación con el CIESAS de México, llevó a cabo tres gestiones (2011-2013). El

[22] Enrique Tandeter, ob. cit.

programa de Educación Superior contó con clases presenciales y clases virtuales.

El programa se enfocó en los derechos humanos, los derechos de los pueblos indígenas –como es el Convenio 169 de la OIT–, la Declaración de Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, poniendo el acento en los temas de tierra, territorio, identidad, consulta y consentimiento previo libre e informado y procesos de autonomías indígenas, en los países de Bolivia, Nicaragua, Guatemala y Ecuador. Cuenta con módulos sobre la participación de la mujer indígena y procesos de empoderamiento basados en la identidad, el liderazgo y la formación política de las mujeres indígenas, campesinas y afrodescendientes. También atiende temas de feminismo y la visión de las mujeres indígenas, debates de reflexión y aporte a los procesos de liderazgo femenino. Esta experiencia tuvo como resultado procesos de participación de las mujeres desde las instancias local, nacional e internacional.

La Educación Superior en las mujeres indígenas tiene un doble rédito. Es un abordaje crítico, es decir, es entendida como el proceso de formación encarado desde una pedagogía crítica, como una educación para hacer frente a la larga experiencia de discriminación y racismo. La educación es parte de una forma de política, de un poder instaurado y muchos centros de educación primaria, secundaria y universitaria establecen relaciones sociales que afectan a los niños y jóvenes por la continuidad de discursos dominantes y programas monolíticos, caracterizados por profundas relaciones de discriminación y racismo. Por ello, la Educación Superior en Bolivia se vuelve relevante considerando, al presente, que la educación tiene un enfoque descolonizador, antineoliberal y es una educación con alcance de justicia social, bajo el respeto a los derechos individuales y colectivos.

La educación indígena –en todos sus niveles, pero fundamentalmente en la Educación Superior– está enfocada a responder a nuevos interrogantes que apuntan a conseguir cambios en la sociedad y relaciones más igualitarias entre los distintos actores sociales. Estos enfoques implican investigación e incorporación de los saberes y conocimientos tradicionales, tomando en cuenta procesos que fundamenten la descolonización y la despatriarcalización.

Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay

La Educación Superior de la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay está vigente desde 1998. Su plan de estudios fue realizado con la participación de las organizaciones indígenas de los departamentos de Oruro y Cochabamba, por lo que los temas de formación están relacionados con lo productivo y con la cosmovisión indígena:

gobierno indígena, derechos de los pueblos indígenas, biodiversidad, ecoproducción, ritualidad y otros. El objetivo central de la universidad es el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y campesinas, en el marco de los ejercicios de sus derechos de autogobierno, con énfasis en lo productivo.

La metodología de formación pedagógica parte del principio de un aprendizaje colectivo, en el que la base del conocimiento son los saberes ancestrales, mediados por la experiencia social y cultural. A esto se debe el sistema semipresencial: aula y trabajo e investigación de campo. Entre los docentes hay académicos y *amawtas,* es decir, sabios indígenas. Estos últimos no están en el sistema académico formal, pero son parte de la sabiduría ancestral, que es vital para el sistema educativo indígena; de ahí que se tenga un Consejo de *Amawtas* y Académico.[23]

Universidades indígenas Comunitarias Interculturales de Bolivia

Las tres Universidades Indígenas Comunitarias Interculturales de Bolivia (UNIBOL) "Tupak Katari", "Casimiro Huanca" y "Apiaguaiki Tumpa", fueron creadas el 2 de agosto de 2008, mediante el Decreto Supremo 29664. Las políticas de creación de las Universidades Indígenas tienen el fundamento de la lucha de los pueblos indígenas para el establecimiento de una educación indígena anticolonial en sus diferentes niveles, bajo los principios filosóficos, productivos y organizacionales de los movimientos y pueblos indígenas. Uno de los motivos es la pervivencia de la ideología colonial, que ha significado la negación de los indígenas, tanto en lo que hace a su identidad como a su acceso a una ciudadanía plena.

Las políticas de creación de las universidades se sustentan en la ratificación del Convenio 169, la Ley N° 3760 del 7 de noviembre de 2007, que eleva a rango de ley de la República los 46 artículos de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que reconocen que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que imparten educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.

La creación de las tres universidades tiene por objeto que las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas se enmarquen en los fundamentos filosóficos, políticos y educativos de los pueblos indígenas. Su lema es la descolonización intracultural e in-

[23] Leonel Cerruto, "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, 2009, pp. 123-153.

tercultural, que es la base de una nueva forma de educación inspirada en la experiencia de la Escuela *Ayllu* de Warisata.

Los fundamentos filosóficos y políticos están orientados a fortalecer la cultura a través del idioma nativo, el conocimiento permanente, la educación libre y liberadora, la vinculación con el mundo, el respeto a la diversidad y otros dirigidos a la excelencia académica. La finalidad de las universidades, según el artículo 5 del Decreto Nº 29664, es: a) transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con formación de recursos humanos con sentido comunitario y productivo e identidad cultural; y b) articular la Educación Superior con las necesidades regionales de desarrollo y participación de las comunidades organizadas en la región.

Las áreas de estudio en la Universidad Indígena Aymara son: agronomía, industria de alimentos, industria textil, veterinaria y zootecnia. En la Universidad Quechua, las carreras son agronomía tropical, industria de alimentos, forestal y piscicultura. En la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas las carreras son: hidrocarburos, forestal, piscicultura, veterinaria y zootecnia.

De acuerdo con el artículo 8 del Decreto N° 29664, las UNIBOL trabajarán bajo un sistema modular y tendrán como formación terminal la maestría con niveles intermedios de titulación. Los niveles de formación son: nivel técnico superior, nivel licenciatura y nivel de maestrías.

Resultados de las Universidades Indígenas

Hasta 2014, ciento veintiún estudiantes, entre aymaras, quechuas y guaraníes, han egresado, convertidos en profesionales, de las tres universidades, creadas con un sistema especial de formación que, según el Gobierno, tiene una ideología *anticapitalista* y *antiimperialista*, con nivel profesional de licenciatura. Cuarenta y dos estudiantes se han titulado en la Unibol Aymara Tupak Katari, treinta y cinco en la Guaraní Apiaguaiki Tupa y cuarenta y uno en la Quechua Casimiro Huanca, formados en la carreras de ingeniería agronómica, textil, medicina veterinaria, zootecnia, ingeniería en industria de alimentos, forestal, ecopisícola, en petróleo y gas natural e ingeniería y acuicultura.

El mensaje del presidente Evo Morales en el acto inaugural manifestó la necesidad de ser capaces y que los flamantes profesionales dejen una "buena huella" para los futuros egresados. Pidió que ese grupo de jóvenes se destaque por su preparación, sean queridos por la población y respetados por su labor, ya que así demostrarán que tuvieron una buena formación en las Unibol.

Las Universidades indígenas han sido conformadas bajo los planteamientos de descolonización, productiva y comunitaria ¿Cuál es el

sentido de la descolonización en las universidades indígenas? Esta interrogante ha estado presente a través de la larga trayectoria histórica de los pueblos. Para el Estado boliviano, desde su creación hasta el año 1952, la solución al problema pasaba por la desaparición *lenta*, así la política se traducía en una guerra encubierta contra los pueblos indígenas y el apoyo a los latifundistas que expresaban un espíritu pionero de colonización. El indígena continuaba siendo excluido de la sociedad boliviana y el Estado y los *ayllus* continuaban organizados en *ayllus* y *markas* gobernados por sus propios gobiernos, como *mallkus*, *jilaqatas* (autoridades tradicionales).

Para la historia de esta década es importante traer a la memoria los siguientes nombres: el abogado José Ticona (fallecido), fundador del Movimiento Nacional Tupaj Katari; Fidel Huanca Guarachi (fallecido), exalumno del Colegio Militar del Ejército, locutor de radio y fundador del Centro Campesino Tupaj Katari; Pedro Tapia (fallecido), el *amuyuri*, que se encargó mediante radiodifusión de mantener viva la indentidad aymara en la ciudad de La Paz; Luciano Tapia, Constantino Lima y Julio Tumiri, fundadores del Movimiento Indio Tupaj Katari y primeros diputados indios e indianistas; Jaime Apaza, maestro normalista, autor de la radionovela "Julian Apaza, Tupaj Katari"; Felipe Quispe, Calixto Jaillita y Fernando Surco, que pasaron por la escuela troskista del Partido Obrero Revolucionario Combate y se hicieron indianistas.

Esta generación buscó hablar, dialogar, para lo cual aprendieron la lengua española, disponible ya con la apertura del sistema educativo a los indios desde 1953.[24] Las primeras comunicaciones empezaron a formularse a fines del decenio de 1960 y con mucha fuerza durante los setenta y ochenta, cuando se expresa en una producción diseminada en documentos de trabajo, panfletos, artículos de prensa y revistas y bibliografía de corte académico, así como en la profusión de centros culturales, gremios de comunicadores, centros de investigación y difusión, etc.

De este conjunto de personas, Pedro Tapia, *amuyiri* (pensador), es quien mejor desempeña la labor de preparar el terreno. El señor Tapia fue un comunicador aymara que alquilaba un horario al propietario de

[24] A este respecto, es particularmente interesante la lectura de la ponencia que Javier Mendoza presentó al III Encuentro de Estudios Bolivianos en el año 1985. Consciente de la situación de incomprensión existente sobre la cuestión indígena en los estudiosos bolivianos, abrió su participación con las palabras "Mi papel en esta presentación es sencillamente el de un traductor. Para aclarar lo que acabo de decir quisiera ante todo hacer una justificación […] en el país estamos acostumbrados a hablar de los indios en su ausencia, a sus espaldas podríamos decir, como estamos acostumbrados a tomar decisiones que afectan su vida sin que ellos participen […]. En otras palabras, los indios siguen siendo objeto de discusión, qué se hace sobre ellos, o de las medidas que se toman para ellos". Javier Mendoza, "Movimientos indígenas en Bolivia", ponencia presentada en el III Encuentro de Estudios Bolivianos, Sucre, 1985, p. 6.

la Radio Nacional de Bolivia. En su programación combinaba avisos, comerciales y salutaciones con una radionovela y un informativo. Esta actividad no le reportaba mayor ingreso; animaba al personaje el interés por usar la radio para actividades más bien de tipo cultural, como era el reestablecimiento de la comunidad aymara en un medio urbano en circunstancias distintas a la del *ayllu*, donde era fundamental la solidaridad étnica.

Pedro Tapia adoptó, para mayor resonancia, el nombre de *amuyiri* –que, según él mismo, lo distinguía de otros locutores que solo se dedicaban a pasar avisos y, en muchos casos, a traducir–, pues su misión era pensar y transmitir esos pensamientos a través de la radio. Su vida fue como de fábula: cumplía con dos oficios que le permitían circular por la ciudad, en especial por la ciudad citadina. Era peluquero y heladero. Desde su taller, instalado en la avenida Buenos Aires, se introducía en otras peluquerías de mayor prestigio, donde tenía oportunidad de entablar conversación con personajes de círculos de poder y, cuando esto no le funcionaba, recorría la calle con su cajón de heladero y se introducía en los exclusivos barrios de la gente blanca y poderosa. Luego de cumplidas esta faenas y con el material recogido por él mismo, desarrollaba su informativo para los aymaras de Chukiyawu.[25]

La audiencia aymara estaba cautivada por sus programas, en especial las radionovelas, pues transmitía por la radio los principales mitos y tradiciones de la cultura andina. La presentación del final era estelar: en medio de un festival de música y danza indígena se escenificaba, en teatro, la historia presentada por radio. La población aymara de la ciudad de La Paz debe a él la transmisión de elementos culturales difíciles en el medio urbano en ese periodo.

El mérito de Tapia y sus seguidores fue pensar desde su identidad, comunicar ese pensamiento al pueblo para que este tomara sus decisiones y construyera sus formas de representación y de interlocución con el Estado; y hablar como indio a la audiencia indígena de la ciudad de La Paz tanto como a la población hispana, de quienes extraía información para su programa de radio.

Con un cariz más intelectual, es importante destacar la enorme producción bibliográfica de Fausto Reynaga, quien, en sus libros –especialmente dos títulos: *Tesis India* y *Revolución India*– volvió a reafirmar la identidad india del país. En la lectura de estos libros, prohibidos y censurados por la intelectualidad criolla, se educaron las posteriores generaciones de militantes del movimiento indio, quienes más tarde

[25] Pedro Tapia fue un pionero en la producción de programas culturales y de clara ideología indianista; el trabajo que luego desarrollaron otros fue en base al camino abierto.

protagonizarían, como Ramón Conde y Germán Choquehuanca, el surgimiento del Movimiento Universitario Julián Apaza, el grupo intelectual indígena de las aulas de la Universidad Mayor de San Andrés en los años de 1970 a 2000.

Reconstitución y descolonización

A la generación educada en la política de asimilación al Estado-nación tocó presenciar la destrucción de su institución matriz, el *ayllu*, que fue convertido en otras instituciones, como el sindicato campesino. A esta misma generación le correspondió trabajar por la reconstitución de su sociedad y la restitución de sus derechos.

El ayllu como modelo social fue largamente discutido y expuesto en varias publicaciones, entre otras las del THOA (Taller de Historia Oral Andina) y las de José Sánchez Parga, Fernando Untoja y Norman Whitten.[26] Conceptualizado como *jatha*, semilla, es un modelo organizativo y de sociedad asentado en un territorio delimitado. Como célula organizativa de nación oprimida constituye el testimonio de libertad y autonomía. Con esta conceptualización, el *ayllu* se convierte en un modelo social propio frente a imposiciones ajenas y arbitrarias.

El concepto *ayllu* rebasa categorías sociopolíticas funcionales al colonialismo, como comunidad, comunidad campesina, sindicato agrario, cooperativa, etc., que sirvieron para fijar la posición subordinada de las naciones indígenas frente al aparato burocrático colonial. El estudio realizado por Norman Whitten en Puyu, Ecuador, de los Canelo Quichua identifica al *ayllu* como un modelo de parentesco y de ocupación territorial, enlazado con la memoria de los antepasados mediante el *shamanismo*.[27] El parentesco liga al individuo y a la familia tanto a antepasados míticos y reales como a otros miembros del *ayllu* dispersos en un espacio territorial; su unidad como su identidad se reactivan a través del saber (conocimiento) encarnado por el *shaman*, que encarna a su vez memoria y conciencia indígena.[28] La conciencia histórica, en los términos de la filosofía de la historia, es a la vez "reconstitución, por

[26] THOA (Taller de Historia Oral Andina), *Reconstitución de los Ayllu,* La Paz, Aruwiyiri, 1995; José Sánchez Parga, *¿Por qué golpearlas?,* Quito, Centro Andino de Acción Popular, 1990; Fernando Untoja, *El retorno al Ayllu,* La Paz, Cima, 1990; y Norman Whitten, *Sacha Runa. Etnicidad y adaptación de los quichua hablantes de la Amazonia ecuatoriana,* Quito, Abya Yala, 1987.

[27] Norman Whitten, ob cit.

[28] "Los miembros del *ayllu* mantienen su ideología especial de descendencia a través de la experiencia visionaria, la mitología y viajando. Ellos pueden reactivar el concepto de *ayllu* máximo de muchas generaciones". Norman Whitten, ob cit, p. 41. Esta reactivación señalada más adelante se produce en momentos de crisis y destrucción, para ello basta la conciencia y la memoria.

y para los vivos, de la vida de los muertos".[29] La vida de los difuntos: abuelos, mayores y pensadores, que de manera continua e incansable clamaron por la restitución.

La restitución es un objetivo que fue planteado desde el momento mismo del saqueo y la colonización española. Guamán Poma dejó grabada la imagen del indio "que grita de hambre y sed", que es un indio a merced de la verdadera jauría de lobos en que se habían convertido los españoles nada más pisando tierra firme. La falta de un gobierno convirtió a los indios en "ovejas sin pastor, sin tener quién los gobernase en paz ni en guerra, ni en beneficio propio ni en daño ajeno".[30] Toda la historia de la resistencia indígena fue expresada en esos gritos de hambre y sed y en la búsqueda de una autoridad que gobernara.

Durante la primera mitad del siglo XX, los líderes indígenas –en especial caciques gobernadores, como Santos Marca Tola– centraban su accionar en la restitución de las tierras de comunidad y en sus fueros a la república de indígenas, el Qullasuyu. En esta perspectiva es pertinente situar la naturaleza política y social de la autoridad indígena:

- *Awki*, padre
- *Awatiri*, pastor
- *Tamani*, el responsable del *rebaño*
- *Juchani*, el culpable, el sagrado.

La reconstitución del *ayllu* ha dado lugar a un proceso de formación de consejos de *mallkus,* a cuya cabeza se encuentra el CONAMAQ (Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyu) y cuyo directorio lleva precisamente el título de Consejo de Gobierno. El Consejo de Gobierno del CONAMAQ responde así a la proyección del poder indígena desde el nivel local del *ayllu* hasta un órgano nacional. Así como la sumatoria de las territorialidades de *ayllus*, *markas* y *suyus* hace al Qullasuyu, la estructura de autoridad desde el *jilaqata* pasando por *mallkus*, *jach'a mallkus* y *apu mallkus* (autoridades indígenas) restaura y restituye un órgano de autoridad nacional *Qulla*.

En este análisis, el CONAMAQ es la autoridad nacional indígena cuyo mandato es el logro del *suma jakaña* (el bien vivir), de precautelar la *qamaña* (patria, país, hábitat), de administrar, ya no los reducidos recursos comunales, sino los de la nación *Qulla*. Este planteamiento es lógico si se entiende a cabalidad el concepto *mallku* de autoridad y si

[29] Raymond Aron, *Dimensiones de la conciencia histórica,* México, Fondo de Cultura Económica, 1961, p. 14.

[30] Felipe Guamán Poma de Ayala, *Nueva Crónica y Buen Gobierno,* México, Siglo XXI, 1980, p. 339.

existe claridad y convicción en el apoyo a la construcción y consolidación de consejos de *mallkus* en los distintos niveles territoriales de la estructura política indígena.

El *Suma qamaña* en la Educación Superior se fundamenta para pasar de un país subdesarrollado, dependiente y atrasado, a un país digno. Con el principio de los derechos colectivos, vinculados a enfrentar las condiciones de pobreza y marginación. Con el objetivo de potenciar los conocimientos indígenas. De fortalecer las instituciones como gobierno propio. De que haya negociación dentro y fuera de los *ayllus*, *tentas* y capitanías, para ejercitar derechos relacionados en cultura, identidad, libre determinación y distribución justa y equitativa de recursos provenientes de territorios indígenas.

La Educación Superior para indígenas tiene una brecha con el resto de la población, por la dificultad de acceso al sistema, o porque los contenidos y estrategias pedagógicas no incorporan la diversidad cultural de los pueblos indígenas, pero el lenguaje y la práctica de la tradición oral han sido mecanismos colectivos efectivos para la transmisión del conocimiento tradicional.

A nivel del país, además de las universidades indígenas, otras universidades con programas específicos han iniciado programas dirigidos a profundizar el tema de pueblos indígenas, con contenidos sobre conocimientos tradicionales, historia, situación de pueblos indígenas. En muchos casos se ha acompañado con becas dirigidas a miembros de los pueblos indígenas y con un componente de investigación de temas vinculados a esos pueblos indígenas.

El diseño curricular y el desarrollo de los programas se basan en la cosmovisión, el pensamiento y la filosofía indígenas; se enmarcan en modelos integrales a partir de relaciones estrechas con la comunidad. Las prácticas de campo implican una interacción con la comunidad en el objetivo de la transmisión de los conocimientos indígenas y la interlocución con la ciencia en general. En resumen, los discursos de las políticas actuales enfatizan una amplia interpretación de relaciones de justicia para los pueblos indígenas desde enfoques metodológicos y pedagógicos que enfatizan la reflexión crítica y la investigación social, en plena construcción de una sociedad mas justa.

A manera de reflexión

Las universidades indígenas son los lugares de incorporación de la lucha social, política y cultural, lugares de debate constante sobre el rol de la Educación Superior. Esto rompe formas tradicionales de enseñanza en amplia correspondencia con los esfuerzos hacia las metas sociopolíti-

cas del gobierno, enmarcados hacia la descolonización y la liberación, en base al derecho de la libre determinación de los pueblos indígenas.

La situación de Bolivia ha cambiado; sin embargo, aún faltan cambios sociales, económicos, políticos, culturales y educativos. Por ello, la educación depende de la formación de maestros, de profesionales, para lo cual se requiere bastante investigación sobre diagnósticos en Educación Superior para comprender la situación real del país en Educación Superior indígena. De ahí que las universidades indígenas requieran la formulación de nuevas políticas, destinadas a asegurar la calidad de la educación.

La necesidad de investigación en el campo de la formación de profesionales indígenas es importante por cuanto permite mayor visibilidad e institucionalidad del tema de los pueblos indígenas: género, conocimientos indígenas, derechos colectivos, identidad, que, desde un enfoque intercultural, se constituye en una herramienta para lograr una sociedad más equitativa, solidaria y respetuosa de la diversidad cultural, política y económica y para que el Estado, como instancia directa, pueda implementar políticas para asegurar su cumplimiento a nivel local, comunal y nacional.

La investigación en Educación Superior es clave para la promoción de los derechos humanos, por cuanto brinda información sobre la situación de los pueblos indígenas, especialmente de las mujeres indígenas, en los diferentes ámbitos de su vida. El valor de la investigación radica en el posible uso de los resultados como fuente de información para decisiones en políticas públicas. La investigación desde las universidades indígenas incorpora experiencias epistemológicas, conocimientos indígenas, metodologías –cualitativas, cuantitativas o ambas–, técnicas y diversos instrumentos en la investigación, medios de transmisión desde un enfoque intercultural y de visión indígena.

A nivel nacional, en las universidades indígenas existe un avance en el tema de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, temas que son incorporados al currículo de formación superior. Es atribución del Viceministerio de Ciencia y Tecnología contribuir a la implementación de proyectos y programas de investigación científica, tecnológica y de innovación, formulados por los diferentes sectores en los ámbitos regional o nacional, en concurrencia con las entidades territoriales autónomas y descentralizadas, lo que permite a las universidades incorporar temáticas indígenas en sus planes de estudio.

Es necesario desarrollar y aplicar criterios e indicadores sensibles a género, pero capitalizar a partir de los talentos y conocimientos que poseen hombres y mujeres. Se requiere que las mujeres tengan acceso a la información, educación, profesionalización y participación en la

gestión de los recursos naturales. Se hace necesario incentivar, a través de la información, liderazgos colectivos en términos de representatividad con capacidad propositiva y construir procesos de articulación con miradas distintas y enfoques distintos.

Se hace necesario garantizar mayor presupuesto para investigaciones con enfoque de género, que, junto a la demanda de los movimientos de mujeres, pueda garantizar mayores recursos para la implementación de políticas públicas. La investigación debe impulsar la generación de recursos financieros para mujeres desde los diferentes espacios donde se encuentren. Esta demanda debe ser desarrollada desde los espacios de las universidades de Educación Superior.

Referencias

Albo, Xavier y Amalia Anaya, *Niños alegres, libres, expresivos. La audacia de la educación intercultural bilingüe en Bolivia* La Paz, CIPCA, 2004.

Arce Aguirre, René, *Guerra y conflictos sociales. El caso rural boliviano durante la campaña del Chaco,* Cochabamba, Centro de Estudios de la Realidad Económica y Social, 1987.

Aron, Raymond, *Dimensiones de la conciencia histórica,* México, Fondo de Cultura Económica, 1961.

Barnadas, Josep, *Apuntes para una historia aymara,* La Paz, CIPCA, 1978.

CEPOS (Consejos Educativos de los Pueblos Originarios), *Por una Educación, Indígena Originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y socio cultural,* La Paz, 2004.

Cerruto, Leonel, "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, 2009.

Choque, Roberto, "Escuela indígena: La Paz 1905-1938", en *Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?,* La Paz, Aruwiyiri, 1992.

Conde, Ramón, "Lucas Miranda Mamani. Maestro indio Uru Murato", en *Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?,* La Paz, Aruwiyiri, 1992.

Delgado Burgoa, Freddy, "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, 2008.

ETARE (Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa), *Cuadernos de la Reforma,* La Paz, ETARE, 1993.

Guamán Poma de Ayala, Felipe, *Nueva Crónica y Buen Gobierno,* México, Siglo XXI, 1980.

Larson, Brooke, *Colonialismo y transformación agraria en Bolivia. Cochabamba, 1550 -1900,* La Paz, Hisbol, 1993.

Mallea Rada, Julio, "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, 2008.

Mamani Chapchiri, Humberto. "La educación india en la visión de la sociedad criolla: 1920-1943", en *Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?,* La Paz, Aruwiyiri, 1992.

Mamani Condori, Carlos, *Taraqu 1866 - 1935: Masacre, guerra y "renovación" en la biografía de Eduardo Nina Qhispi,* La Paz, Aruwiyiri, 1991.

Mendoza, Javier, "Movimientos indígenas en Bolivia", ponencia presentada en el III Encuentro de Estudios Bolivianos, Sucre, Bolivia 1985.

Nina Qhispi, Eduardo, *Solicitudes de Eduardo Nina Qhispi para la orientación técnica de la educación indigenal en Bolivia,* La Paz. 1933.

Pérez, Elizardo, *Warisata: la escuela ayllu,* La Paz, Hisbol, 1962.

Reyeros, Rafael, *Caquiaviri: escuelas para los indígenas bolivianos,* La Paz, Universo, 1937.

…, *Historia de la educación en Bolivia. De la independencia a la revolución federal,* La Paz, Universo, 1952.

Saavedra, José Luis, "Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. experiencias en América Latina,* Caracas, IESALC-UNESCO, 2008.

Salazar Mostajo, Carlos, *"La Taika". Teoría y práctica de la escuela Ayllu,* 3ª ed., La Paz, G.U.M., 1993.

Sánchez Parga, José, *¿Por qué golpearlas?,* Quito, Centro Andino de Acción Popular, 1990.

Siñani de Willca, Tomasa, "Breve biografía del fundador de la "escuela-ayllu": un testimonio escrito sobre Avelino Siñani", en *Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?,* La Paz, Aruwiyiri, 1992.

Soria, Vitaliano, "Los caciques-apoderados y la luchas por la escuela (1900-1952)", en *Educación Indígena ¿ciudadanía o colonización?,* La Paz, Aruwiyiri, 1992.

Stern, Steve, *Los pueblos indígenas del Perú y el desafío de la conquista española hasta 1640,* Madrid, Alianza, 1986.

Suárez, Cristóbal, *Desarrollo de la Educación en Bolivia,* La Paz, Don Bosco, 1970.

…, *Desarrollo de la Educación en Bolivia,* La Paz, Universo, 1986.

Suárez, Faustino, Historia de la educación boliviana, La Paz, s.p.i., 1963.

Tandeter, Enrique, *Coacción y Mercado. La minería de la plata en el Potosí colonial 1692-1826,* Cuzco, CBC, 1992.

THOA (Taller de Historia Oral Andina), *Reconstitución de los Ayllu,* La Paz, Aruwiyiri, 1995.

Ticona, Esteban, *El escribano de los caciques apoderados,* La Paz, Hisbol/THOA, 1992.

Tito Herrera, Abraham, *La interculturalidad en el proceso de formación docente de EIB en el INSPOC,* Tesis de Maestría, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, 2009.

Torrico, Benjamín, *La Pedagogía en Bolivia,* La Paz, Don Bosco, 1947.

Untoja, Fernando, *El retorno al Ayllu,* La Paz, Cima, 1990.

Whitten, Norman, *Sacha Runa. Etnicidad y adaptación de los quichua hablantes de la Amazonia ecuatoriana,* Quito, Abya Yala, 1987.

Fuentes archivo histórico de La Paz

ALP-CC, Archivo de La Paz, copiador de Correspondencia.

ALP-CP, Archivo de La Paz, correspondencia Prefectura.

ALP-EP, Archivo de La Paz, expediente de la Prefectura.

Fuentes de tipo legal

Constitución Política del Estado (2009), Gaceta Oficial de Bolivia Ed. Oficial 7/02/2009.

Ley No. 070, Avelino Siñani - Elizardo Pérez (2010), Gaceta Oficial del Estado Plurinacional de Bolivia, Edición N° 0204, La Paz, 20/12/2010.

Decreto Nº 29664 (2008), Gaceta Oficial de Bolivia, N° 3110, La Paz, 5/08/2008.

Fuentes

ALP-CC, Archivo de La Paz, copiador de Correspondencia.

ALP-CP, Archivo de La Paz, correspondencia de la Prefectura.

ALP-CSD, Archivo de La Paz, Corte Superior de Distrito.

ATHOA, Archivo del Taller de Historia Oral Andina.

ED, *El Diario*.

EN, *El Norte.*

LR, *La Razón*.

Decisiones, omisiones y contradicciones: La interculturalidad en la reforma de la Educación Superior en Ecuador

Luis Fernando Cuji

Ecuador, sus pueblos, nacionalidades y la Educación Superior

Ecuador tiene 14.483.499 habitantes y su estructura poblacional se compone, según autoidentificación cultural y costumbres, por: el 71,93% mestizos; el 7,03% indígenas; el 7,19% afroecuatorianos, negros y mulatos; el 6,09% blancos y el 7,39% montubios.[1]

La población en edad para estudiar representa el 57% del total de la población mientras que el segmento de la población en edad para cursar Educación Superior (*ES*), con miras a adquirir un título profesional, representa el 14 % del total de la población. La tabla 1 presenta los valores absolutos de la población ecuatoriana que se encuentra en los rangos de edad para cursar los niveles educativos que prevé el sistema de educación ecuatoriano.

Tabla 1. Población ecuatoriana autoidentificada según su cultura, rangos de edad y niveles educativos esperados.

		Autoidentificación según su cultura y costumbres						
Nivel educativo esperado	Rangos de edad (en años)	Indígena	Afroecuatoriano/a Afrodescendiente, Negro/a, Mulato/a	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a	Otro/a	Total
Educación general básica	5-14	255899	231603	210106	2187613	172156	8771	3066148
Bachillerato	15-17	68649	64646	55834	629807	47068	2710	868714
Educación Superior profesional	18-25	149231	166727	135630	1525842	109828	8376	2095634
Educación Superior posgrado	26-35	141007	175480	166283	1591323	124106	9770	2207969
Total	5-35	614786	638456	567853	5934585	453158	29627	8238465

Elaboración propia. Fuente: INEC, Censo de Población 2010.

[1] Los datos utilizados en el presente texto corresponden al último censo de población, realizado en 2010 por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador. Véase www.inec.gob.ec.

La población comprendida entre 18 y 25 años es de 2.095.634 habitantes que potencialmente podrían cursar ES, de los cuales 451.588 (el 22% de los habitantes en ese rango de edad) se autoidentificaron como: indígenas, afroecuatorianos, afrodescendientes, negros, mulatos o montubios. Estos sectores de la población y otros afines, mediante organizaciones y movimientos políticos, han luchado por una educación que considere la variable cultural en su diseño y ejecución.[2]

Algunos de esos habitantes –autoidentificados como parte de algún grupo históricamente discriminado o excluido– lograron romper las barreras estructurales más conocidas para acceder a la ES, como la situación económica o las deficiencias educativas de los niveles anteriores, y estudian o estudiaron en alguna Institución de Educación Superior (IES).

La tabla 2 muestra la cantidad de personas, autoidentificadas según su cultura y costumbres, entre 18 y 25 años, que respondieron que la ES es el nivel de educación más alto al que asiste o asistió.

Tabla 2. Población ecuatoriana autoidentificada según su cultura y costumbres en rango esperado para cursar ES

	Autoidentificación según su cultura y costumbres						
Edad	Indígena	Afroecuatoriano/a Afrodescendiente, Negro/a, Mulato/a	Montubio/a	Mestizo/a	Blanco/a	Otro/a	Total
18	994	1600	1354	41047	2603	125	47723
19	1355	2161	1740	55714	3705	215	64890
20	1699	2655	1915	61665	4286	246	72466
21	1726	2805	1856	62270	4500	269	73426
22	1785	2820	1863	63868	4508	277	75121
23	1684	2673	1758	61412	4304	322	72153
24	1601	2620	1740	58943	4012	289	69205
25	1425	2616	1567	57088	3885	284	66865
Total	12269	19950	13793	462007	31803	2027	541849

Elaboración propia. Fuente: INEC, Censo de Población 2010.

[2] Si bien la noción de interculturalidad, pertinencia cultural o cualquier otro concepto que aluda a las diferencias culturales tiene diferentes acepciones en función del contexto de su desarrollo, en Ecuador –así como en la mayoría de los casos en América Latina– estas nociones se refieren a las diferencias étnico culturales de los pueblos originarios y afrodescendientes. Existen posiciones teóricas que no están de acuerdo con esta comprensión restringida de la noción de interculturalidad; sin embargo, como punto de partida, es importante destacar que los agentes en Ecuador –y, específicamente, en educación– realizan sus agencias desde esta forma restringida de comprender la noción.

En total 46.012 individuos pertenecientes a los grupos mencionados efectivamente lo hicieron o hacían según el Censo 2010, lo que representa el 10% de los 451.588 que se encontraban en el rango de edad y pertenecen a alguno de los grupos y el 2% de la población total en el rango. Esto permite notar que, al abordar el tema de la ES para pueblos y nacionalidades del Ecuador, el tema del acceso es el primero de muchos problemas al que se enfrenta la sociedad ecuatoriana.

Las explicaciones son variadas y, si bien no se pueden adjudicar las causas de esta situación a un solo factor, a una ideología, a un hito histórico, ni a una persona o un grupo, tampoco ayudan a la comprensión y resolución de estos problemas las explicaciones que –por abarcadoras– diluyen las causas y responsabilidades en toda la sociedad, en toda la estructura, en toda la historia o en todas las interpretaciones posibles.

Si nos acercamos a la especificidad de los 18 pueblos y 14 nacionalidades indígenas en Ecuador, que no son homogéneos ni tienen la misma agenda política, la realidad del acceso a ES no es muy diferente.[3]

La tabla 3 presenta los individuos autoidentificados según los diferentes pueblos y nacionalidades indígenas y según la edad, entre 18 y 25 años.

Tabla 3. Población ecuatoriana perteneciente a nacionalidades y pueblos indígenas entre 18 y 25 años[4]

	Edad								
Nacionalidad / Pueblo	18	19	20	21	22	23	24	25	Total
Awa	109	114	115	104	83	71	78	86	760
Achuar	179	163	142	139	130	132	167	120	1172
Chachi	168	166	193	150	182	124	160	139	1282

[3] Las luchas sociales de los movimientos indígenas, afrodescendientes y montubios son variadas y en ocasiones la educación –y, en específico la ES– puede pasar a un segundo plano por temas que los líderes o las bases de los movimientos ven prioritarios, como movilizaciones en contra de la explotación de recursos naturales (minería, petróleo) o por el agua o la tierra, etc. Sin embargo, la educación es una lucha histórica y está presente en la actualidad.

[4] Cada nacionalidad indígena en Ecuador tiene su propia lengua, la nacionalidad kichwa se compone de 16 pueblos que comparten la lengua kichwa. La tabla presenta los datos de los 16 pueblos kichwa sumados, más la categoría kichwa *de la sierra* que establece el censo del INEC, porque el componente lingüístico es de los más importantes respecto de la educación. Los pueblos de la nacionalidad kichwa son: Chibuleo, Kañari, Karanki, Kayambi, Kisapincha, Kitu Kara, Natabuela, Otavalo, Panzaleo, Puruwá, Salasaka, Saraguro, Tomabela, Waranka, Pasto y Palta. Los pueblos Manta y Huancavilca corresponden a grupos de la costa ecuatoriana y su lengua es el castellano, por ello no se suman a ninguna nacionalidad. Para mayor información sobre los pueblos y nacionalidades indígenas del Ecuador, véase www.codenpe.gob.ec.

Nacionalidad/ Pueblo	Edad 18	19	20	21	22	23	24	25	Total
Cofan	39	20	34	25	34	19	25	18	214
Epera	9	8	5	8	12	5	15	21	83
Siona	8	15	7	8	9	10	6	5	68
Secoya	7	14	11	11	16	6	12	6	83
Shiwiar	30	21	23	29	19	26	9	22	179
Shuar	1688	1418	1408	1204	1379	1248	1246	1152	10743
Tsachila	67	60	64	46	63	52	63	53	468
Waorani	64	41	47	45	48	50	46	30	371
Zapara	11	19	8	9	6	6	8	3	70
Andoa	142	142	135	130	131	111	117	120	1028
Kichwa	15897	13518	13610	12260	13444	12735	11599	12017	105080
Manta	8	5	6	4	8	-	5	3	39
Huancavilca	27	33	32	35	28	29	29	27	240
Otras nacionalidades	433	379	420	377	421	397	390	359	3176
Se ignora	3065	2719	2952	2803	3141	3284	3039	3172	24175
Total	21951	18855	19212	17387	19154	18305	17014	17353	149231

Elaboración propia. Fuente: INEC, Censo de Población 2010.

Los números expuestos corresponden a los potenciales estudiantes indígenas de ES en 2010, mientras que la tabla siguiente (4) presenta el número de individuos de los diferentes pueblos y nacionalidades indígenas, según la edad dentro del rango esperado para cursar ES con miras a alcanzar un título profesional, que respondieron que este era el máximo nivel de educación al que asiste o asistió.

Tabla 4. Población perteneciente a nacionalidades y pueblos indígenas entre 18 y 25 años que cursa o cursó ES

Nacionalidad/ Pueblo	Edad 18	19	20	21	22	23	24	25	Total
Awa	-	2	-	-	-	1	2	1	6
Achuar	3	7	5	7	4	10	14	5	55
Chachi	-	4	5	3	9	7	10	8	46

Nacionalidad/ Pueblo	Edad								
	18	19	20	21	22	23	24	25	Total
Cofan	1	1	1	1	1	2	2	4	13
Epera	-	-	2	2	-	-	-	8	12
Siona	-	-	-	1	-	-	-	-	1
Secoya	-	1	-	-	2	-	-	-	3
Shiwiar	-	-	-	1	3	-	2	2	8
Shuar	25	30	56	50	57	49	56	56	379
Tsachila	2	1	1	4	4	6	6	4	28
Waorani	1	-	-	4	4	3	5	2	19
Zapara	-	1	-	-	-	-	-	-	1
Andoa	4	10	10	15	14	10	8	9	80
Kichwa	782	1056	1283	1291	1289	1251	1118	970	9040
Manta	3	1	1	0	0	0	2	0	7
Huancavilca	6	3	2	3	2	4	3	4	27
Otros pueblos	16	21	28	25	39	22	37	30	218
Se ignora	151	217	305	319	357	319	336	322	2326
Total	994	1355	1699	1726	1785	1684	1601	1425	12269

Elaboración propia. Fuente: INEC, Censo de Población 2010.

De la interpretación relacionada de las tablas se pueden postular varias premisas con respecto al problema de la diversidad cultural, la interculturalidad y la ES en Ecuador. Ahora se mencionan las más relevantes para este texto:

1. Ecuador es un país étnico-culturalmente diverso, donde al menos el 21% de la población pertenece a algún grupo históricamente discriminado o excluido (indígenas, afrodescendientes, montubios).
2. Existen 14 nacionalidades y 18 pueblos indígenas que conforman el 7% de la población del país.
3. Los individuos afrodescendientes, montubios e indígenas –con sus diferentes nacionalidades y pueblos originarios– en baja proporción cursan o han cursado ES en los rangos de edad esperados. En promedio, el 10,2% de los individuos autoidentificados como miembro de alguno de estos grupos respondió –en 2010– que estudió o estudia en ese nivel educativo.

4. El bajo porcentaje de acceso a ES es un problema de toda la población, sin embargo, este es más grave en el caso de los individuos pertenecientes a pueblos y nacionalidades del Ecuador. La diferencia entre el porcentaje de individuos autoidentificados como mestizos (30,28%) y blancos (28,96%) que dicen cursar o haber cursado ES y aquellos que dan la misma respuesta y se autoidentifican como indígenas (8,22%), afrodescendientes (11,97%) o montubios (10,17%) es de 19,5 puntos porcentuales en promedio.[5]

La intención de presentar estos números es entregar un panorama muy acotado sobre la diversidad cultural en Ecuador, los grupos históricamente discriminados o excluidos, entre los cuales están las nacionalidades y pueblos indígenas y tan solo una arista de su relación con la ES. Sin embargo, no está entre los objetivos del presente texto ofrecer un análisis cuantitativo del problema del acceso a la ES para individuos pertenecientes a las nacionalidades y pueblos del Ecuador sino mostrar que, tanto potencialmente como efectivamente, el tema de la diversidad cultural en la ES no es menor, a pesar de que está enfocado desde la perspectiva de las minorías étnicas y culturales.

Las diferencias culturales y su relación con el conocimiento no es un problema de minorías, sino parte del contexto en que se produce y reproduce el conocimiento; del mismo modo que el acceso a educación no es un problema de minorías sino uno que en determinados grupos se torna más grave que en otros.

En el ámbito específico de la ES –donde confluyen la producción y reproducción del conocimiento con las diferencias culturales de todos los agentes– los temas a trabajar y las preguntas por responder implican un reto teórico y práctico para los agentes y las instituciones de la sociedad.

Si bien existen razones estructurales que evitan que los individuos accedan a la ES –especialmente a la edad esperada para su curso–, algunos individuos logran ingresar. Entonces ¿qué sucede con los individuos al ingresar a la ES, donde deben enfrentar las tensiones propias de las relaciones interculturales?, ¿cómo abordan las instituciones –sus agentes– las situaciones de relación intercultural, una vez que un individuo logra ingresar en la ES?, ¿qué alternativas crean los agentes para enfrentar los retos que supone la participación de la diversidad tanto de individuos como de conocimientos en el campo de la ES?

[5] Sobre el tema del acceso a ES y las proporciones *idóneas* que las sociedades requieren de individuos formados a este nivel educativo existe un debate importante y diferentes propuestas sobre cómo calcularlo o definirlo; sin embargo, llama la atención que la diferencia en la proporción de acceso presente brechas tan significativas, si se ve desde la perspectiva étnica.

Muchos Estados en América Latina, que expresan su interés en la ES en relación con la diversidad cultural, lo han hecho en sus constituciones u otras normativas, en sus instituciones o planes. También existen diversas experiencias de agentes –estatales y no estatales– que desarrollan iniciativas ejecutando políticas que van más allá del acceso a ES para individuos pertenecientes a pueblos indígenas y afrodescendientes y, así, indagan formas de inclusión de conocimientos, modalidades de producción y transmisión de conocimientos que no responden a los que tradicionalmente circulan en el campo académico o científico.[6]

En las páginas siguientes se exponen algunas de las respuestas –discursivas y prácticas– que los agentes en Ecuador plantean a las preguntas descritas. Se hace mediante el análisis de las políticas públicas que agentes –tanto estatales como no estatales– ponen en marcha para atender diferentes aristas de la relación entre ES y diversidad cultural. En esta exposición se llama la atención sobre instancias en las cuales estas respuestas omiten algunos aspectos o contradicen sus intenciones, con la motivación de aportar a la reflexión sobre la interculturalidad en la ES con miras a encontrar soluciones a esta problemática en el sistema de ES ecuatoriano.

El Estado Ecuatoriano y las Políticas Públicas (PP) sobre interculturalidad y ES

En 2004, luego de una revisión exhaustiva de los marcos legales, políticas y programas universitarios del país, Fernando García decía que:

> *[Incluida la última ley de Educación Superior aprobada en el año 2000] se encuentra que ninguno incluye la variable de la diversidad cultural (en este caso indígena y afroecuatoriana) en sus concepciones y prácticas. A pesar de los avances constitucionales logrados en este tema a partir de 1998, luego de seis años de esas reformas ninguna se ha incorporado todavía en el campo de la educación superior en el país.*[7]

[6] Para mayor información véase el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina en www.iesalc.unesco.org.ve. Especialmente las publicaciones coordinadas por Daniel Mato, *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; Daniel Mato, *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2009; Daniel Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2012.

[7] Fernando García, *La Educación Superior Indígena en Ecuador*, Quito, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe - IESALC, 2004.

Diez años después de la presentación de los resultados de esa investigación, podemos decir que: esa situación –al menos en el nivel declarativo e institucional del Estado– ha cambiado respecto de la atención que se da a la diversidad cultural en la ES, atención que tiene sus claroscuros declarativos y prácticos.

El proceso de reforma del Estado iniciado con la Constitución de la República aprobada en 2008 produjo cambios que afectaron a la ES, a las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) y a las instituciones que –sin estar totalmente pensadas desde esta perspectiva– han trabajado en el tema desde antes de las últimas reformas constitucionales. La Ley Orgánica de Educación Superior, aprobada en 2010, creó la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), el Consejo de Educación Superior (CES) y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES).

La SENESCYT tiene una coordinación de saberes ancestrales; el CEAACES evalúa varias instituciones y programas interculturales y el CES lleva adelante el plan de contingencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI) *Amawtay Wasi*, recientemente suspendida por no aprobar la evaluación del CEAACES. Otros organismos estatales también tienen relación, como la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe (DINEIB); la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES); la Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana y otros ministerios que poseen departamentos, direcciones o unidades que aluden a las diferencias étnico-culturales y se relacionan con la ES.

La LOES de 2010 hace, en quince ocasiones, referencia directa a la interculturalidad, la diversidad cultural, los saberes ancestrales, la ecología de saberes, siempre en la línea de que es una responsabilidad del Estado impulsarlos en la ES. El Estado ecuatoriano es hoy un agente activo en el diseño de PP sobre el tema, aunque no es un agente unidireccional pues existen disputas –por el control, financiamiento y legitimación– entre instituciones estatales y con otros agentes que intervienen en la toma de decisiones y la circulación de los discursos sobre ES y diversidad cultural.

La LOES tiene normativa más concreta, donde la interculturalidad y la diversidad cultural a veces desaparecen, como en su reglamento general aprobado en 2011, y otras veces tiene lugares especiales, como en el reglamento de régimen académico, aprobado en 2013, donde ocupa un capítulo completo.[8]

[8] El título III de este documento, compuesto por los artículos 49 a 53, está totalmente dedicado a la interculturalidad.

El nuevo reglamento de régimen académico aprobado por el CES dispone: "el currículo debe incorporar los criterios de interculturalidad en cada nivel de formación, organización curricular y campo formativo. Esta incorporación se podrá realizar de las siguientes formas:"[9] modelos de aprendizaje, itinerarios académicos y modelos interculturales de Educación Superior, con lo que se abren posibilidades de relación intercultural que exceden el solo acceso de individuos históricamente discriminados o excluidos.

Lo primero que llama la atención es que, en un ambiente normativo tan favorable para las iniciativas de ES que tomen en cuenta la diversidad cultural, el número de estas iniciativas, especialmente carreras, se reduzca sensiblemente. Por ejemplo, existieron 21 carreras de grado en educación intercultural bilingüe a nivel nacional, en 6 universidades, de las cuales actualmente solo una se encuentra vigente en una universidad.[10]

La ejecución de esta normativa modifica diferentes programas, existentes antes del proceso de transformación de la Educación Superior descrito. Los tipos de modificaciones toman cursos e interpretaciones que dependen de las posiciones personales y políticas de los diferentes agentes intervinientes en las definiciones y decisiones.

El sistema de ES en Ecuador está compuesto por 56 universidades y escuelas politécnicas y por 282 institutos superiores, de los cuales al menos 14 instituciones, con diferentes tipos e intensidades de interés en la diversidad cultural en la ES, buscan satisfacer especialmente las necesidades de población étnicamente identificada. Existen programas universitarios, como los de las universidades San Francisco de Quito (USFQ) y la Escuela Superior Politécnica de Chimborazo (ESPOCH); carreras, como la de educación de la Universidad Politécnica Salesiana (UPS); institutos superiores, como los pedagógicos interculturales bilingües (ISPED-IB) y una universidad intercultural (*Amawtay Wasi*).[11]

En un ambiente de reforma del sistema de Educación Superior destacan decisiones que permiten notar las omisiones y contradicciones de los agentes que –desde diferentes campos– intervienen en la definición practicada de la interculturalidad en la ES en Ecuador. Por esto

[9] CES, *Consejo de Educación Superior. Reglamento de Régimen Académico*, Quito, Pichincha, Ecuador, Registro Oficial, 21 de noviembre de 2013, artículo 29.

[10] La información sobre la oferta académica en las IES de Ecuador está disponible en las páginas web de SENESCYT y CES: www.ces.gob.ec; www.senescyt.gob.ec. Mientras que la información sobre una parte del proceso de reforma de la Educación Superior desde la perspectiva del Estado, mediante la evaluación de las IES, se puede revisar en CEAACES, *Suspendida por falta de calidad: el cierre de catorce universidades en Ecuador,* (A. y. Consejo de Evaluación, Ed.) Quito, CEAACES, 2013.

[11] Para más información sobre las instituciones que conforman el sistema de Educación Superior en Ecuador véase: www.ces.gob.ec; www.senescyt.gob.ec; www.ceaaces.gob.ec.

ese ambiente de reformas constituye un momento útil para comprender cómo se toman las decisiones y se ejecutan las políticas públicas sobre ES e interculturalidad.

Los agentes y las fronteras en el espacio de la toma de decisiones

En el espacio de las decisiones sobre interculturalidad y diversidad cultural en la ES participan agentes que no necesariamente intervienen en los debates sobre el fenómeno, en los campos: educativo, político (de los movimientos sociales-interculturales indígenas o no) y/o académico. Además, participan aquellos que –empapados y comprometidos con alguna posición en el debate– logran intervenir en las decisiones dentro del aparato de gobierno, de las instituciones del Estado que no son el Poder Ejecutivo, de las IIES y de otras IES que poseen iniciativas al respecto.

Las relaciones sociales y políticas entre la variedad de agentes hacen que emerja una cantidad de decisiones que empiezan a contradecirse y omitir aspectos que se muestran como prioritarios en la problemática de la diversidad cultural en la ES y en el discurso generado alrededor de la interculturalidad étnicamente comprendida.

La configuración de este espacio con participación de agentes diversos en más de un sentido plantea la pregunta recurrente sobre el valor o utilidad de las fronteras, interno-externo por ejemplo, en la reflexión sobre la interculturalidad. Esto debido a que los agentes que se consideran externos al debate sobre la diversidad cultural son internos al campo de la ES y aquellos que se consideran externos al debate se ven en la obligación de tomar decisiones –y, por tanto, posiciones– sobre la interculturalidad. Posiblemente el caso es que el fenómeno que nos interesa comprender requiere una redefinición de las fronteras que la literatura constantemente usa para analizarlo: es el problema de la definición de la unidad y matriz de análisis.

Algunos estudios académicos sobre la interculturalidad y la diversidad cultural posicionaron y posicionan una estructura dicotómica de análisis. Las dicotomías más destacadas son: Estado - pueblos indígenas y/o afro, occidental - no occidental, blanco/mestizo - indígena/afro, norte - sur, interno - externo.[12] Al analizar más profundamente los tex-

[12] Algunos de los textos más relevantes son: Walter Mignolo, *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo,* Madrid, Akal, 2003; Josef Estermann, *Filosofía Andina: estudio intercultural de la sabiduría autóctona andina*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1998; Josef Estermann, "Ecosofía Andina", en Atawallpa Oviedo, *Bifurcación del BuenVivir y el Sumak Kawsay*, Quito, Kawsay, 2014, pp. 47-84; Raúl Fornet-Betancourt, *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización*, Bilbao, Editorial Desclée de Brouwer S.A., 2001; Catherine Walsh. *Interculturalidad, Estado y Sociedad, Luchas (de) coloniales de nuestra época*, Quito, Abya-Yala, 2009; Atawallpa Oviedo, "Ruptura de dos paradigmas", en Atawallpa Oviedo, *Bifurcación del BuenVivir y el Sumak Kawsay*, Quito, Sumak, 2014, pp. 137- 224.

tos citados y otros que simpatizan con las líneas de interpretación en las que estos se inscriben, es posible plantear que la utilización de esta estructura de análisis tiene que ver con dos razones: 1) la unidad de análisis seleccionada y 2) la posición política respecto de la realidad social.

Si la unidad de análisis no calza (porque es demasiado *grande* o más *pequeña*) con el contexto en que se están tomando las decisiones sobre PP en ES e interculturalidad, entonces las conclusiones que emanan de esos estudios resultan inaplicables o distorsionan las decisiones. Igual sucede cuando la estructura dicotómica de análisis, asumida por la posición política, es utilizada como único filtro y único argumento para leer y actuar en la dinámica del espacio de la toma de decisiones, con el agravante de que los agentes que no comparten los esquemas conceptuales, ni los criterios de validez en los que se sustenta esta línea de análisis, rechazan las iniciativas por estar adheridas a la matriz de interpretación, constituyéndose en un rechazo a los argumentos no legitimados en el espacio de la toma de decisiones o en el imaginario de sus agentes, más que un rechazo a la iniciativa.

Cuando las disputas por la toma de decisiones llegan a alguna definición –aunque a veces sin que esto ocurra–, el conjunto de acciones realizadas por los agentes muestra las líneas *triunfadoras*, que delatan el fracaso de todas las posiciones porque los discursos se expresan coherentes pero las prácticas ejecutadas denotan la práctica de un discurso hecho de retazos de ideas de los diferentes agentes, plasmadas en las PP que ven la luz.

Por eso es necesario rescatar la condición propiamente política de las reivindicaciones que entraña la noción de interculturalidad en el momento de la toma de decisiones. Y mantener cierta forma de vigilancia epistemológica que evite que los agentes que reflexionamos sobre el tema –con miras a comprenderlo– y participamos de las decisiones confundamos esta dimensión política, atribuyendo en un caso particular –de toma de decisión o ejecución de una política– poderes causales a un elemento político que constituye el contexto del proceso.[13]

Se trata del error de considerar que las matrices de interpretación están en la realidad cuando corresponden a idealizaciones. Las fronteras que generamos son idealizaciones y, si estas no calzan adecuadamente con el contexto, el resultado será una distorsión que obstruye más que ayudar a la comprensión.

En los siguientes apartados se presentan tres aspectos en los que puede notarse cómo la ejecución de las PP generadas para potenciar la

[13] Sobre la noción de vigilancia epistemológica véase Gastón Bachelard, *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo*, México, Siglo XXI Editores, 1948 y Pierre Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, *El Oficio del Sociólogo, presupuestos epistemológicos*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004.

ES en relación con la diversidad cultural pueden omitir o contradecir sus propios postulados, entre otras razones por las mismas diferencias culturales (en un sentido no restringido) y por las matrices y unidades de análisis que los agentes utilizamos en la relación intercultural en que se generan y ejecutan las políticas.

Políticas públicas sobre ES e interculturalidad

Los agentes que proponen políticas públicas sobre ES e Interculturalidad en Ecuador buscan 3 objetivos: 1) el acceso a ES para individuos de pueblos y nacionalidades del Ecuador; 2) la recuperación y posicionamiento de conocimientos indígenas y/o afrodescendientes y; 3) la transformación de las estructuras convencionales de producción y transmisión de conocimientos, mediante la transformación de instituciones convencionales de ES o la creación de nuevas IIES. La importancia o pertinencia de cada uno de ellos es ya parte de un debate sobre las PP sobre interculturalidad y ES.

Acceso de indígenas y afroecuatorianos a ES

Este es el objetivo más aceptado por los agentes y se intenta lograr mediante el diseño y ejecución de políticas de: financiamiento, la adjudicación de becas para estudiantes, facilidades de pago, recursos para programas docentes, etc.; también a través de modalidades e infraestructuras especiales, como educación a distancia, semipresencial y/o extensiones universitarias y acción afirmativa, como políticas de cuotas o puntos adicionales en convocatorias académicas.

¿Dónde obtener recursos para educar –a nivel superior– a personas indígenas y afrodescendientes? y, si se consiguen los recursos ¿cómo utilizarlos para sacar el mejor provecho, asegurando el mayor beneficio a la mayor cantidad de individuos y comunidades históricamente excluidas?

Dar respuesta práctica –es decir, practicada– a estas preguntas hace que los agentes pongan en acción sus criterios de identificación, de ES y calidad, de tal forma que se utilizan los esquemas perceptivos configurados por las culturas disciplinarias y de clase, mucho más que los marcos ideológicos, políticos e incluso teóricos sobre la diversidad cultural étnicamente comprendida que, como se destacó al inicio del texto, es la más utilizada por los agentes comprometidos con el proyecto político de la interculturalidad en Ecuador.

Cuando la diversidad cultural étnicamente comprendida pasa del ámbito declarativo a niveles cada vez más operativos –como la ejecución de proyectos de ES, de PP, la adjudicación de becas, la ejecución de un plan curricular– se enfrenta inevitablemente a culturas académicas,

disciplinares y administrativas que exigen metodologías positivas (en un sentido epistémico y no axiológico) para evidenciar empíricamente elementos que corresponden a definiciones sociales, plasmadas en luchas históricas, generando sesgos no contemplados en el diseño del discurso sobre diversidad cultural en la ES.

Entonces, al aplicar una política de adjudicación de becas para indígenas, se usan los criterios de identificación generados por la relación subordinada y subordinante que establece una diferencia colonial que coloca a lo blanco-mestizo sobre lo indígena o por fuera de la clasificación, como es el fenotipo o el linaje. De tal forma que se refuerza la posición supraordinada por la vía de la legitimación del criterio de identificación y de las posiciones de clasificado y clasificador. Política de interculturalidad ejecutada que contradice la intención que inspira el proyecto político cubierto por este nombre.

Otro ejemplo de contradicciones está en la generación de modalidades e infraestructuras especiales emanadas de la creatividad y de la necesidad de facilitar y focalizar el acceso de individuos indígenas y afroecuatorianos a ES. Varios agentes han desarrollado iniciativas de ES intercultural dentro de universidades convencionales e IIES como la UINPI *Amawtay Wasi* o los Institutos Superiores Interculturales Bilingües con este objetivo.

Sin embargo, el uso del argumento etnicista de la diferencia colonial para justificar deficiencias de resultados, infraestructura, formación docente o planificación curricular coloca las iniciativas y a sus estudiantes en clara desventaja respecto a las otras IES y estudiantes, acrecentando las brechas que la estructura dicotómica de análisis denuncia. Este es el caso del proceso de evaluación y los resultados de la evaluación de la UINPI *Amawtay Wasi,* que permitió notar que el entorno y resultados de aprendizaje se encontraban muy por debajo de las condiciones y resultados de otras IES. A pesar de que es posible plantear el cuestionamiento sobre si la solución adoptada por el Estado (suspensión definitiva de la universidad) es la más adecuada, no es posible negar las condiciones de la institución.[14]

Lo anterior da entrada a pensar en las decisiones que se toman respecto de la creación de propuestas no convencionales de educación, que se enfrentan nuevamente a los esquemas que no respetan las fronteras con que se pretende delimitar la interculturalidad y su relación con la ES.

Si unos agentes idean una modalidad de ES no convencional, esta recibe –formal e informalmente– los ataques de agentes con esquemas perceptuales que se encuentran en la gama de modalidades convencionales

[14] Los resultados y decisión sobre la evaluación realizada por el CEAACES a la UINPI *Amawtay Wasi* se encuentran disponibles en su página web: www.ceaaces.gob.ec en la resolución 001-068-CEAACES-2013.

de la ES. Y si agentes con sensibilidad sobre la diversidad cultural y con esquemas perceptuales más aceptados en lo convencionalmente entendido como ES proponen un acercamiento entre lo convencional y lo no convencional, serán atacados por aquellos comprometidos con los marcos conceptuales más radicales sobre la diferencia casi ontológica entre pensamiento occidental y pensamiento otro, que solo se define en oposición a lo convencional. Lucha política que justamente contradice la idea de relación intercultural donde todos se ven modificados por los otros.

Los agentes utilizan, en el espacio de la toma de decisiones, un discurso constituido por argumentos que se admiten como válidos principalmente en los campos donde se desarrollan pero no necesariamente en el espacio en que confluyen agentes pertenecientes a varios campos sociales (campo académico, político, educativo, científico, burocrático). En esta dinámica, quienes reciben un argumento proveniente de un campo relativamente ajeno responden con argumentos que, dentro de su campo, se admiten como válidos.[15]

No queda más remedio que deslegitimar las prácticas y discursos del otro, aunque esta deslegitimación no se realiza en el mismo plano ni desde las mismas referencias, sino desde diferentes culturas profesionales y por la migración de los discursos. Deslegitimación que no necesariamente detiene la ejecución de los proyectos o políticas, sino que le da un efecto no contemplado originalmente.

Considero que sería conveniente utilizar –en las futuras reflexiones sobre el tema– dos conceptos desarrollados por autores que trabajan el tema de la Educación Superior y la interculturalidad, Daniel Mato y Laura Mateos Cortés: 1) la noción de que la interculturalidad no es solamente la perspectiva étnica hegemónica en la literatura que circula en América Latina y 2) la noción de que los discursos circulan entre las naciones y se modifican, la migración del discurso aplicado a la ES.[16]

Me gustaría utilizar los conceptos de interculturalidad comprendida como diversidad de culturas definidas por más de un criterio de clasificación (étnico, disciplinar, clase, campo social), como un elemento de-

[15] Es evidente; sin embargo, hago explícito el uso de las construcciones teóricas de Pierre Bourdieu en el análisis de este problema. Para este tema en específico véase: Pierre Bourdieu, *Intelectuales, Política y Poder*, Buenos Aires, Eudeba, 2005.

[16] Véase Daniel Mato, "Heterogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural". Artículo sometido a consideración para su posible publicación, cortesia del autor, 2012, 16 páginas y Laura Selene Mateos Cortés, *La Migración transnacional del discurso intercultural, su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*, Quito, Abya-Yala, 2011, que realiza una interesante aproximación a la forma de apropiación de la interculturalidad en la ES mediante la migración de los discursos nacionales e internacionales. También Gunther Dietz & L. S. Mateos Cortés, *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Secretaría de Educación Pública, 2011.

cisivo en la determinación del discurso y las prácticas sobre diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior, que se consolidan como legítimas en el contexto ecuatoriano.

Además, tengo interés en indagar –dentro de ese proceso de legitimación de unos discursos y deslegitimación de otros– cómo la circulación de la noción de interculturalidad es incorporada, apropiada y/o resignificada por los agentes de los distintos campos que intervienen en la toma de decisiones; cómo se modifica el discurso, no solamente por la participación de distintas culturas en términos étnicos, sino por la apropiación e inclusión de agentes y sentidos con culturas disciplinares, de clase y de campos sociales distintos.

Generar iniciativas legales, planes y programas de acción afirmativa, que apunten a motivar a las instituciones para que integren individuos indígenas y afroecuatorianos a la ES es la modalidad que vislumbran el Estado y algunas instituciones convencionales para lograr el objetivo de acceso y es un ejemplo de las relaciones para la toma de decisiones.

El Presidente de la República en 2009 aprobó el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural, encargando del seguimiento y coordinación de la ejecución al Ministerio de Patrimonio y a la Secretaría de Pueblos, entre otras instituciones. Este plan preveía tres años de aplicación hasta 2012 y, en el ámbito que nos ocupa, contempla que el "Programa de Fomento y acceso a la educación secundaria y superior, [...] se dirige al establecimiento de una política de cuotas para garantizar el acceso a la educación [...] superior a todos los sectores históricamente discriminados".[17]

Esta política ordena que la cuota para estudiantes no sea menor al 10%, mientras que para docentes no se especifica un porcentaje mínimo, aunque sí se contempla la cuota. Sin embargo, no hay ningún balance estadístico público sobre la incidencia del plan y, cuando consulté sobre él al personal de las universidades e institutos, no lo conocían. Las IIES, y otras IES preocupadas por el tema, cumplen con lo que pide la iniciativa gubernamental, incluso desde antes de su existencia –debido a la sensibilidad que las llevó a establecer los programas–, aunque vale decir que, en el caso de la inclusión de individuos indígenas o afroecuatorianos como docentes, la integración es menor o nula.

El punto crítico está en las universidades e institutos convencionales, que son la mayoría y donde se forma la mayor parte de la población en el país incluidos indígenas, afrodescendientes y montubios, especialmente las universidades públicas. En general, en estas

[17] Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana, Plan PEDREEC, Quito, 2009, p. 20.

instituciones no hay interés y conocimiento para aplicar las cuotas, tampoco voluntad política.

En las universidades donde los procesos de selección y contratación de docentes dependen de los sindicatos, partidos políticos o grupos o son controlados por ellos, este no es un tema relevante. Para el caso del acceso de estudiantes el argumento para la no aplicación de este tipo de políticas está en la idea de que se debe tratar a todos por igual y mantener un *alto nivel académico*, idea contraria a la noción de acción afirmativa pero que, en la práctica, se impone por el racismo en las universidades, manifestado con indiferencia, paternalismo o falsa exigencia. Uno de los logros más significativos –y más publicitados por el actual gobierno– es que la tasa de asistencia de la población indígena a la ES creció del 9,5% al 17,5% entre 2006 y 2013.[18] Sin duda, es un avance y vale la pena proseguir el análisis y seguimiento de estos datos con las tasas de deserción, eficiencia terminal y otros indicadores que pueden dar cuenta de todo el proceso formativo a nivel superior, para lo cual es importante contar con datos completos del sistema de Educación Superior.

Los estudiantes indígenas y afroecuatorianos de iniciativas interculturales de ES que habían estudiado en universidades convencionales, como la Central en Quito o la de Cotopaxi en Latacunga, mencionaban la politización y el maltrato como dos de sus razones para no continuar sus estudios, a más de la distancia y el costo que les implicaba. En vista de esos problemas, las IIES les ofrecen un ambiente respetuoso y cercano (afectiva y geográficamente), que valora las diferencias culturales.[19]

Si las políticas de acción afirmativa se quedan exclusivamente en el ingreso y no procuran una sensibilización de la población universitaria no indígena sobre las diferencias culturales, entonces estudiar en universidades convencionales puede significar un espacio de maltrato racista y discriminación para los individuos afroecuatorianos, indígenas y montubios que logran acceder a ellas.

3.2 Recuperación y posicionamiento de conocimientos indígenas y afro.

Este es el segundo objetivo que pretenden alcanzar las PP sobre ES e interculturalidad en el país. El panorama muestra mucho movimiento, tanto por parte del Estado como desde las iniciativas de movimientos indígenas, misiones religiosas, proyectos científicos o académicos y

[18] ANDES, Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica. Obtenido de "El acceso de la población indígena a educación superior creció un 17,5% en Ecuador". Disponible en línea: <http: //www.andes.info.ec/es/noticias/acceso-poblacion-indigena-educacion-superior-crecio-175-ecuador.html> Fecha de consulta: 24 de junio de 2014.

[19] Los datos más detallados sobre el tema están disponibles en Luis Fernando Cuji, *Educación superior e interculturalidad*, Quito, FLACSO, sede Ecuador, 2011, pp. 121, 153 y 154.

otros movimientos sociales. La idea guía, por mucho tiempo, ha pasado por registrar saberes ancestrales (idiomas, historias, usos de recursos naturales, hábitos, estilos de vida, rituales, etc.) donde el papel de los antropólogos y misioneros ha sido determinante.

Existe un consenso implícito entre los agentes en aceptar que es necesario trabajar sobre los saberes ancestrales, protegerlos de su posible extinción o inadecuada apropiación. Sin embargo, hay disenso respecto del rol que debe jugar cada uno de los agentes en este tema. Históricamente, el rol que han jugado los indígenas ha sido pasivo, como informantes algo inconscientes de sus conocimientos y su valor. Eso ha cambiado y, desde hace varios años, los pueblos y nacionalidades reclaman ser protagonistas en esta recuperación, reapropiación y posicionamiento de los conocimientos originarios.

Por lo anterior, la disputa no está tanto en lo que se debe hacer, sino en cómo y quién va a manejar estos conocimientos, cómo y quién va a manejar los proyectos, las instituciones, las decisiones. Fernando Sarango, rector de la UINPI *AmawtayWasi*, nos permite ver en qué consisten las estrategias y roles que pretenden jugar los agentes:

> *Nos fuimos a una reunión en el SENESCYT, justamente para hablar sobre este asunto de los saberes ancestrales [...] y al final nos supieron decir que, por mandato del SENPLADES y del presidente, están esperando contratar expertos internacionales [...], que posiblemente vengan básicamente de Europa o de Canadá, para ayudarles a desarrollar estos temas de saberes ancestrales, que ellos también no saben muy bien pero que, esperemos que vengan estos extranjeros para que nos den solucionando [...]. Es decir: los pueblos indígenas, nuestros mayores, donde están los saberes, allá en la selva arriba en el páramo, nosotros, no cuentan, siguen siendo objetos, es decir, no son sujetos para la "revolución ciudadana" [nombre con el que se llama al actual gobierno]. Se pueden decir todas las maravillas que sean, pero ellos [el gobierno] tienen pensado, específicamente en asuntos de saberes ancestrales, hacer lo típico, traer —o sea, somos incapaces, claro somos incapaces— traer extranjeros para que les den solucionando este asunto, vía consultorías.*[20]

Varios agentes del Estado tienen la intención de trabajar sobre este tema, ese no es el problema, sino el papel que se quiere atribuir a indígenas y afroecuatorianos en dicho trabajo. Al parecer, por parte del Estado existe la intención de continuar viendo a los indígenas como

[20] Fernando Sarango, Rector UINPI *AmawtayWasi*, entrevista realizada por Luis Fernando Cuji, Quito, 08/06/2011.

informantes o como guardianes de los conocimientos ancestrales, conocimientos sobre los que los pueblos tienen derechos y no solamente, o necesariamente, derechos de propiedad.

Caso similar ocurre en los centros de investigación privados en IES. Cuando pregunté a autoridades de estas instituciones sobre la posibilidad de contratar e incluso nombrar a indígenas como autoridades en diferentes instancias de los programas, se respondía con dos argumentos: 1) no hay muchos indígenas preparados y; 2) se ha intentado alguna vez y han sido muy malas experiencias, por corrupción, incapacidad o excesos fruto de la inmadurez. Por ello, colocar indígenas o afroecuatorianos en posiciones de poder es una opción que, si bien se acepta, solo se ve posible en el futuro, cuando estén *preparados* y *maduros*.[21]

El punto aquí no es sugerir que si existe un centro de investigación de saberes ancestrales, este debe ser dirigido por indígenas o afroecuatorianos, sino resaltar que esta imagen paternalista para atender temas étnicos sigue estando vigente y que las PP no están superándola sino quizá manteniéndola. Hay individuos indígenas y afrodescendientes preparados, capaces y maduros, aunque queda claro que el acceso a ES es el primer problema, siempre harán falta más y otros fallarán. Las necesidades y fallas no se dan exclusivamente en los individuos y pueblos indígenas o afrodescendientes, por lo que esas razones no constituyen argumentos válidos para una exclusión selectiva de determinados espacios de poder académico.

El punto es que el acceso a la ES no puede verse únicamente como acceso para estudiantes de pueblos y nacionalidades sino también como acceso para individuos pertenecientes a pueblos y nacionalidades como autoridades y como docentes, tema que se hace sensible cuando quienes deben aplicar esta política entran en la competencia justamente por esos puestos en el sistema de Educación Superior. La producción de conocimiento a nivel superior no se da –principalmente– por parte de los estudiantes (más aún dentro de los modelos convencionales de ES), sino por parte de los docentes investigadores y por equipos de investigación. Entonces, la mejor manera de lograr la recuperación y posicionamiento de conocimientos no convencionales es propiciando el acceso de estos productores no convencionales a espacios de producción convencionales, que sin duda sufrirán algún tipo de modificación, que no tiene por qué ser necesariamente una modificación perniciosa –aunque posiblemente afecte a los esquemas mentales más conservadores del campo académico–.

[21] La información sobre este tema se encuentra más detallada en Luis Fernando Cuji, *Educación superior e interculturalidad*, Quito, FLACSO, sede Ecuador, 2011 y en Luis Fernando Cuji, "Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador" en Daniel Mato, *Educación superior…, ob. cit.*, pp. 207-240.

Esta línea de modificación es el último y más ambicioso objetivo de ciertas PP de ES e interculturalidad, que trataré brevemente en el siguiente apartado.

Transformar la ES convencional

Históricamente, las luchas por la educación de los diferentes movimientos indígenas, afrodescendientes, interculturales y afines no siempre tomaron una sola línea de ejecución; del mismo modo que estos no ponían sus esperanzas de alcanzar victorias políticas y sociales en las mismas estrategias. Por esto es posible ver cómo, al mismo tiempo, en distintas épocas surgieron diferentes propuestas de transformación de la sociedad y de la educación en particular, que dejan notar las diferencias de criterios respecto del tipo de cambios y la forma de llevarlos a cabo.[22]

Los trabajos de Peter Wade, Giraudo y Martín Sánchez, entre otros, permiten ver que tanto posiciones asimilacionistas como aislacionistas han sido planteadas y utilizadas para afrontar el *problema* de la diversidad étnica en los jóvenes Estados nación de América Latina. En diferentes países de la región se planteó la inclusión de estudiantes indígenas y/o afrodescendientes en las estructuras educativas nacionales y, al mismo tiempo, se generaron estructuras educativas diferenciadas para atender la diversidad, especialmente lingüística, de la población indígena y afrodescendiente.[23]

Del mismo modo, el análisis de las propuestas multiculturales de otras zonas geográficas como Europa, Estados Unidos de Norteamérica y Canadá muestra que, al abordar el tema de la educación para la diversidad étnica y nacional, se propone tanto incluir a las personas *diferentes* en el sistema educativo convencional, mediante pequeñas o grandes reformas, como proporcionar el derecho a la educación a las personas étnico culturalmente diferentes a la mayoría, mediante la creación de otras instituciones culturalmente adecuadas.[24]

En Ecuador es posible encontrar las dos posiciones y los agentes no eligen una u otra por razones o pertenencia étnicas sino por criterios que no respetan las fronteras políticas que a veces se usan como criterio

---

[22] Sobre el devenir histórico de la interculturalidad y la educación en Ecuador véase Almeida, *Sismo étnico en el Ecuador.Varias Perspectivas*, Quito, Édiciones Abya-Yala. CEDIME, 1993; Luis Montaluisa, "Trayectoria Histórica de la Educación Bilingüe en Ecuador", en V. C. Vélez, *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*, Quito, CARE internacional, 2008 y Ruth Moya, *Derivas de la Interculturalidad, Procesos y desafíos en América Latina*, Quito, CAFOLIS/FUNANDES, 2004.

[23] Información sobre posiciones históricas respecto de la diversidad en educación. Véase Peter Wade, *Raza y Etnicidad en Latinoamérica*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 2000; Giraudo & Martín-Sánchez, *La ambivalente historia del indigenismo: Campo interamericano y trayectorias nacionales 1940-1970*, Lima, IEP Instituto de Estudios Peruanos, 2011.

[24] Sobre el análisis de los discursos de interculturalidad en el mundo véase Gunther Dietz, *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*, México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

de análisis en los estudios sobre el tema. Un ejemplo de esto lo constituye la disputa por la forma en que se debe producir la reforma de la ES atendiendo la diversidad étnico cultural.

Agentes indígenas de diferentes movimientos proponen, por un lado, que la atención en ES para pueblos y nacionalidades se realice mediante la reforma de las IES convencionales y la generación de un sistema de Educación Superior que incluya a los históricamente excluidos y, por otro lado, que esa atención se haga realidad mediante la creación de IIES donde los pueblos y nacionalidades ejerzan sus derechos a la educación con autonomía.

En este punto, el debate deja de ser sobre la ES y el rol que en ella juega la diversidad cultural para construir la interculturalidad y pasa a ser sobre el papel que juega el Estado respecto de las relaciones interculturales; la forma en que las autoridades adquieren legitimidad para ejercer la PP y a qué radio de alcance afecta la legitimidad lograda desde un polo de poder comunitario, local, nacional, estatal o no estatal; cómo reciben y legitiman los individuos –que no forman parte de la lucha por constituirse como autoridad pedagógica– a las diferentes autoridades que se les presentan para ser reconocidas como tales.

Estas preguntas exceden las posibilidades del presente texto, pero dejan abierta la puerta a reflexiones y estudios respecto de la forma que toman los Estados, IES y las IIES en Ecuador. Haciendo que tomen sentido las palabras de Boaventura de Sousa Santos:

> *La universidad, en tanto bien público, es hoy un campo de enorme disputa. Más o menos lo mismo sucede con el Estado. La dirección que tome la reforma de la universidad será la dirección que tome la reforma del Estado. De hecho, la disputa es una sola, algo que los universitarios y responsables políticos deben tener siempre presente*.[25]

La disputa por erigirse como autoridad pedagógica con legitimidad para determinar mediante qué instituciones, con qué currículos, mediante qué metodologías, con qué criterios de evaluación se realiza la ES que tome en cuenta la diversidad y las relaciones interculturales, dando sentido practicado a la noción de interculturalidad en la ES, toma un valor que no es posible dimensionar y comprender si no se participa de las instancias en las que se toman las decisiones.

Cuando la toma de decisiones sobre ES e interculturalidad alcanza esas dimensiones y debe demostrar sus aplicaciones con criterios positivos, el debate se transforma por la participación de agentes y crite-

[25] Boaventura De Sousa Santos, *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*, México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2005, p. 95.

rios que exceden las distinciones entre la cultura occidental y andina, por ejemplo. En ese debate tan desbordado de aquello que convocó a los participantes en la toma de decisiones, no son las culturas indígenas versus las blanco/mestizas las que orientan el debate sino otras culturas profesionales, disciplinarias, sociales.

En vista de que los datos correspondientes a esta dimensión forman parte de una investigación en curso, no es posible entrar ahora en detalles, pero puedo compartir un episodio realizado en el campo que denota claramente el punto.

En el contexto de la evaluación de la UINPI *Amawtay Wasi,* realizada por el CEAACES, se realizó una audiencia pública con el Pleno del Consejo. En dicha reunión, tanto los consejeros como las autoridades de la universidad exponían sus criterios respecto de la procedencia –o no– de determinados indicadores y metodologías de evaluación para una IIES como *Amawtay Wasi*. Dos puntos se tornaron relevantes: la aplicación de un examen sobre lengua kichwa y shuar para los estudiantes de niveles superiores y la concepción de pueblos originarios.

En el primer punto, llamó la atención de los agentes del Estado el hecho de que, a pesar de los años de lucha realizada por los movimientos indígenas en favor de una educación en la propia lengua, las autoridades de la universidad solicitaron que no se aplique el examen. Más allá de las razones coyunturales del contexto de la evaluación, llama la atención que dos autoridades indígenas de la universidad no estaban de acuerdo sobre el mismo punto.

Respecto del segundo punto, lo relevante fue que, a la expresión pueblos originarios, un agente, no indígena ni participante de los debates sobre el tema por su formación científica en el campo de las ciencias naturales, reclamó su condición de originario debido a que la condición de originario –para este agente– estaba dictada por un hecho anterior y posterior a la conquista española. Anterior porque "todos los pobladores de América vienen del mismo lugar" y posterior porque "tanto los indígenas como los no indígenas somos originarios de América por lo que somos iguales". Ambos argumentos suenan ridículos dentro del campo de las ciencias sociales y más aún en el debate sobre las luchas sociales sobre los pueblos indígenas, pero no por ello son falsos; por tanto, debido a que este agente participaba del debate desde sus criterios disciplinares, su posición estaba dada por su cultura profesional, no por su posición étnica, ni respecto de la pertinencia o no de la interculturalidad en la ES.

La transformación de la ES convencional se ve obligada a realizarse en el contexto de una comunicación intercultural que requiere de los agentes la capacidad para escuchar conociendo los criterios y culturas que explican la posición de los otros, sabiendo que la característica de *otros* es

móvil y depende de culturas definidas por más de una variable. Además, la transformación de la ES convencional, así como cualquier PP, tiene exigencias positivas que obligan a los agentes a dar respuestas concretas sobre los temas que se discuten, por lo que la aplicación de estas respuestas permite notar las contradicciones de los discursos, las omisiones de las PP que, por ser positivas, se traducen en personas que son omitidas del diseño de las PP.

Conclusiones

Los tres objetivos que circulan sobre la relación entre diversidad cultural e interculturalidad y Educación Superior, especialmente aquellas prácticas que logran ver la luz, estructuran el campo de las decisiones que luego se contradicen.

La aceptación de PP de cuotas para individuos étnicamente identificados obliga a la utilización de criterios positivos para la distinción de esos individuos; el uso de esos criterios legitima la diferenciación que la política diseñada intenta eliminar, porque los criterios positivos de diferenciación son los criterios positivos de exclusión.

La decisión de aprobar una iniciativa de Educación Superior que incluya elementos no convencionales en una estructura fuertemente convencional coloca los proyectos en contradicción consigo mismos pues, en la medida que quieren ser legitimados, más criterios convencionales desean utilizar. Y, en la medida en que utilizan más criterios convencionales, más se alejan de su definición elaborada en oposición a lo convencional.

Quienes ejecutan las PP y quienes las legitiman (mediante aprobación o evaluación) están en la necesidad de usar criterios positivos de ejecución, evaluación y legitimación, porque es la forma en que se justifican los recursos, los salarios, las elecciones, los trabajos. Sin embargo, aquello que quieren ejecutar, evaluar o legitimar está construido desde lo simbólico y lo discursivo, de tal forma que, cuando se exige transitar hacia lo medible de las PP, la ejecución permite notar que las decisiones no se toman solo desde la noción de interculturalidad étnicamente comprendida, sino desde la complejidad de la estructura personal de los agentes y la complejidad de relaciones en el espacio de las decisiones sobre Educación Superior e interculturalidad.

En este texto traté de mostrar algunas de estas complejidades y vislumbrar líneas de análisis que requieren ser exploradas desde lo analítico y desde lo etnográfico con miras a comprender el fenómeno, sin perder de vista que es un problema político y, al mismo tiempo, sin permitir que nuestras posturas políticas obstruyan la necesaria comunicación intercultural que exige la resolución de estos problemas. Que no son de los indígenas o afrodescendientes, sino que implican y benefician o perjudican a toda la sociedad.

Referencias

Almeida, J., *Sismo étnico en el Ecuador.Varias Perspectivas,* Quito, Ediciones Abya-Yala, CEDIME, 1993.

ANDES, *Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica,* Obtenido de "El acceso de la población indígena a educación superior creció un 17,5% en Ecuador". Disponible en línea: <http://www.andes.info.ec/es/noticias/acceso-poblacion-indigena-educacion-superior-crecio-175-ecuador.html> Fecha de consulta: 24 de junio de 2014.

Asamblea Constituyente, *Constitución del Ecuador,* Quito, Asamblea Constituyente del Ecuador, 2008.

Asamblea Nacional de Ecuador, LOES, *Ley Orgánica de Educación Superior*, Quito, Pichincha, Ecuador, Registro oficial 298, 12 de octubre de 2010.

Bachelard, G., *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo,* México, Siglo XXI Editores, 1948.

Bourdieu, P., J.-C. Chamboredon & J.-C. Passeron, *El Oficio del Sociólogo, presupuestos epistemológicos,* Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2004.

Bourdieu, P., *El Oficio del Científico,* Barcelona, Anagrama, 2003.

…, *Intelectuales, Política y Poder,* Buenos Aires, Eudeba, 2005.

CEAACES, *Suspendida por falta de calidad: el cierre de catorce universidades en Ecuador,* Quito, CEAACES, 2013.

CEDET, *Desde adentro: etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina,* Lima, CEDET Centro de Desarrollo Étnico, 2011.

CES, Consejo de Educación Superior, *Reglamento de Régimen Académico*, Quito, Pichincha, Ecuador, Registro Oficial, 21 de noviembre de 2013.

Cuji, L. F., "Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y Políticas Públicas en Educación Superior en Ecuador", en Daniel Mato, *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), 2012.

…, *Educación superior e interculturalidad,* Quito, FLACSO, sede Ecuador, 2011.

De Sousa Santos, Boaventura, *La Universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad,* México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2005.

Dietz, Gunther, *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación. Una aproximación antropológica,* México, Fondo de Cultura Económica, 2012.

Dietz, G., & L. C. Mateos Cortés, *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos,* México, Secretaría de Educación Pública, 2011.

Estermann, J., "Ecosofía Andina", en A. Oviedo, *Bifurcación del Buen Vivir y el sumak Kawsay*, Quito, Kawsay, 2014.

…, *Filosofía Andina: estudio intercultural de la sabiduria autóctona andina,* Quito, Ediciones Abya-Yala, 1998.

Fornet-Betancourt, R., *Transformación intercultural de la filosofía: ejercicios teóricos y prácticos de filosofía intercultural desde Latinoamérica en el contexto de la globalización,* Bilbao, Desclée de Brouwer S.A., 2001.

García, F., *La Educación Superior Indígena en Ecuador,* Quito, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe - IESALC, 2004.

Giraudo, L., & J. Martín Sánchez, *La ambivalente historia del indigenismo: Campo interamericano y trayectorias nacionales 1940-1970,* Lima, IEP Instituto de Estudios Peruanos, 2011.

INEC, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de Ecuador, *Censo de Población,* Quito, INEC, Obtenido de Censo de Población 2010. Disponible en línea: <www.inec.gob.ec> Fecha de consulta: 23 de Junio de 2010.

Mateos Cortés, L. S., *La Migración transnacional del discurso intercultural, su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México,* Quito, Abya Yala, 2011.

Mato, Daniel, *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.

…, *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas,* Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2012.

…, "Heterogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural". MATRIZes (Programa de Postgrado en Estudios de la Comunicación, Universidad de San Pablo). 6(1): 43-61, 2012.

…, *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos,* Caracas, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2009.

Mignolo, W., *Historias locales/diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo,* Madrid, Akal, 2003.

Montaluisa, Luis, "Trayectoria Histórica de la Educación Bilingüe en Ecuador", en V. C. Vélez, *Educación Intercultural Bilingüe y Participación Social*, Quito, CARE internacional, 2008.

Moya, R. y A. Moya, *Derivas de la Interculturalidad, Procesos y desafíos en América Latina,* Quito, CAFOLIS/FUNANDES, 2004.

Oviedo, A., "Ruptura de dos paradígmas", en A. Oviedo, *Bifurcación del Buen Vivir y el Sumak Kawsay*, Quito, Sumak, 2014.

Presidencia de la República del Ecuador, *Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Superior*, Quito, Pichincha, Ecuador, Registro Oficial suplemento 526, 2 de septiembre de 2011.

Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana, *Plan PEDREEC*, Quito, 2009.

Wade, Peter, *Raza y Etnicidad en Latinoamérica,* Quito, Ediciones Abya Yala, 2000.

Walsh, C., *Interculturalidad, Estado y Sociedad, Luchas (de) coloniales de nuestra época,* Quito, Abya Yala, 2009.

Entre "inclusão social e étnico-racial" e a busca por "autonomia e protagonismo indígena": mapeamento de ações para a Educação Superior de povos indígenas no Brasil (2004-2014)

Rita Gomes do Nascimento

No Brasil, o papel do movimento indígena na construção de uma educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária tem sido fundamental para a definição de políticas afirmativas ligadas à garantia do direito dos povos indígenas a Educação Superior. Assim, a demanda crescente por formações acadêmicas, nos últimos anos, encontra-se articulada a estratégias políticas de formação de quadros de profissionais indígenas para atuarem principalmente nas escolas de suas comunidades, em setores ligados à política de saúde indígena e demais instâncias de gestão de seus territórios, bem como nos espaços institucionais de participação social criados sob a perspectiva de uma democracia participativa e democrática.[1]

Neste sentido, a presença indígena na Educação Superior, seja por meio de suas participações em cursos e programas já existentes, seja através da criação de cursos e espaços institucionais específicos, faz parte, de um modo geral, de processos de mudanças no cenário político e acadêmico brasileiro com importantes rebatimentos nas dinâmicas sociopolíticas das comunidades indígenas e nas formas de relacionamento dos povos indígenas com o Estado nacional. Desse modo, o conjunto de demandas por políticas de Educação Superior apresentadas pelos povos indígenas está na origem de certa agenda política das ações do Estado neste campo.

Por meio do mapeamento de algumas ações implementadas na seara das políticas de Educação Superior para povos indígenas, articuladas e empreendidas por diferentes atores institucionais nos últimos 10 anos, pretendo refletir a respeito da relação entre demandas dos povos indígenas e ações do Estado. Entre estratégias de "inclusão social e etnico-racial" e de busca por "autonomia e protagonismo indígenas", se constrói um panorama de ações em que se põe em perspectiva tanto o lugar

[1] Sobre esse assunto, ver, entre outros, Daniel Mato, "Las iniciativas de los movimentos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia", em Nueva Sociedad, Nº 227, maio-junho de 2010.

dos povos indígenas e suas sociodiversidades nas políticas educacionais brasileiras quanto o papel do Estado em suas respostas institucionais às demandas postas pelos povos indígenas.

Povos indígenas no Brasil e suas demandas educacionais

Intrinsecamente ligadas às relações com os seus territórios e identidades étnicas, as lutas por educação escolarizada estão ancoradas no direito constitucional e educacional brasileiro,[2] conjugados com os marcos legais do campo jurídico internacional,[3] que estabelecem o direito dos povos indígenas a uma educação própria.

Estes povos, de acordo com o censo demográfico de 2010 realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são representados pelas 817.963 pessoas que se autodeclararam indígenas, perfazendo um total de 0,4% da população brasileira, composta por mais de 190 milhões de habitantes. No universo da população indígena, 61,5% destas pessoas está na zona rural e 38,5% na zona urbana.

A grande diversidade de povos é representada por 305 etnias, falantes de 274 línguas diferentes, com um contingente de cerca de 17% da população indígena que não fala o português. Dentre os falantes de línguas indígenas, os Tikuna, na região Norte, com 46.045 pessoas; os Guarani Kaiowá, no Centro Oeste do país, com 43.401; os Kaingang, no Sul, com 37.470; os Macuxi, também na região Norte, com 28.912 e

[2] Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional de 1996, especialmente os artigos, 2, 23, 26A, 78 e 79 e as diretrizes curriculares nacionais, definidas pelo CNE, para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (Parecer 13 e Resolução 5 do CNE/CEB de 2012) e para a formação de professores indígenas (Parecer 6 CNE/CP 2014).

[3] Dentre estes documentos do direito internacional, destaca-se a Declaração da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007) e a Convenção 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais (1989). Embora promulgada no Brasil por meio decreto 5.051 de 19 de abril de 2004, a Convenção 169 tem sido alvo, na atualidade, de questionamentos por parte de representantes de forças políticas contrárias aos direitos indígenas, ligados ao agronegócio, propondo, inclusive, a revogação da adesão do Brasil a esta convenção. Recentemente a câmara dos deputados federais promoveu eventos com esse propósito, noticiados na mídia nacional. Para consultas, vide as noticias: *Comissão debate revogação de convenção da OIT sobre povos indígenas e tribais*. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/AGROPECUARIA/469394-COMISSAO-DEBATE-REVOGACAO-DE-CONVENCAO-DA-OIT-SOBRE-POVOS-INDIGENAS-E-TRIBAIS.html; *Comissão de Agricultura da Câmara debate revogação de convenção da OIT sobre povos indígenas e tribais*, disponível em: http://www.ecodebate.com.br/2014/06/03/comissao-de-agricultura-da-camara-debate-revogacao-de-convencao-da-oit-sobre-povos-indigenas-e-tribais/; *Deputados querem que Brasil renuncie à convenção internacional sobre povos indígenas*, disponível em: http://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/questoes-indigenas/140374-deputados-querem-que-brasil-renuncie-a-convencao-internacional-sobre-povos-indigenas.html#.U6v5opRdUlA.

os Terena, no Centro Oeste, com 28.845, são os que apresentam maior índice populacional.[4]

De um modo geral, os dados do censo demográfico indicam que a população indígena desaldeada possui mais acesso a políticas educacionais, uma vez que, por exemplo, entre os indígenas de mais de 10 anos de idade não alfabetizados, a maioria se encontra dentro das Terras Indígenas (107.916 vivendo nas aldeias contra 44.452 indígenas situados fora de seus territórios). Tal situação evidencia a premência das demandas por escolarização nas próprias comunidades, justificando a reivindicação crescente dos povos indígenas por maior atendimento educacional.

Atualmente existem no Brasil 3.061 escolas indígenas de Educação Básica, sendo 2.886 destas localizadas em Terras Indígenas (TI). Estão matriculados na educação básica 234.869 estudantes, atendidos por 15.155 professores. Apesar disto, o número de escolas ainda é insuficiente para atender as demandas por alfabetização, universalização do ensino fundamental e, sobretudo, o ensino médio. No que se refere ao número de escolas indígenas que ofertam esta última etapa da Educação Básica, contam-se apenas 268 delas em todo o país, segundo dados do censo educacional de 2013 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Com diferentes histórias de contato e de territorialidade, forçando deslocamentos de povos e a saída de muitas pessoas indígenas de seus territórios –o que faz com que 42,3% da população viva fora das terras indígenas–, os povos indígenas brasileiros apresentam situações e necessidades educacionais diversificadas.

No que se refere à Educação Superior, estima-se atualmente que estejam matriculados nas instituições de Educação Superior brasileiras em torno de 8.000 estudantes indígenas, distribuídos em instituições públicas e privadas, alguns deles sendo beneficiados pelas ações e programas que visam promover o seu acesso e permanência na educação superior.

Mas, traçar um panorama deste campo, dada a inexistência de dados sistematizados sobre a situação dos estudantes indígenas na Educação Superior, torna-se tarefa difícil, o que revela o lugar ocupado pelos povos indígenas no horizonte das políticas de Educação Superior do próprio Ministério da Educação (MEC).

---

[4] Dados constantes na tabela 1.11, do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), intitulada "Pessoas indígenas de 10 anos ou mais de idade, por condição de alfabetização e localização do domicílio, segundo a condição de falar língua indígena no domicílio e o tronco e a família linguística da primeira língua indígena - Brasil - 2010". Disponível no endereço eletrônico: ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/tab_1_11.pdf.

Apesar disso, com a implementação de uma política de organização e gestão etnoterritorializada da educação escolar indígena, coordenada pelo MEC, por meio da sua Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI), no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), é possível apresentar, em linhas gerais, algumas das principais demandas dos povos indígenas e suas comunidades por Educação Superior.

Sendo assim, os territórios etnoeducacionais se convertem também em espaços onde as demandas por Educação Superior são gestadas e publicizadas. Dentre os temas recorrentes nos diferentes territórios, destacam-se demandas por

- formação *acadêmica* e técnico profissional;
- ingresso em cursos específicos e *convencionais*, em instituições situadas nas terras indígenas e fora delas;
- acesso aos cursos de pós-graduação stricto sensu;
- vestibulares específicos;
- participação nas instâncias colegiadas de deliberação das instituições de Educação Superior;
- realização de programas de extensão nas comunidades indígenas;
- desenvolvimento de pesquisas aplicadas aos problemas das realidades indígenas;
- criação de núcleos e linhas de pesquisa sobre a questão dos povos indígenas dentro das universidades;
- maior presença das universidades nas comunidades, acompanhando questões ligadas à educação escolar indígena, à saúde, à patrimonialização dos conhecimentos tradicionais, à gestão ambiental, aos processos sociolinguísticos orais e escritos;
- criação de faculdades, institutos, campus e universidades indígenas nas terras indígenas e fora delas;
- criação de uma rede de pesquisadores indígenas;
- promoção de eventos acadêmicos/científicos e encontros de estudantes indígenas;
- colaboração interinstitucional para a promoção do ensino superior;
- criação de programas de apoio à permanência dos estudantes indígenas através de acompanhamento do seu desempenho acadêmico, da oferta de cursos de língua portuguesa, de inclusão digital e dos usos das diferentes mídias de comunicação.

Diante destas e demais reivindicações por Educação Superior, constituindo parte da agenda política do movimento indígena brasileiro, diferentes atores sociais passam a acionar formas de colaboração institucional

diversificadas. Lideranças, professores, estudantes e organizações indígenas, apoiados por segmentos indigenistas da sociedade civil organizada e alguns órgãos governamentais, são personagens principais na indução e implementação de ações de Educação Superior para indígenas.

Estas ações formam um movimento em que são construídas novas agendas políticas na relação entre povos indígenas e Estado nacional, sugerido no mapeamento apresentado adiante. Embora, por vezes interconectadas, as ações podem ser agrupadas em conjuntos representados, principalmente, pela agência dos próprios indígenas e seus parceiros e pelas respostas que o Estado tem procurado dar a suas demandas.

Um panorama de ações

No Brasil, há conquistas significativas para a Educação Escolar Indígena, embora, na maioria das vezes, haja muitas dificuldades para a sua efetivação por meio de políticas públicas realmente eficazes no atendimento à diversidade de situações em que se encontram os povos indígenas. Assim, a pluralidade sociocultural, histórica, linguística, política, econômica e territorial destes povos requer a formulação e a implementação de ações coordenadas e também diversificadas entre a União, os estados e os municípios para a promoção da Educação Escolar Indígena.

Uma reivindicação comum do movimento indígena é a busca pela ampliação e garantia de mecanismos de participação dos indígenas na construção das políticas. A partir do inicio da década de 1990, quando o MEC assumiu a coordenação nacional das políticas de Educação Escolar Indígena e delegou aos Estados e Municípios a responsabilidade por sua execução, também criou instâncias de participação social em seu âmbito interno e recomendou, por meio de diretrizes nacionais, que as secretarias de educação dos estados e dos municípios criassem seus núcleos de educação escolar indígena com a participação efetiva de indígenas.[5]

Entretanto, como essa diretriz nacional não foi implementada em todos os contextos, tal fato contribuiu para que as organizações indíge-

[5] Anterior à década de 1990, as políticas educacionais para os povos indígenas era da competência da FUNAI. Com o advento do Decreto 26 da Presidência da República de fevereiro de 1991, esta responsabilidade passa a ser do MEC. Sobre o papel da FUNAI na Educação Escolar Indígena brasileira ver, dentre outros, Rita Gomes do Nascimento, Luiz Antonio de Oliveira, "Roteiro para uma história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional", em Educação e Sociedade, v. 33, N°. 120, pp. 765-781, jul-set, 2012.
Mais especificamente sobre a sua atuação no apoio aos estudantes indígenas na educação superior, ver Maria das Dores de Oliveira, "As políticas públicas de educação superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: perspectivas e desafios", em Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas e práticas*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2012, pp.177-209.

nas se mobilizassem e criassem outras instâncias de participação como, por exemplo, os conselhos de educação escolar indígena dos estados do Mato Grosso, Amazonas, Tocantins, Maranhão, Pernambuco e o Fórum de Educação Escolar Indígena da Bahia. Além disso, os professores indígenas se organizaram e criaram espaços próprios de discussão, fora dos aparatos institucionais das secretarias de educação, como é o caso das organizações de professores indígenas que apresentam configurações bastante diversificadas (organizadas por professores pertencentes a um povo ou que congregam vários povos, por professores de determinado estado ou por região deste estado).

Se num primeiro momento estas reivindicações estavam centradas na garantia do direito à escolarização básica ofertada nas escolas indígenas e por professores indígenas, com o crescimento demográfico das populações indígenas –tanto no que se refere a taxa de natalidade quanto aos processos de autoreconhecimento identitário–, aumentam as demandas por maiores níveis de escolarização, sobretudo os anos finais do ensino fundamental, ensino médio e, por conseguinte, Educação Superior.

De um modo geral, esta busca por participação e controle social, relacionada ao que se denomina protagonismo e autonomia indígenas, vem suscitando a realização de um conjunto de ações que ajudam a perspectivar o lugar dos povos indígenas na Educação Superior no Brasil. Neste contexto ganham relevo as articulações construídas em torno das formas de colaboração institucional com vistas à promoção de ações de Educação Superior para indígenas, como pretendo indicar no quadro a seguir.

Quadro 1

Ano	Instrumento	Ação
2004	Documento da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) entregue em Audiência Pública sobre Reforma Universitária, realizada pelo MEC, em 23 de junho de 2004, em Manaus/AM	Intitulado "Caminhos, Inclusão e Desafios", o documento chamou a atenção para a necessidade de se adotar, nesta reforma, perspectivas mais coletivas, participativas, democráticas e atentas às demandas dos povos indígenas. São solicitadas também a criação de cursos em ciências indígenas com pedagogia específica; inserção de conhecimentos indígenas nos currículos universitários; reconhecimento de títulos diferenciados pelas instituições públicas de educação; participação das organizações indígenas nos conselhos universitários; criação de núcleos interdisciplinares e interinstitucionais nas IES para formular conteúdos específicos e diferenciados, contemplando a elaboração de projetos pedagógicos; criação de estrutura operacional para discentes e pesquisadores indígenas visando o desenvolvimento de programas abertos às novas concepções e aprendizagem; criação de programa de financiamento para pesquisadores indígenas; criação e manutenção de centros de estudos superiores indígenas; garantia dos conhecimentos indígenas nos programas curriculares das universidades; promoção de intercâmbio de conhecimentos e pesquisas científicas entre povos indígenas nas universidades; inserção de docentes

Ano	Instrumento	Ação
		indígenas nos programas de formação das universidades; ensino das línguas indígenas nas universidades; participação das instituições indígenas nos processos de avaliação dos programas e cursos das IES, dentre outras reivindicações ligadas à reestruturação das IES no que toca ao financiamento e aos seus recursos humanos.*
2004-2010	Projeto Trilhas de Conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil (PTC)	Desenvolvido em duas etapas (2004-2007e 2007-2010) pelo Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (Laced), do Museu Nacional (MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a partir do apoio financeiro da Fundação Ford. Visou dar suporte ao acesso e permanência de indígenas em universidades e contribuir para a produção de políticas públicas para a Educação Superior de indígenas. Por meio de uma rede articulada de iniciativas, o PTC teve como algumas de suas ações: •Apoio a núcleos universitários em ações para a formação de indígenas como, por exemplo, o Programa Rede de Saberes, envolvendo a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e o Programa E'ma Pia proposto pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR); •organização do seminário "Desafios para a educação superior dos povos indígenas no Brasil", realizado em Brasília em 2004 com participação de organizações indígenas e indigenistas, órgãos governamentais, organismos de fomento. •elaboração e publicação de livros paradidáticos destinados à formação superior de indígenas, como os que compõem a série "Vias dos Saberes" e a "Coleção Educação Para Todos", esta última em parceria com a SECAD/MEC e a Unesco, como também a série "Abrindo Trilhas" •produção, em 2004, do sítio eletrônico http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/, com informações relativas ao ensino superior de indígenas e disponibilização de livros, artigos, teses e dissertações; •promoção do curso à distância "Educação Escolar Indígena: subsídios para a gestão etnoterritorializada", em parceria com a Fundação Getúlio Vargas e a SECAD/MEC, para a capacitação de gestores governamentais e de instituições de ensino superior. **
2006	II Encontro de Estudantes Indígenas no Ensino Superior e I Encontro da Rede Brasileira de IES para Povos Indígenas (REDE)	Eventos promovidos pela Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) em parceria com a Universidade de Brasília (UNB) entre os dias 4 e 5 de setembro, com a participação de lideranças, estudantes e profissionais indígenas e representantes da sociedade civil e governamentais. Na ocasião foi lançado o Portal de Rede Brasileira de Instituições de Ensino Superior com Programas e Projetos para Povos Indígenas. Os eventos, realizados na UNB, tinham como objetivos principais: •promover intercâmbio entre estudantes indígenas no ensino superior; •promover e fortalecer o intercâmbio entre IES que desenvolvem projetos destinados a estudantes indígenas; •discutir o acesso e a permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação e pós-graduação; •discutir sobre os desafios da universidade em contextos interculturais. Dentre os temas discutidos em mesas redondas e grupos de trabalho, destacam-se a universidade pública e seus projetos para povos indígenas; a organização política de estudantes indígenas; estudantes indígenas nos cursos de Direito; programas de apoio aos estudantes indígenas; conhecimentos tradicionais e currículos.

Ano	Instrumento	Ação
2009	I Congresso Brasileiro de Acadêmicos, Pesquisadores Profissionais e Lideranças Indígenas do Brasil	O congresso, realizado na UNB, foi promovido pelo Centro Indígena de Estudos e Pesquisas (CINEP), organização que reúne profissionais, acadêmicos e lideranças indígenas e não indígenas, e pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), instância que congrega organizações indígenas das diversas regiões do país. O tema da Educação Superior para os povos indígenas foi um dos temas centrais do Congresso, perpassando várias de suas discussões, tais como as questões do acesso, permanência nas IES e o campo de atuação do profissional indígena formado. Estiveram presentes representantes de instituições indígenas e indigenistas e órgãos governamentais ligados aos temas da diversidade e da Educação Superior. O documento final deste evento, atualmente, tem se convertido em subsídio para os trabalhos do GT instituído no âmbito do MEC para realizar estudos sobre a criação de instituição de Educação Superior intercultural indígena.
2009-2014	Proposta da Federação das organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) e do Instituto Socioambiental (ISA)	Desde 2009, um grupo interinstitucional que desenvolve ações na região do Alto Rio Negro, formado por indígenas ligados à FOIRN e por membros do ISA, vem discutindo a proposta de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas do Rio Negro e do Programa de Formação Avançada Indígena (nomes provisórios). Em 2013 o MEC passou a apoiar técnica e financeiramente a elaboração do projeto. Em sua fase atual o grupo está desenhando o formato institucional e organizacional do instituto, bem como construindo a proposta pedagógica da formação avançada.
2013	I Encontro Nacional de Estudantes Indígenas realizado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	Com o tema "Metas e desafios no caminho do ensino superior", o encontro foi uma iniciativa dos estudantes indígenas da UFSCar, reunindo 27 IES e cerca de 400 participantes, dentre estes estudantes indígenas de 52 povos. Como produto final foi elaborado um documento, encaminhado a autoridades responsáveis pela Educação Superior do País. Em suas mesas de discussão foram privilegiados os seguintes temas: ações afirmativas, educação escolar indígena, pesquisa e extensão em territórios indígenas, formação de indígenas na área da saúde, o movimento indígena e suas contribuições para a formação de indígenas. A segunda edição do ENEI está prevista para ocorrer em agosto de 2014 na Universidade Católica Dom Bosco. Importante destacar que já houve iniciativas de realização de encontros desta natureza em outros períodos promovidos por diferentes instituições.

[*] Hellen Cristina de Souza e Marinez Cargnin Stieler, Estatísticas educacionais no Brasil, Ensino Superior e populações indígenas, 30° Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006, GT06 - Educação e sociedade.

[**] Antonio Carlos Souza Lima, "Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos", em Antonio Carlos Souza Lima e Maria Macedo Barroso (org.), Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas 2004-2008, Rio de Janeiro, E-papers, 2013, pp.15-35.

As ações realizadas por organizações, estudantes e lideranças indígenas, organizações indigenistas da sociedade civil e grupos de pesquisadores ligados ao espaço universitário evidenciam um panorama político em que a presença indígena na Educação Superior ainda carece de consolidação enquanto projeto coletivo representativo dos interesses dos povos indígenas brasileiros. Esta presença indígena se refere ao acesso e à permanência dos povos indígenas nas IES, às estratégias de governança indígena, bem como a uma mais efetiva apropriação das demandas por Educação Superior nas agendas políticas do movimento indígena.

Vale ressaltar, no entanto, que movimentos no sentido desta apropriação vêm se dando desde, pelo menos, a década de 1980, quando são criadas, na esteira do processo de redemocratização pelo qual o país passava, organizações indígenas que reivindicavam a garantia de direitos coletivos dos povos indígenas, como o direito a educação escolar. Exemplo disto pode ser visto na atuação de organizações amazônicas, tais como a FOIRN, a COIAB e o Movimento dos Estudantes Indígenas do Amazonas (Meiam).

O crescimento destas mobilizações, sobretudo por meio das organizações de professores indígenas, tem, desde então, demandado maior urgência nas respostas do Estado por meio de suas instituições formadoras. A Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIR), por exemplo, acionou, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) reivindicando o atendimento, pela UFRR, das demandas por formação de professores indígenas, tendo a mesma organização, no ano anterior, exercido influência na criação do então Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena (vide quadro 2).

As reivindicações por Educação Superior para os povos indígenas também têm como palco, conforme apresentado no quadro 1, os encontros realizados com o fito de debater os problemas e propor soluções relacionadas às formas de acesso, permanência e conclusão de cursos superiores pelos estudantes indígenas. Em âmbito nacional, destacam-se os encontros de estudantes e profissionais indígenas, criando redes de articulação política e intercâmbios de conhecimentos e experiências.

Quadro 2

Ano	Instrumento	Ação
2002-2007	Lei 10.558 de 13 de novembro de 2002 que cria o Programa Diversidade na Universidade (PDU)	Ação do MEC desenvolvida em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o programa teria entre seus objetivos a finalidade de promover a igualdade educacional e a diversidade no ensino superior por meio da inclusão de minorias sociais, étnicas e raciais, sobretudo, afrodescendentes e indígenas.* No entanto, em sua implantação inicial, as ações estavam voltadas somente para a população negra, principalmente através do apoio a cursos pré-vestibulares, os chamados Programas Inovadores de Cursos (PICs). Diante disso, organizações indígenas e indigenistas questionaram o alcance de suas ações, provocando o seu redirecionamento no sentido de incluir também os povos indígenas. Exemplo dessas pressões feitas por organizações indígenas foram expressas nas falas dos membros da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) que afirmaram "Estamos com nossa cara no programa, na foto, mas não nos sentimos contemplados com as políticas de pré-vestibulares".** Com isso por meio do PDU foram também apoiados programas e cursos de formação de professores indígenas entre os anos de 2004 e 2005. Visando criar condições institucionais no âmbito do MEC para o combate à discriminação racial e étnica através da formulação de políticas e de estratégias de inclusão social, o movimento em torno do PDU resultou na criação de uma secretaria voltada para a temática da diversidade.

Ano	Instrumento	Ação
2004	Portaria 52 de 29 de outubro de 2004 que cria Comissão Especial, no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, para elaborar políticas de Educação Superior indígena	A Comissão Especial, composta por representantes de organizações governamentais e não-governamentais,*** foi instituída com a finalidade de elaborar políticas de Educação Superior indígena, apresentadas por meio, principalmente, das demandas da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena do MEC. Dentre suas principais atividades, destacam-se: a) mapear as ações em desenvolvimento nas universidades brasileiras, com o objetivo de acompanha-las, reconhecê-las e aperfeiçoa-las quantitativa e qualitativamente; b) buscar a institucionalização e regulamentação de programas e cursos específicos de formação de professores indígenas; c) apontar estratégias para a permanência de estudantes indígenas nos cursos de graduação; d) realizar eventos e estudos sobre ações para a formulação de políticas de Educação Superior indígena. Como resultados dos trabalhos desta comissão, foram criadas diretrizes político-pedagógicas para o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Interculturais Indígenas (PROLIND), tendo também rebatimentos nas estratégias de inclusão de estudantes indígenas no Programa Universidade para Todos (PROUNI).
2004	Decreto N° 5.159 de 28 de julho de 2004 que aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e das funções gratificadas do MEC	Em 2004, o MEC reestruturou seu organograma fundindo as então Secretaria de Inclusão Educacional e Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo para criar a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Impulsionada pelas ações do PDU, a criação da SECAD reuniu temas e programas de diferentes secretarias do MEC sob a perspectiva de tratamento das questões da diversidade. As principais ações do MEC para a Educação Superior destinadas aos povos indígenas foram articuladas no âmbito desta secretaria, por meio das ações da Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI). Em 2011, o MEC sofre nova reestruturação (Decreto Nº 7.480 de maio de 2011) e a SECAD é fundida com a Secretaria de Educação Especial, passando a se chamar SECADI, agregando as políticas de educação inclusiva voltadas para as pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtornos globais e do desenvolvimento.
2004	Medida Provisória Nº 213 de setembro de 2004 e Lei Nº 11.096 de janeiro de 2005	Institui o PROUNI, uma ação afirmativa que destina, para estudantes oriundos de escolas públicas e de baixa renda, bolsas de estudo integrais e parciais de 50% ou de 25% em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos, beneficiadas com isenção fiscal. Para aderir ao PROUNI, a IES deve destinar um percentual de bolsas a pessoas com deficiência e autodeclaradas pretos, pardos e indígenas. O percentual de pretos, pardos e indígenas deve ser, no mínimo, igual ao apresentado no censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), na unidade da Federação onde está localizada a IES. Não obstante esta previsão de percentual para estudantes indígenas, o acesso destes, inicialmente, estava aquém do que estabelecia a lei. Desse modo, em decorrência das articulações da Comissão Especial para elaborar políticas de Educação Superior indígena da SESu, o MEC, por meio da portaria Nº 524 de 2005 que dispõe sobre a ocupação de bolsas remanescentes do Programa, determina que terão prioridade, ao lado dos professores da rede pública de ensino, os estudantes autodeclarados indígenas que estiverem regularmente matriculados.
2006-2009	Portaria Nº 63 da FUNAI de 2006, revogada pela Portaria Nº 849 de 2009	Define critérios para a concessão de apoio financeiro da FUNAI, via Unidades Regionais, a estudantes indígenas selecionados em Instituições de Educação Superior. Estas portarias vieram regulamentar as ações de apoio aos estudantes indígenas já realizadas pela FUNAI por meio de pagamento de mensalidades, da aquisição de material didático-pedagógico,

Ano	Instrumento	Ação
		de hospedagem e alimentação em casas de estudantes, mantidas pelo órgão indigenista, e do estabelecimento de parcerias e convênios com IES públicas e privadas. Na portaria de 2009, é referenciada a inexistência de uma política de Educação Superior para os povos indígenas que efetivamente atenda a suas especificidades no que se refere ao acesso, à permanência e à conclusão de cursos superiores pelos estudantes indígenas. Atualmente a FUNAI ainda mantém ações de apoio voltadas à Educação Superior de estudantes indígenas, embora este atendimento continue apresentando caráter pontual, carente de recursos necessários ao atendimento das demandas progressivas dos povos indígenas por Educação Superior. A manutenção destas ações, de acordo com o documento, será mantida até que o MEC crie políticas para essa área.
2009	Decreto Nº 6.755 da Presidência da República	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Dentre seus objetivos, destaca-se a ampliação das "oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, *educação indígena*, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social". Determina ainda que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) deverá fomentar projetos pedagógicos com vistas à promoção de currículos "próprios à formação de profissionais do magistério para atendimento da educação do campo, dos *povos indígenas* e de comunidades remanescentes de quilombos".
2011	Lei Nº 12.416	Altera o artigo 79 da LDB, acrescentando o parágrafo 3º que diz: "No que se refere à educação superior, sem prejuízo de outras ações, o atendimento aos povos indígenas efetivar-se-á, nas universidades públicas e privadas, mediante a oferta de ensino e de assistência estudantil, assim como de estímulo à pesquisa e desenvolvimento de programas especiais." Até então, não existia nenhuma referência na legislação educacional do país para a Educação Superior dos povos indígenas.
2012	Lei Nº 12.711 (Lei de Cotas)	Reserva de no mínimo 50% das vagas nas IES federais em cada curso e turno, para estudantes oriundos de escolas públicas, obedecendo também recorte censitário para estudantes pretos, pardos e indígenas autodeclarados.
2013	Portaria Nº 1.062 do MEC	Cria o Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas, com o objetivo de proteger e promover os direitos dos povos indígenas à educação, por meio do fortalecimento dos Territórios Etnoeducacionais, reconhecendo e valorizando a diversidade sociocultural e linguística, a autonomia e o protagonismo desses povos indígenas. Nos seus 6 eixos de ação, destacam-se os que se referem a educação profissional e tecnológica e a Educação Superior e pós-graduação. Para estas áreas foram propostas ações de criação de campi ou núcleos avançados da rede federal de educação profissional em Terras Indígenas, criação de núcleos de estudos indígenas nas instituições da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, criação do Programa Bolsa Permanência, do Programa de Mobilidade Acadêmica Abdias do Nascimento e da criação de Grupo de Trabalho que estudará a criação de instituições indígenas interculturais de Educação Superior.
2013 …	Portaria nº 1.129 do MEC	Cria o Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias do Nascimento com o objetivo de propiciar a formação e capacitação de estudantes autodeclarados pretos, pardos, indígenas e com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, em universidades, instituições de educação profissional e tecnológica e centros de pesquisa de

Ano	Instrumento	Ação
		excelência no Brasil e no exterior. Até o presente foram lançados dois editais convocando instituições para apresentarem projetos de formação pré-acadêmica com vistas ao acesso à pós-graduação e para apresentação de projetos conjuntos de pesquisa entre instituições brasileiras e estrangeiras, objetivando apoiar cursos de graduação e de doutorado no formato sanduíche. O programa privilegia ações desenvolvidas nas temáticas da promoção da igualdade racial, do combate ao racismo, do estudo e valorização das especificidades socioculturais e linguísticas dos povos indígenas, da acessibilidade e da inclusão, tecnologia assistiva e difusão do conhecimento da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena.
2013	Portaria Nº 389 do MEC	Cria o Programa Bolsa Permanência para estudantes matriculados em instituições federais de ensino superior em situação de vulnerabilidade socioeconômica e para estudantes indígenas e quilombolas. O valor da bolsa para indígenas e quilombolas é diferenciado, considerando-se suas especificidades. Até março de 2014 havia 1.700 estudantes cadastrados, atendidos em 37 IES.
2014	Plano Nacional de Educação 2011/2020	O Projeto de Lei que institui o novo PNE ficou em discussão no Congresso Nacional por mais de 2 anos e, finalmente, foi sancionado pela Presidente da Republica em junho de 2014. Em relação à Educação Superior a "Meta 12", define que deverá haver a elevação da taxa bruta de matrícula para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta. Nessa meta, há uma referência aos indígenas na "Estratégia 12.13" ao prever "a expansão do atendimento específico a populações do campo e *indígena*, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação junto a estas populações". De modo geral o PNE prevê maiores investimentos na educação pública com a aplicação progressiva de 7% do Produto Interno Bruto (PIB) nos 5 primeiros anos de sua implementação e, no mínimo, o equivalente a 10% no final dos seus 10 anos de validade. No que diz respeito à Educação Superior são apresentadas metas e estratégias com vistas à garantia da sua qualidade, elevando-se, por exemplo, o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu e a ampliação do número de mestres e doutores no quadro de profissionais efetivos do sistema de Educação Superior.

[*] Para um estudo desta política ver Nina Paiva Almeida, Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil, Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Rio de Janeiro, UFRJ/MN/PPGAS 2008.

[**] Eduardo Vieira Barnes, "Do Diversidade ao PROLIND: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas", em Cassio Noronha Inglez de Souza, Fábio Vaz Ribeiro de Almeida, Antonio Carlos de Souza Lima, Maria Helena Ortolan Matos (org.), *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II*, Brasília, Paralelo 15, Rio de Janeiro, Laced, 2010, p. 69.

[***] Participaram desta comissão especial representantes do CNE, da CNEEI, da SECAD, da SESu, da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), do Fórum dos Pró-Reitores de Graduação (FORGRAD) e do ISA.

Estas articulações e intercâmbios, empreendidas também por atores ligados às instituições de Educação Superior, a exemplo do que realizou o Projeto Trilhas do Conhecimento, mobilizando diversas instituições, têm se convertido em ações de assessoramento, de produção bibliográfica e de fomento à criação de redes interinstitucionais que ajudam a subsidiar uma política de Educação Superior para os povos indígenas. Além disso,

esses atores têm promovido espaços de debate e de apresentação de propostas para estas políticas, a exemplo do seminário "Formação Superior de Indígenas no Brasil: balanços de uma década e subsídios para o futuro", promovido em parceria pelo Laced e pela SECADI, realizado em 2013.[6]

No bojo dessas articulações e debates, principalmente no que diz respeito às formas de colaboração entre organizações indígenas e indigenistas da sociedade civil, emergem ainda as discussões e propostas de criação de instituições de Educação Superior específicas para os povos indígenas, tendo como mote principal os temas do protagonismo e governança indígenas, o lugar dos conhecimentos indígenas nos espaços de formação acadêmica e técnica profissional.[7] Tais questões, por exemplo, são trazidas pela FOIRN e pelo ISA em sua proposta de criação do Instituto dos Conhecimentos Indígenas do Rio Negro e do seu Programa de Formação Avançada Indígena.[8]

Outro conjunto de ações é representado por iniciativas que podem ser lidas, de um modo geral, como respostas do Estado às demandas trazidas à cena pública pelos povos indígenas. Estas ações também se constituem em elementos importantes para a apreensão do panorama político onde são construídos o lugar dos povos indígenas e o papel do Estado no campo da Educação Superior no Brasil. Para tanto é necessário, mais uma vez, atentar para as formas de colaboração institucional, articuladas entre diferentes atores, descritas nos quadros 2 e 3.

No primeiro destes, apresentado a seguir, busco fazer um mapeamento de ações estatais empreendidas na perspectiva de inclusão social e étnico-racial da diversidade, categoria em que o Estado situa os povos indígenas.

As ações descritas indicam, de um modo geral, que a construção do papel do Estado no campo das políticas de Educação Superior para os povos indígenas se dá mediante formas de colaboração institucional diversas

---

[6] O documento produzido neste seminário indicou diretrizes para a garantia do acesso, permanência e conclusão com sucesso nos cursos e programas da Educação Superior, bem como as condições necessárias para a implementação da política de Educação Superior para os povos indígenas nos âmbitos da União e dos estados.

[7] Rita Gomes do Nascimento, "Educação superior e povos indígenas no Brasil: protagonismo, autonomia, autodeterminação e governança na criação de instituições próprias". Projeto de Investigação e Formação Pósdoutoral, Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires, Argentina, sob a direção do Dr Daniel Mato, 2014.

[8] Para descrição do processo de criação do instituto do conhecimento indígena do Rio Negro e sobre as experiências de educação desenvolvidas nessa região pela FOIRN em colaboração com o ISA, consultar Flora Dias Cabalzar e Lúcia Alberta Andrade de Oliveira, "Construindo um programa de formação avançada indígena do Rio Negro: alternativas inovadoras para a continuidade da formação de jovens e lideranças indígenas", em Flora Dias Cabalzer (org.), *Educação Escolar Indígena do Rio Negro: Relatos de experiências e lições aprendidas*, São Paulo, Instituto Sócio Ambiental, São Gabriel da Cachoeira (AM), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, 2012, pp. 394-399.

com o objetivo principal de incluir e corrigir desigualdades, chegando, em algumas delas, a atentar para certas especificidades dos povos indígenas.

Pode-se dizer que a criação, em 2004, de uma secretaria voltada para as questões da diversidade no âmbito do MEC, trouxe avanços para as políticas de educação escolar indígena, inclusive no que se refere à Educação Superior. Assim, a atual SECADI, por meio de ações e programas específicos para povos indígenas, quilombolas, para a educação das relações étnico-raciais, para a educação no campo, educação de jovens e adultos, educação especial, dentre outros, vem contribuindo para diminuir as desigualdades de acesso e permanência destes coletivos sociais também na Educação Superior. A secretaria, então, tem a complexa tarefa de, sob o manto da diversidade, formular e implementar ações que busquem equacionar igualdade e diferença no campo de políticas educacionais historicamente universalizantes.

Conforme apresentado, as ações que visam incluir o público categorizado como diversidade na Educação Superior, dando origem inclusive à criação da SECADI, envolvem formas de colaboração e parcerias que evidenciam as dificuldades do Estado em lidar com uma *diversidade diversa* que possui necessidades específicas. Desse modo, o redimensionamento sofrido por programas como o PDU e PROUNI, com vistas a um atendimento mais efetivo aos indígenas, se deram no âmbito de intervenções externas ao MEC como, por exemplo, o papel exercido pela Comissão Especial para Elaborar Políticas de Educação Superior Indígena contando com a participação de especialistas na temática indígena.

A carência de expertise do Estado em lidar com esta temática faz com que algumas ações historicamente reivindicadas, como a ação afirmativa das cotas nas universidades, não atendam a contento as demandas por acesso à Educação Superior dos povos indígenas. Neste sentido, a Lei de Cotas é emblemática, uma vez que ela, no seu recorte étnico-racial, ao se limitar ao critério do percentual populacional, coloca em disputa as mesmas vagas para indivíduos com experiências de escolarização diferenciadas, como é o caso de negros e indígenas. Apesar de suas limitações, esta ação ainda representa um avanço no sentido de democratizar o acesso à Educação Superior por segmentos da população brasileira historicamente excluídos desta etapa de escolarização.

Há também ações apresentadas no quadro que evidenciam os esforços do Estado em atender as especificidades das demandas dos indígenas, a exemplo do Programa Bolsa Permanência. Recentemente implantado, o programa, em atenção às especificidades de indígenas e quilombolas, principalmente no que se referem as suas necessidades de deslocamentos e de apoio para permanecerem nas instituições educacionais, concede bolsas com valores diferenciados para estes públicos.

Quadro 3

Ano	Instrumento	Ação
2005-2013	Edital de Convocação do MEC Nº 05 de 29 de junho de 2005… Edital de Convocação Nº 2 de 27 de agosto de 2013	Criação do PROLIND, no âmbito da SESu e da SECADI, fomentado pelo PDUD. Tal programa destinava-se, inicialmente, a formar professores indígenas para atuarem na Educação Escolar Indígena, a apoiar a permanência de estudantes indígenas nas IES públicas e o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades dos estudantes indígenas. A partir de sua segunda edição, em 2008, os editais de convocação do PROLIND passam a ser voltados apenas para o apoio a cursos de licenciaturas interculturais. O programa, com quatro editais já publicados (2005, 2008, 2009, 2013), obteve, ao longo de 9 anos, a adesão de 20 IES que ofertam 23 cursos, contemplando cerca de 3.000 professores indígenas. Os desafios maiores do programa são atender as demandas crescentes por formação dos professores que já atuam nas escolas indígenas e institucionalizar estes cursos nas IES para que passem a compor o quadro de seus cursos regulares, com corpo docente e técnico administrativo próprio, bem como também dispor de infraestrutura física e tecnológica que atenda as especificidades destes cursos e de seus estudantes. Alguns avanços neste sentido são representados pela institucionalização dos cursos de formação de professores indígenas na UFRR, por meio do Instituto Insikiran de Formação Indígena, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e na Universidade Federal do Amazonas (UFAM).
2009	Resolução Nº 018 da Unemat	Cria a Faculdade Indígena Intercultural no âmbito da Unemat com o objetivo de formar professores indígenas em cursos específicos e demais profissionais indígenas em outros cursos de graduação e pós-graduação. A sua criação é o resultado de discussões iniciadas em 1997 entre representantes de organizações indígenas e indigenistas a fim de implementar cursos para formação de professores indígenas, iniciados em 2001. A proposta de institucionalização da faculdade, abrangendo a formação de indígenas em diferentes áreas do conhecimento, no entanto, não avançou.
2009	Resolução Nº 09 da UFRR.	Transforma o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, criado em 2001, no Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e aprova seu Regimento Interno. Nas ações do Instituto destaca-se ainda a participação de indígenas nos órgãos deliberativos do Instituto e no seu quadro de formadores. Atualmente oferta os cursos de Gestão Territorial, Gestão em Saúde Coletiva e Licenciatura Intercultural, voltados especificamente para indígenas.
2012	Portaria Nº 435 da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)	Criação da Faculdade Intercultural Indígena (Faind) no âmbito da UFGD em Mato Grosso do Sul que, atualmente, oferece os cursos de Licenciatura Intercultural Indígena e Licenciatura em Educação do Campo. Está integrada, juntamente com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), a UEMS e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), ao Programa Rede Saberes II.
2013	RESOLUÇÃO Nº 33/2013 do Conselho Universitário da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	Criação do Programa de acesso e permanência dos povos indígenas (PIN) que atualmente discute o projeto de criação e implementação de um campus indígena da UFFS a ser edificado em território indígena, voltado exclusivamente para o atendimento de estudantes indígenas. O projeto vem sendo articulado por meio de uma colaboração institucional envolvendo a reitoria da UFFS, lideranças das comunidades indígenas locais, FUNAI, Secretaria de Saúde Indígena (Sesai) do Ministério da Saúde, Ministério Público Federal (MPF), representantes dos poderes executivos e legislativos municipais, de partidos políticos dos estados do Paraná, Santa Cantarina e Rio Grande do Sul. Está prevista a criação dos cursos de agronomia; ciências biológicas; enfermagem; administração; pedagogia e licenciatura indígena.
2014	Portaria Nº 52 do MEC	Institui, no âmbito da SESu e da SECADI, Grupo de Trabalho com a finalidade de realizar estudos sobre a criação de instituição de Educação Superior intercultural indígena que promova atividades voltadas para a valorização dos patrimônios epistemológicos, culturais e linguísticos dos povos indígenas, considerando-se suas demandas e necessidades. O GT, composto por indígenas e não indígenas ligados à temática da Educação Superior, realizou 5 reuniões de trabalho e pretende até novembro de 2014 apresentar seu produto final para a CNEEI e para a Comissão Nacional de Políticas Indigenistas (CNPI).

Nesta mesma direção, as ações da FUNAI no atendimento às demandas de indígenas por Educação Superior, em que pesem as limitações de seu alcance, são exemplos de atenção às especificidades indígenas. O órgão indigenista do Estado tem desempenhado papel importante na articulação com diferentes instituições, mobilizando parcerias e mantendo formas de colaboração nas ações de apoio aos estudantes indígenas.

No que se refere ao conjunto de ações mais voltadas para o atendimento das especificidades das demandas dos povos indígenas por Educação Superior, ganham relevo os debates e a criação de cursos e espaços acadêmicos específicos. Nestes estão em jogo os ideais de protagonismo e de autonomia historicamente reivindicados nas lutas do movimento indígena, conforme apresentado no quadro 3.

As ações deste quadro são, em grande medida, resultantes das pressões dos povos indígenas por ampliação e maior qualificação de suas presenças nas instituições de Educação Superior. De um modo geral, estas demandas estão ligadas às experiências de exclusão e de inclusão vivenciadas pelos povos indígenas no campo das políticas de Educação Superior. Foram tais experiências que suscitaram a criação de programas, cursos e instituições específicas, as propostas de criação de instituições próprias com governança indígena, o estabelecimento de reservas de vagas nas universidades, os processos seletivos diferenciados, a mobilização de diferentes formas de colaboração para o acesso e permanência em cursos de graduação e de pós-graduação.

No que se refere às questões do acesso e permanência, há ações desenvolvidas por universidades brasileiras que são anteriores a alguns programas e ações definidos ou induzidos nacionalmente. Exemplos disso são dados pelas universidades federais que possuem reservas de vagas[9] nos cursos de graduação, processos seletivos específicos para estudantes indígenas e apoio a suas permanências como é o caso da UFRR, da UFSCar, da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), da UNB e da UFMG.

No que se refere à permanência algumas destas instituições recebem apoio, por meio de termos de cooperação, convênios e outros instrumentos, da FUNAI e da SECADI. Além da reserva de vagas nos cursos regulares de graduação há ainda universidades que criaram cursos específicos como é o caso, por exemplo, da UFRR (Vide quadro 3) e da Universidade Federal do Pará (UFPA).

Quanto às ações de universidades estaduais, no Estado do Paraná há uma determinação, instituída pela Lei Nº 13.134 de 2001, alterada pela

[9] São vagas específicas, diferentes das destinadas pela Lei de Cotas (Vide quadro 2) e fazem parte de processos instituídos anteriormente a esta Lei. De um modo geral, são processos bastante diversificados, há universidades que oferecem vagas em todos os cursos, outras apenas em alguns.

Lei Nº 14. 995 de 2006, de que as suas universidades públicas devam reservar vagas para indígenas pertencentes às comunidades situadas naquele estado. Os processos seletivos para a chamada *cota social indígena* são realizados pelo conjunto das suas sete universidades estaduais, através de uma comissão interinstitucional denominada Comissão Universidade para os Índios (CUIA). Em 2004 a Universidade Federal do Paraná (UFPR) aderiu também a este processo.

No que diz respeito a ações desta natureza no âmbito da pós-graduação, as experiências são mais recentes e tímidas, contando com um número ainda bastante reduzido de casos. Os programas de pós-graduação em antropologia do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e da Universidade Federal de Pernambuco dão exemplos destas iniciativas. Nesta seara, destaca-se também a criação, em 2010, do Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Indígenas ofertado pela UNB, destinado a indígenas e não indígenas, sendo também um exemplo de criação de curso específico na temática indígena.

A criação de cursos e instituições específicas, perpassando várias ações apresentadas no quadro 3, está ligada à busca pelo fortalecimento do protagonismo e da autonomia indígenas. Os casos apresentados, no entanto, demonstram que a presença indígena em alguns destes cursos e instituições específicas ainda se dá na condição de estudantes ou público alvo das ações, não havendo indígenas no corpo docente e técnico administrativo, mesmo no caso da proposta de criação de um campus localizado em uma Terra Indígena. Por outro lado, há ações em que os indígenas desempenham um papel proativo, seja participando de espaços colegiados de deliberação, seja compondo os quadros de docentes nestes cursos e instituições.

Como resultado das várias discussões e experiências de criação de cursos e instituições específicas é criado, no MEC em 2014, um Grupo de Trabalho responsável pela realização de estudos a respeito da criação de instituição indígena de Educação Superior que promova a valorização acadêmica dos conhecimentos tradicionais no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. A criação deste GT integra o conjunto das ações do Programa Nacional dos Territórios Etnoeducacionais Indígenas lançado em 2013 com vistas à consolidação e ao fortalecimento da política dos territórios etnoeducacionais (vide quadro 2).

A criação de espaços específicos para a promoção da Educação Superior *para os* ou *dos* povos indígenas está ligada à proposição de um sistema próprio de educação escolar indígena. Este sistema, articulado ao Sistema Nacional de Educação, deverá ter normas e financiamentos específicos, com o objetivo de promover o protagonismo, a autonomia e a autodeterminação dos povos indígenas na formulação e implementação de suas políticas educacionais.

Algumas considerações

As discussões e ações travadas em torno da Educação Superior para os povos indígenas têm se apresentado como um tema importante para se pensar a relação entre Estado e povos indígenas, apontando para novas possibilidades desta relação. Neste sentido, o mapeamento de algumas ações apresentadas no texto permitem perspectivar o lugar dos povos indígenas e o papel do Estado no campo da Educação Superior.

Neste cenário fica evidente que a presença indígena vem se dando na tensão entre as dimensões de *inclusão social e étnico-racial* e a de busca por *protagonismo e autonomia indígenas*. Na primeira os povos indígenas fazem parte do elenco de sujeitos e temas que constituem a categoria de uma diversidade genérica, alvo de ações de inclusão empreendidas pelo Estado no enfrentamento das situações de desigualdade econômica e social. Já no que se refere à busca por *protagonismo e autonomia indígenas*" os diferentes povos figuram, por meio de suas presenças ativas, como atores importantes a induzir ações por meio das pressões exercidas na cena pública. Assim, movidos por projetos políticos coletivos enquanto povos, os indígenas têm cada vez mais reivindicado participação e controle social nas políticas educacionais a eles destinadas.

Sendo assim, as formações acadêmicas e técnico-profissionais são compreendidas como instrumentos de empoderamento das coletividades indígenas ao lidar com o Estado e seu aparato burocrático. O acesso à Educação Superior serve ao propósito, deste modo, de melhor qualificar suas participações e instrumentalizar seus exercícios de controle social.

Além disso, ao adentrarem no universo da Educação Superior, os indígenas questionam, dentre outras coisas, o relacionamento burocrático e hierarquizado entre eles e os profissionais das IES –manifesto em diversas situações de preconceito– e o lugar dos conhecimentos indígenas frente à aqueles que servem de base ou de fundamento para o que se chama de conhecimentos científicos.

Por fim, neste novo horizonte de relações possíveis entre Estado e povos indígenas, mediado pelo campo da Educação Superior, faz-se necessário ainda que o primeiro adeque suas estruturas administrativas às especificidades das demandas dos diferentes povos indígenas, ultrapassando a concepção de diversidade genérica que tem orientado o conjunto de suas ações. Para tanto, deverá haver um maior investimento por parte do Estado e de todo seu aparato institucional em modos de colaboração com o movimento indígena, institucionalizando espaços de participação e controle social para a construção coletiva das políticas educacionais, segundo os ideais de uma democracia participativa.

Referências

Almeida, Nina Paiva, *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil,* Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Rio de Janeiro, UFRJ/MN/PPGAS 2008.

Barnes, Eduardo Vieira, "Da Diversidade ao PROLIND: reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas", em Cassio Noronha Inglez de Souza, Fábio Vaz Ribeiro de Almeida, Antonio Carlos de Souza Lima e Maria Helena Ortolan Matos (org.), *Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II*, Brasília, Paralelo 15, Rio de Janeiro, Laced, 2010.

Brasil, Lei Nº 9.394, de 20 de novembro de1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

…, Lei N°13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.

Cabalzar, Flora Dias e Lúcia Alberta Andrade de Oliveira, "Construindo um programa de formação avançada indígena do Rio Negro: alternativas inovadoras para a continuidade da formação de jovens e lideranças indígenas", em Flora Dias Cabalzer (org.), *Educação Escolar Indígena do Rio Negro: Relatos de experiências e lições aprendidas*, São Paulo, Instituto Sócio Ambiental, São Gabriel da Cachoeira (AM), Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro - FOIRN, 2012.

De Oliveira, Maria das Dores, "As políticas públicas de educação superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: perspectivas e desafios", em Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2012.

De Souza, Hellen Cristina e Marinez Cargnin Stieler, *Estatísticas educacionais no Brasil, Ensino Superior e populações indígenas,* 30° Encontro Anual da ANPOCS, 24 a 28 de outubro de 2006, GT06 - Educação e sociedade, disponível emhttp://portal.anpocs.org/portal/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3259&Itemid=232.

Do Nascimento, Rita Gomes, *Educação superior e povos indígenas no Brasil: protagonismo, autonomia, autodeterminação e governança na criação de instituições próprias*, Projeto de Investigação e Formação Pósdoutoral a ser desenvolvido na Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), Buenos Aires, Argentina, sob a direção do doutor Daniel Mato, 2014.

Do Nascimento, Rita Gomes e Luiz Antonio de Oliveira, "Roteiro para *uma* história da educação escolar indígena: notas sobre a relação entre política indigenista e educacional", em *Educação e Sociedade*, v. 33, N° 120, jul.-set., 2012, Disponível em http://www.cedes.unicamp.br.

Mato, Daniel, "Las iniciativas de los movimentos indígenas en educación superior: un aporte para la profundización de la democracia", en *Nueva Sociedad*,

N° 227, mayo-junio de 2010, ISSN: 0251-3552, <www.nuso.org>.

Souza Lima, Antonio Carlos, "Cenários da educação superior de indígenas no Brasil, 2004-2008: as bases e diálogos do Projeto Trilhas de Conhecimentos", em Antonio Carlos Souza Lima e Maria Macedo Barroso (org.), *Povos indígenas e universidade no Brasil: contextos e perspectivas 2004-2008*, Rio de Janeiro, E-papers, 2013.

Políticas de Educación Superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina

Mirta Fabiana Millán

"Desde el hilado de lana a las urdimbres multicolores en la Educación Superior Intercultural"

Con motivo de analizar la Educación Superior Intercultural (ESI), voy a basarme en la metáfora del tejido en telar mapuche,[1] ya que pertenezco a dicho pueblo ancestral y esta me permite compararla simbólicamente con la construcción de la Educación Superior e Intercultural en la República Argentina.

En esta ocasión, utilizaré la metáfora desde la perspectiva de la urdimbre y la trama, focalizando las tensiones que aparecen en este proceso, reflexionando sobre las tramas de relaciones y la multiplicidad de interacciones en las que se comprometen los distintos actores sociales, tales como pueblos originarios[2] y afrodescendientes en Argentina, con relación a los agentes estatales.

Se pretende visualizar cómo se llevan a cabo las distintas construcciones socioculturales en nuestro país y, a su vez, cómo estas nos permiten aproximarnos a los modos de demandas, avances y perspectivas de los actores sociales ya nombrados, en contextos democráticos. También, cómo la Educación Superior es interpelada por lo intercultural, que la lleva a reflexionar sobre las perspectivas académicas en el ámbito superior de la educación.

Esto se debe a las luchas, demandas y resistencias de las poblaciones indígenas en particular, que en las últimas décadas están llevando a cabo un proceso de consolidación y visibilización de la identidad étnica.

Esta situación se manifiesta expresando un marco jurídico orientado a la Educación Intercultural, ya que estos colectivos han comenzado a ejercer sus derechos, como se ve, por ejemplo, en las normativas vigentes a nivel provincial y nacional. A partir del 2010, los afrodescendientes se han conformado como instituciones que reivindican sus derechos, haciéndose cada día más visibles.

---

[1] Véase Mirta Millán, "Desde el hilado de lana a las urdimbres multicolores", en Daniel Mato (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2012, p.103.

[2] Me referiré a la población indígena con la denominación de *pueblos originarios*, ya que así se denominan en Argentina a todos los pueblos indígenas que habitan los territorios ancestrales en el país.

Si bien en el último censo poblacional se discutió la instrumentación de la encuesta para el registro de los pueblos originarios, a pesar de ello, este arrojó datos considerables cualitativa y cuantitativamente, lo cual permite visualizar a estos actores socioculturales.

Es importante, para contextualizar, recordar que el Estado argentino comenzó a fortalecerse nuevamente después de haber intentado superar los obstáculos de las devastadoras políticas del neoliberalismo, al igual que otros países latinoamericanos. Luego, se propiciaron nuevos escenarios políticos, favoreciendo una mayor visibilidad para los ciudadanos y ciudadanas como sujetos de derecho.

Los diversos actores sociales plantean una demanda de mayor participación ciudadana en las políticas públicas. En este sentido, los distintos niveles de educación se han visto interpelados por la presión ciudadana ejercida, particularmente en el ámbito de la Educación Superior, ya que la formación terciaria o universitaria es un derecho legítimo de la población en general y de las alumnas y los alumnos originarios y afrodescendientes en particular. Estos actores demandan mayores recursos económicos en ese nivel de formación. Ven el ámbito superior como la posibilidad de un ascenso social y de la transformación del imaginario eurocéntrico y etnocentrista. Se enfoca de esta manera lo *pluricultural* y lo *intercultural*.

Además, teniendo en cuenta que el Estado argentino ha focalizado, en los últimos años, una política de construcción latinoamericana, lo que ha favorecido la hermandad de los países históricamente excluidos de América Latina y, así, promueve a la Argentina a un escenario de cambios y transformaciones.

Se comienza, entonces, a cuestionar fuertemente la construcción del discurso creado por el Estado nacional que sostiene y naturaliza el dicho popular de que la Argentina surgió de los barcos, aludiendo solo a las migraciones europeas. Por lo tanto, se reconoce y visibiliza un nuevo contexto histórico cultural: los indígenas y afrodescendientes en Argentina.

Por esto es importante repensar lo discursivo como producto de un nuevo contexto. La antropóloga Emilia Ferraro[3] nos aporta herramientas teóricas, en tal sentido, para entender la construcción del discurso:

> *Un discurso entendido no solamente como textualidad, construcción verbal y lingüística, sino en la definición de Todorov,[4] como un producto de un contexto particular en el cual intervienen no solamente elementos retóricos y lingüísticos, específicos.*

[3] Se sugiere leer a Erika Silva Charvet y Emilia Ferraro, *Identidad nacional y poder*, 2ª ed., Quito, Abya-Yala, 2005, p. 10.

[4] Tzvetan Todorov, *Simbolismo e Interpretación*, 2ª ed., Caracas, Monte Ávila, 1992.

> *Un discurso aparece en un tiempo y espacio definido. Sino también interlocutores.*

La ESI, con sus interlocutores específicos, nos invita metafóricamente a mirar la urdimbre, el conjunto de hilos en tensión y la trama del hilo, el cual en cada cruce nos permite aproximarnos a los modos complejos de demandas, prácticas ciudadanas y formas organizativas de estos actores sociales. Estos ponen su foco en las decisiones sobre la planificación de políticas públicas en un tejido de tensiones, oposiciones y fricciones, en contextos de experiencias y desafíos.

Argentina en sus inicios como Estado nación. La conformación del imaginario social en el sistema de educación

Es importante contextualizar a la Argentina en sus inicios como Estado nación para que podamos reflexionar sobre cómo se construyen los discursos, las representaciones, las percepciones simbólicas en el imaginario social y cultural. Y cuáles son los efectos y repercusión de estos imaginarios en la construcción de la ciudadanía.

> *El discurso sobre la identidad nacional se convierte en el reflejo de la lucha por definir la realidad en cierta forma y no en otra. Por lo tanto está estrechamente ligado al poder, ya que produce efectos de verdad [...] entra a participar en la producción de la realidad.*[5]

Para comprender mejor cómo se constituyó este imaginario social en Argentina y luego abordar los avances actuales de la ESI, primeramente es necesario saber sobre qué bases se fundó el paradigma de educación en el país y qué tipo de construcciones discursivas se llevaron a cabo desde el sistema nacional argentino.

En este sentido, el escritor Marcelo Valko[6] aporta acerca del pensamiento político del Estado nacional en los inicios de su fundación:

> *Hacia 1880, la Argentina presumía de su civilización y progreso. La barbarie había sido vencida. Se sentía blanca y europea y estaba naciendo el mito del granero del mundo.*

El plan sistemático de genocidio se sostuvo fuertemente, naturalizando la violencia hacia la población originaria. Tuvo su base política en el exterminio del *otro*. El diferente cultural fue creado como el enemigo interno y deshumanizado.

---

[5] Erika Silva Charvet y Emilia Ferraro, ob. cit., p. 10.

[6] Marcelo Valko, *Pedagogía de la Desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*, 2ª ed., Buenos Aires, Madres de Plaza de Mayo, 2010, pp. 25-26.

> *Constituir al otro como un desemejante, despersonalizarlo y deshumanizarlo es el punto de partida para permanecer indiferentes frente a su sufrimiento, para regenerarlo por la fuerza o para expropiarle la vida. También el nacionalismo más intratable sirve para construir la otredad. La extranjería funciona como probanza del exterminio: los indios asesinados durante la mal llamada campaña al desierto eran chilenos.*[7]

El Estado nacional propició esta política de *blanqueamiento,* logró afianzar las polaridades fundacionales y favoreció la llegada de inmigrantes europeos al país, provocando así el *mestizaje* en la Argentina.

De esta manera se construyó la categoría de *mestizo,* que pasó a ser sinónimo de *blanco*. Se intentó borrar toda huella originaria y afro. Fue así que se naturalizó en la población el dicho de que *los argentinos descendemos de los barcos,* dando lugar solamente a los inmigrantes europeos.

El texto de Sandra Szir aporta lo siguiente:

> *La ley 1420 del año 1884 implanta la instrucción pública obligatoria para los niños entre los seis y los catorce años. Los historiadores coinciden en demostrar que educación e inmigración masiva fueron condiciones fundamentales para la concreción de la modernización del país, cuya elite dirigente perseguía la inserción de la Argentina en el mercado capitalista mundial como nación agro-exportadora de materias primas [...] A partir de la organización del sistema educativo en la década del 80 la niñez comenzó entonces [...] a ser objeto de una institucionalización estatal y de un proceso de disciplinamiento social.*[8]

La construcción del gran imaginario colectivo de la identidad nacional en la Argentina tuvo su impronta y raigambre en la escuela. La institución escolar fue importante en este sentido, ya que implementó ciertos patrones y modelos bastante comunes para interpelar a los individuos con un discurso identitario.

> *En Argentina, en este período, fue el inmigrante el principal destinatario de las políticas de homogeneización cultural e integración nacional implementadas a través de la escuela pública. Al margen quedaba el indígena, relegado a las fronteras y casi siempre ignorado como portador de la nacionalidad.*[9]

---

[7] Miguel Mazzeo, *Historia de la crueldad argentina*, t. l, Lanús Oeste, Caribe-editare, 2006, p. 29.

[8] Sandra Szir, *Infancia y cultura visual*, 1ª ed., Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007, pp. 34-35.

[9] Gabriela Ossenbach,*Yo argentino*, 1ª ed., Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007, pp. 9-10.

Como política educativa de Estado, la negación de la población indígena y de los afrodescendientes ha sido una constante. El sistema de educación fue un motor impulsor de la creación y sostén, a lo largo de la historia nacional, de la construcción del discurso e imaginario social, basado en el paradigma eurocéntrico y monocultural.

En este sentido, Ossenbach agrega:

> *Los sistemas de enseñanza creados en el siglo XIX constituyeron a través del tiempo un verdadero modelo cultural unido al desarrollo del Estado, nación, con componentes específicos bastante uniformes en lo ideológico y en lo organizativo, pero también en lo que ha venido en llamarse la gramática del aula, es decir, en lo que se refiere a las leyes implícitas de gobierno de la vida escolar, que se fueron sistematizando y estereotipando a lo largo del proceso de institucionalización de los sistemas públicos de enseñanza, y que se extendieron por todo el mundo occidental en forma de tendencias pedagógicas transnacionales.*[10]

Es por ello que la ESI, en el contexto más reciente, con los cambios de paradigma y pensamiento, con sus interlocutores específicos, nos invita a aproximarnos (y nos permite hacerlo) a los modos complejos de sus demandas, a las prácticas ciudadanas y a las formas organizativas que se proponen desde este nuevo enfoque educacional. Aquí se están construyendo espacios de valoración de la diversidad cultural, con una proyección en la formación crítica académica y planteando nuevas reformulaciones pedagógicas y epistemológicas.

Construcción de espacios de valoración de la diversidad cultural

Los cambios de paradigmas han permitido una modificación sustancial en el enfoque de la diversidad cultural. El pasaje del paradigma moderno al proceso de reconfiguración del paradigma de la diversidad y de la interculturalidad ha llevado a los ciudadanos y ciudadanas a repensar las políticas de Estado.

Si bien en la actualidad ambos paradigmas coexisten, el proceso de afianzamiento en la construcción discursiva y ciudadana ha permitido profundizar en los conceptos de participación democrática como sujetos de derecho. Esto se debe a que la crisis de fines del siglo XX, con gobiernos bajo dictaduras militares en América Latina y con las políticas impartidas por el FMI (Fondo Monetario Internacional) y el Banco Mundial, llevaron a los países latinoamericanos a endeudarse más y sufrir una crisis profunda. El punto crucial fue cuando se planteó el

[10] Ídem.

Consenso de Washington en los años noventa para los países de América Latina y en particular para la Argentina.

Allí nuevamente se propuso un modelo de mundo uniforme y con un pensamiento único. También se firmó para que comience a llevarse a cabo el tratado de libre comercio (ALCA) entre EE.UU., Canadá y México.

Esto significaba el inicio del predominio y unión de EE.UU. y América Latina bajo las condiciones del Consenso de Washington. En este contexto emerge *lo indígena*, en la década de 1990, al cumplirse los 500 años de la colonización bajo gobiernos democráticos en América Latina.

El 1 de enero 1994, en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, estalló la rebelión zapatista. Apareció el EZLN (Ejército Zapatista de Liberación Nacional) bajo el mando del subcomandante Marcos. Este movimiento muestra la existencia de otra América que hasta ese momento no había sido tenida en cuenta.

En los noventa se producen reformas constitucionales en Argentina y otros países latinoamericanos, en las que se comienza a tomar en cuenta a los pueblos originarios. En Argentina, se reformó la Constitución nacional en 1994.

Específicamente, el artículo 75 inciso 17 expresa:

> *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 afectan. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones.*[11]

De este modo se llevó a cabo la reforma constitucional en Argentina –que ha sido un logro histórico–, gracias a la lucha para ejercer sus derechos demandados por los diversos pueblos originarios en un contexto democrático.

Se observan en las transformaciones del siglo XXI los cambios de empoderamiento de los pueblos originarios y de afrodescendientes,

[11] Senado de la Nación Argentina, *Constitución Nacional*, cap. 4, *Atribuciones del Congreso.* Disponible en línea:<http://www.senado.gov.ar/Constitucion/atribuciones> Fecha de consulta: 19/04/2014.

como en el caso de Bolivia, Ecuador y Argentina. Toman los pueblos indígenas un protagonismo muy importante y actualizan sus demandas y reivindicaciones. Se visibilizan fuertemente, sobre todo en los ámbitos urbanos. Aunque todavía falta revertir la situación socioeconómica de empobrecimiento y exclusión de estos actores sociales, en los contextos más actuales se han visto cambios notorios.

El siglo XXI arranca en Argentina con la crisis del 2001. De esta manera:

> *La crisis argentina representa, entonces, la crisis del modelo neoliberal aplicado en la periferia que intentó –en contra de los principios básicos del capitalismo– incrementar abusivamente el protagonismo de las relaciones de mercado, reduciendo a su vez el rol de los mecanismos estatales de control y planificación.*[12]

La situación de conflicto tuvo su punto más alto en la rebelión ciudadana sucedida en diciembre de 2001 en Argentina. Esta fue la expresión más clara de la crisis neoliberal.

En el año 2003 se dio un punto de inflexión muy importante. Comenzó un proceso democrático de reconfiguración del Estado. Se planteó una política que focalizó al Estado nuevamente como regulador. Este comenzó a pensarse desde la planificación de políticas públicas, con el enfoque social y de reparación de derechos. El desafío de un Estado inclusivo propone, por lo tanto, trabajar con el paradigma de los derechos y marca un cambio sustantivo en la política social de los últimos años en la Argentina.

En el año 2004 se propició, desde el Ministerio de Educación Nacional, el abordaje de los conceptos de diversidad, complejidad e inclusión social como política de Estado en todos los niveles de educación.

La Ley N° 26.206, sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 diciembre de 2006, en su artículo 54 expresa:

> *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.*[13]

---

[12] Guido Galafassi, *Neoliberalismo, utilitarismo y crisis del Estado-nación capitalista*. Disponible en línea: <http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-26/argentina-neoliberalismo-utilitarismo-y-crisis-del-estado-nacion-capitalist> Fecha de consulta: 03/06/2014.

[13] Ley de Educación Nacional 26.206, *Disposiciones generales*, cap. 1. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf> Fecha de consulta: 19/04/2014.

También aparecen normativas establecidas en relación a la Educación Intercultural y Bilingüe, en las legislaciones provinciales de Argentina, que promocionan los derechos y reconocimientos. Estas son las correspondientes a las provincias de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Pampa, Neuquén, Río Negro y Salta.

El Estado entonces aparece corporizado en aparatos políticos, administrativos y legislativos, que ponen de manifiesto estrategias coyunturales en relación a las políticas públicas al respecto. Como ejemplo: por primera vez un Ministro de Educación manifestó su preocupación, como funcionario público, ante los requerimientos de la Educación Intercultural. Así quedó expresado en el libro, editado en el año 2004, *Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*[14]. En él se hallan recopilaciones de proyectos pedagógicos de diversas provincias de la Argentina.

Por lo tanto, los nuevos contextos socio-culturales propician un nuevo enfoque de la construcción ciudadana, apelando en lo discursivo a la diversidad cultural. Pero también, ontológicamente, empiezan a surgir los pueblos originarios y afrodescendientes mediante un proceso de visibilización. Estos construyen un nuevo discurso, desde la diversidad y la interculturalidad, que también es una proyección política y ciudadana. Sin duda, los pueblos indígenas tienen un sistema de representatividad que es diferente al de tradición burguesa. No son marxistas ni liberales en el enfoque político. Poseen otra forma de pensamiento, tienen su propia cosmovisión, poseen un sentido de la propiedad y de la justicia que los identifica. Pero, también, ellos y ellas ahora quieren tener su propia voz para adecuarla a su modo de ser. Son y se ven, hoy en día, como sujetos de derechos, mientras que antes eran cosificados y vistos como objeto de estudio. Sin duda, el paradigma del siglo XIX los veía como objetos.

En el siglo XX había una mirada desde la caridad y/o solidaridad. No eran vistos como sujetos de derecho y este pensamiento perdura aún hoy, aunque se intenta modificarlo.

Voy a citar un relato mapuche en mapuzungún,[15] desde la voz de los ancianos y ancianas, que refiere que solo el conocimiento de Occidente fue válido:

> *Taiñ pu futakeche: "akulu ta winka fillke zugu mew ta gankaupay. Genkaugupay mapu mew, kimunmu kutu genkawpay, kisu muten tañi kimun fali". Fey anta az mogen?*

[14] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Educación intercultural bilingüe en Argentina, Sistematización de experiencias*, 1º ed, Buenos Aires, 2004.

[15] Idioma ancestral del pueblo mapuche.

> *Kume zugu anta kupalkey feichi rakizuam? Kom kimnieiñ tañi felenoafel ta zugu.*
>
> Dicen nuestros abuelos y abuelas: Cuando llegaron los winkas, quisieron adueñarse de todo. De nuestras tierras, hasta de nuestro conocimiento quisieron adueñarse. En adelante solo su conocimiento fue valido. ¿es una buena forma de vivir? ¿Traerá acaso dicho pensamiento buena y sana convivencia? Hemos visto y estamos viendo que no.[16]

El paradigma del siglo anterior suponía que los pueblos originarios tenían que estar insertos en la modernidad, que se encargaría de desaparecerlos. Entonces surgieron desde el Estado políticas de integración y asimilación, entre otras. El lema era integrarlos a la política por izquierda o por derecha o desaparecerlos. Hoy ya no se piensa así, debido al complejo proceso llevado a cabo por estos actores sociales. En la actualidad, tanto los indígenas como los afrodescendientes luchan para ser sujetos de derecho. Entonces, el tránsito de objetos a sujetos los ha llevado a alzar la voz para construir espacios de disputa y negociación. En este sentido es que ponen su acento en las decisiones sobre las planificaciones de políticas públicas en un tejido de tensiones, oposiciones y fricciones.

Por lo tanto, este nuevo escenario político nos lleva a realizar un análisis sobre la Educación Intercultural en el ámbito superior dentro del contexto actual. En estos últimos años, las experiencias en este nivel comienzan a ser reveladoras tanto por lo cualitativo como por lo cuantitativo. Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se reconoce a la *Educación Intercultural Bilingüe* con el estatus de modalidad del sistema educativo.

Sin duda se han modificado los escenarios políticos en una coyuntura interesante, en la que se profundizarán los cambios necesarios para transitar y afianzar el proceso democrático y plural en la ESI. En este sentido, voy a citar algunos ejemplos para mencionar las instancias de creación pedagógica en la formación docente e intercultural.

Experiencias de ESI en distintos contextos de la Argentina

1) El primer ejemplo es el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), que se creó el 19 de abril de 1995. La experiencia se llevó a cabo en la localidad de José de San Martín, en la provincia de Chaco, departamento de Roque Sáenz Peña,

[16] José Paillal Millalén y otros, *Escucha winka*, 1ª ed., Santiago de Chile, Lom, 2006, p. 4.

Argentina. Este Instituto surgió como respuesta concreta del Estado nacional y provincial a los reclamos realizados hacia la educación por la población originaria de los pueblos toba, wichí y mocoví. La experiencia consiste en una tarea educativa de CIFMA, con eje estructurador en lo intercultural, principio que sustenta la acción docente. Esta institución es de nivel terciario. En los primeros años estaba focalizada en la formación de Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), mientras que hoy es posible cursar la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe.

> *La interculturalidad propicia al mismo tiempo el fortalecimiento de la propia identidad cultural, la autoestima, el respeto y la comprensión de culturas distintas. La interculturalidad es fundamental para la construcción de una sociedad democrática en la que se superen los modelos de uniformidad y asimilación basados en la desigualdad, la intolerancia y el etnocentrismo. Constituye, pues, el instrumento más eficiente contra el racismo y la discriminación.*

En el año 2004, la cantidad de alumnos y alumnas bajo esta experiencia fue de 62.[17]

2) Otro ejemplo de trayectoria es el de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo), de la provincia de Mendoza. En el año 2003 se creó el Programa de becas para la comunidad huarpe de Mendoza. Esta comunidad fue reconocida por el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas. El programa tiene como objetivo generar un espacio en la UNCuyo que permita garantizar el acceso de las comunidades huarpes de Mendoza a la Educación Superior,[18] sin dejar de lado la importancia de su permanencia y egreso.

3) El CILECI (Centro de Investigación de Lenguas, Educación y Culturas Indígenas), perteneciente a la Universidad Nacional de Salta, es otro de los casos. La Cátedra de Investigación Educativa, de la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta (UNSa), desde el año 2004 habilitó un espacio de encuentro para el debate y la reflexión. Allí

[17] Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, ob. cit., pp. 139-167.

[18] Datos aportados por la licenciada Griselda García, quien amablemente proporcionó la información. Consta del otorgamiento de una beca y la obligación de la realización de un curso de nivelación de un año de duración para los alumnos aspirantes y tutorías durante el cursado de las carreras a los ingresantes. El equipo que trabaja con estos estudiantes está conformado por trabajadoras sociales, profesores y psicopedagogas. Este equipo depende de la Secretaría de Bienestar Universitario.

congrega a intelectuales, docentes, referentes sociales y jóvenes comprometidos a realizar acciones que contribuyan a crear condiciones para la transformación social en un marco intercultural, respetuoso de la diversidad. Este espacio se denominó *Jornadas de Jóvenes Protagonistas*.

> *Las I y II Jornadas de Jóvenes Protagonistas se llevaron a cabo en la ciudad de Salta, en el campus de la Universidad. La iniciativa fue bien recibida por los actores sociales del norte salteño, que se sumaron a la propuesta e incluso integraron el comité organizador. Tal es el caso de la Sede Regional de Tartagal de la UNSa y, en particular, el Instituto de Enseñanza Media. El evento se llevó a cabo bajo el lema Jóvenes viviendo en las Fronteras y Fronteras en la vida de los jóvenes. En las III Jornadas de Jóvenes Protagonistas participaron más de 800 jóvenes provenientes no solo de la provincia de Salta, sino también de Jujuy, Catamarca y el hermano país de Bolivia. Tal como se esperaba, fue notable la participación de los jóvenes de las comunidades indígenas de la región: guaraní, wichí, chané, toba, chorote, chulupí, entre otros. Este Centro viene trabajando desde hace años con jóvenes, con el fin de afianzar y potenciar la identidad cultural, con espacios profundos de diálogos y de interacción en la construcción intercultural y pluricultural.*

Así lo expresan los integrantes del CILECI:

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

4) El próximo ejemplo es el programa de lenguas originarias desarrollado por la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, junto con distintos claustros de la comunidad universitaria.

> *Se propone abrir un espacio que ofrezca a los alumnos la posibilidad de acceder a un panorama más completo del patrimonio cultural argentino en su diversidad y complejidad histórica y en un marco de igualdad lingüística y resignificación de las culturas originarias americanas, aportando así a la conservación y difusión de los patrones culturales de nuestros pueblos originarios.*[19]

Los idiomas que se enseñan son los siguientes: qheswa o runa simi (idioma del pueblo qheswa), guaraní (idioma del pueblo m`bya guaraní) y mapuzugún (idioma del pueblo mapuche).

5) Un dato revelador es que, en los primeros días de agosto de 2011, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, Facultad de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Salud, dio inicio a la nueva carrera de *Técnico Superior en Educación Intercultural Bilingüe* con Mención en Lengua Quichua. Es, sin duda, un avance en la política pública universitaria para la formación específica de estudiantes originarios quienes, una vez egresados, deberán asesorar y brindar asistencia técnica para el diseño, la ejecución y la evaluación de programas y proyectos de educación intercultural e intercultural bilingüe quichua y castellano; capacitar a docentes y gestores educativos de los niveles primario y secundario involucrados en la educación intercultural e intercultural bilingüe; desempeñarse como auxiliar de docentes de todos los niveles y de los profesionales de las carreras de humanidades, del lenguaje y la comunicación en la traducción, interpretación, redacción y composición de textos bilingües orales y escritos.

6) Otra experiencia de construcción de espacios de diálogo e intercambio pedagógico, con relación a la educación intercultural, fue la que propició el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján, a través del Programa de Investigación: Relaciones entre Didácticas Específicas e Identidades Culturales y el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen. Hace dos años que se realiza el Encuentro de equipos de trabajo en interculturalidad. Y, en 2011, se sumó el espacio del primer encuentro de estudiantes interesados en la interculturalidad, que se denominó *Cultura, identidad, etnia, clase social, sectores populares. Tensiones en sus construcciones como conceptos en los proyectos de educación*.

> *El Primer Encuentro de Equipos de Trabajo en Interculturalidad que se llevó a cabo fue el 16, 17 y 18 de octubre de 2008 en la pro-*

[19] Centro Universitario de Idiomas. Disponible en línea: <http://www.cui.edu.ar/?page=institucional> Fecha de consulta: 04/08/2011.

pia UNLu. Logró reunir a 250 personas de diversos puntos del país que discutieron, organizados en cinco grupos, sobre el eje central de la convocatoria: debates sobre identidad cultural, desigualdad social y propuestas contra-hegemónicas en educación. El trabajo grupal se organizó en torno a tres ideas: la construcción de identidades; la democratización del conocimiento y formas de aprender y enseñar.

7) Diplomatura Universitaria en Educación Intercultural[20] iniciada a partir del año 2013. Esta Diplomatura se propone contribuir a la formación de docentes y profesionales desde una propuesta académica relevante en la educación intercultural.

8) Las secretarías de extensión académica han propiciado, también, espacios importantes en este sentido. Han aparecido intersticios en este ámbito que permiten potenciar los derechos de los pueblos originarios y afros en Argentina. A este respecto, otro ejemplo es el de la Facultad de Ciencias Sociales de Olavarría, dependiente de la Unicen.

En los años 2012 y 2013 se dictó el taller de idioma mapuzungún en la FACSO de la Universidad Nacional del Centro, auspiciado por la Secretaría de Extensión Académica. Este proyecto fue muy interesante, ya que estuvo abierto a la comunidad en general. Superó ampliamente las expectativas; tuvo más de 50 inscriptos y un cupo de 37 asistentes regulares, que culminaron el Nivel I con certificado otorgado por la FACSO. Y el Nivel II contó con 25 asistentes, que también obtuvieron la certificación.

9) Otra experiencia reciente es el Primer Proyecto de Educación Intercultural organizado por originarios en la provincia de Mendoza que depende de la Dirección de Educación Superior, Universidad Popular y Originaria, UPO.[21]

En el año 2008, dimos por iniciada la UPO, como una forma de reincorporar la cultura ancestral de las naciones indias que habitaron y habitan este territorio.

Tomamos como eje en esta reconstrucción cultural, el conocimiento y transmisión de nuestras lenguas, pues en ellas se encuba todo el universo y la tradición cultural de nuestros pueblos originarios.

[20] UNTREF, *Diplomatura en Educación Intercultural.* Disponible en línea: <http://untref.edu.ar/carrerasgrado/educacion-intercultural/?ladata=1387798621> Fecha de consulta: 15/04/14.

[21] Dirección de Educación Superior, *Universidad Popular y Originaria*. Disponible en línea:<http://des.mza.infd.edu.ar/sitio/index.cgi?wAccion=news&wid_news=564> Fecha de consulta: 4/5/2014.

Los idiomas ancestrales que se dictan son:

- *Runacimi (Kheswa), dictado por Vicente Mik´o / originario Kheswa*
- *Mpuzdungún (Mapuche) dictado por Orfelina Loncopan / Originaria Mapuche-Pehuenche.*

10) Otro ejemplo revelador fue la presentación que se llevó a cabo durante la audiencia pública, en la Cámara de Diputados, el día 7 de agosto de 2013, por el proyecto de apertura de la Universidad Indígena Intercultural presentado por la diputada Alcira Argumedo.[22] Asistieron personas de diversos pueblos originarios para argumentar su posición favorable a la propuesta. En la actualidad se ha solicitado un estudio de factibilidad por parte del bloque a la Comisión de Educación de Diputados.

11) Otra experiencia reveladora es la de la Mesa de Trabajo Autogestionada en Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires.[23] Conformada hace un año, está integrada por: pueblos originarios, organizaciones sociales, Defensoría Pública Regional y Universidades, entre otros. Todos estos actores sociales pertenecen a distintas ciudades de la provincia de Buenos Aires. Esta Mesa surgió con el fin de la aplicación del artículo 44 de la Ley de educación federal, que se refiere a la Educación Intercultural y Bilingüe, considerando el derecho de las poblaciones originarias a ejercerlo.

Todas estas experiencias nos alientan a continuar forjando el cumplimiento de las normativas en la Argentina, pero también a darle la solidez que corresponde a la Educación Superior Intercultural, con el deseo de que los jóvenes indígenas y afrodescendientes se preparen para vivir en una sociedad más democrática, más igualitaria y más inclusiva en la construcción de un camino pluricultural. Es, por lo tanto, un reto para la sociedad en general valorar y enriquecer la diversidad cultural existente en la República Argentina.

Aspectos deficitarios de la ESI en Argentina

Hay una serie de acciones que el Estado debería implementar para fortalecer la ESI, con el desafío de construir nuevos modelos de relaciones interculturales en el ámbito superior. Por ejemplo, existe una reiterada demanda de los docentes, que expresan que aparece el

[22] La diputada Alcira Argumedo pertenece al partido político Proyecto Sur.

[23] Mesa de Trabajo en Educación Intercultural de la provincia de Buenos Aires. Disponible en: <http://mesadeeducacionintercultural.blogspot.com.ar/> Fecha de consulta: 03/06/2014.

voluntarismo, por afinidad o sensibilidad al tema y su tratamiento. Los factores de falencias que se presentan a la hora de abordar el tema a lo largo del país son:

1) Escasa difusión de la normativa existente.
2) Falta de capacitación en general de los docentes para el abordaje del tema.
3) Necesidad de ámbitos de formación académica en Educación Intercultural, en los niveles terciario y universitario.
4) Instancias de postítulos o posgrados.
5) Carencia de materiales didácticos específicos.
6) Conformar equipos interdisciplinarios e interinstitucionales entre distintos agentes del ámbito de educación, entre Institutos de Formación Docente, Universidades, estudiantes, profesionales indígenas y afros. Para poder contribuir al mejoramiento y sostenimiento de la ESI se deberían modificar estos aspectos.

Propuestas para mejorar la ESI en Argentina

Las experiencias mencionadas anteriormente no solo proponen visualizar y valorar el trabajo realizado, sino que también han abierto instancias de tensión, diálogo y avances en el proceso educativo en la Educación Superior, con la capacidad de interpelar a agentes del Estado y a la sociedad en general. Los actores sociales se van empoderando en la práctica educativa e institucional desde el ámbito superior.

Por lo tanto, los aportes para mejorar y afianzar la Educación Superior Intercultural serían los siguientes:

1) Mayor difusión de la normativa existente en los medios audiovisuales de comunicación.
2) Proyectos de capacitación para los docentes.
3) Afianzar las experiencias realizadas y crear otras instancias de grado, postítulo y posgrado.
4) Producción de materiales didácticos específicos.
5) Afianzar las experiencias existentes y armar nuevos equipos interdisciplinarios e interinstitucionales, entre los distintos agentes del ámbito de Educación Superior.
6) Contar con un equipo de profesionales indígenas y afro para enriquecer la formación en el ámbito superior.

Consideraciones finales

Los interlocutores específicos nos invitan metafóricamente a ver la urdimbre y la trama de hilo que se va construyendo en la ESI. A partir de analizar el proceso histórico de construcción democrática en Argentina, de las normativas vigentes y las experiencias expuestas, es necesario transitar, construir y sostener el camino de la interculturalidad en el nivel superior, desde un enfoque simétrico y horizontal. Comparto en este sentido lo expresado por la doctora Claudia Briones:[24]

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

Ya que este enfoque admite la interacción reflexiva, pone en la superficie el posicionamiento de los diversos actores sociales, donde la correlación de fuerzas es de igual a igual y no focaliza a la interculturalidad como un *problema o necesidad solamente de la población originaria o afrodescendiente*.

También en este sentido, el antropólogo Raúl Díaz expresa lo siguiente:

> *En síntesis, la interculturalidad es concebida como proceso de democratización y reorganización del estado, para una nueva relación con los Pueblos Originarios. Se deriva de esto que no se trata únicamente de un programa de elementos culturales a tener en cuenta para no discriminar o para tolerar, sino de la construcción política de estas nuevas relaciones.*[25]

Es por ello que la ESI, con su conjunto de hilos –metafóricamente hablando– puestos en tensión en cada cruce, nos permite aproximarnos a los modos complejos de demandas, prácticas ciudadanas y las formas organizativas de estos actores sociales. Por ejemplo, el paso de alumnos y alumnas originarios por las instituciones educativas en los distintos niveles de educación ha constituido experiencias, en general, poco placenteras. Pero en la actualidad, sin embargo, las nuevas generacio-

[24] Claudia Briones y Cristina García Vázquez, *Hegemonía e interculturalidad*, Buenos Aires, Prometeo, 2008, p. 35.

[25] Raúl Díaz y Alejandra Rodríguez de Anca, *La interculturalidad en debate, apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Disponible en línea: <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/diasanca.php> Fecha de consulta: 10/ 3 /2014.

nes que se forman en los ámbitos de Educación Superior plantean un proceso de autoreafirmación étnica: llevando sus demandas a las aulas, disputando espacios por la palabra, poniendo en tensión estos lugares.

Ellos y ellas construyen espacios de diálogo e irrumpen en los espacios donde no lo hay. Abren caminos de tensión y diálogo. Entonces, *Desde el hilado de lana a las urdimbres multicolores* en la ESI nos conduce al pensamiento emancipador, libertario de los pueblos acallados y oprimidos. Donde debemos trabajar todos y todas con el desafío de una construcción colectiva y sociocultural, desde un nuevo paradigma político y educativo que valore la *vida* y el *buen vivir*. Este es el reto para los Estados latinoamericanos en general y para la Argentina en particular.

Referencias

Briones, Claudia y Cristina García Vázquez, *Hegemonía e interculturalidad*, Buenos Aires, Prometeo, 2008.

CUI, Centro Universitario de Idiomas. Disponible en línea: < http://www.cui.edu.ar/?page=institucional> Fecha de consulta: 04/08/2011.

Díaz, Raúl y Alejandra Rodríguez de Anca, *La interculturalidad en debate, apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Disponible en línea: <http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/multiculturalismo/articulos/diasanca.php> Fecha de consulta: 10/ 3 /2014.

Dirección de Educación Superior, *Universidad Popular y Originaria*. Disponible en línea: <http://des.mza.infd.edu.ar/sitio/index.cgi?wAccion=news&wid_news=564> Fecha de consulta: 4/5/2014.

Galafassi, Guido, *Neoliberalismo, utilitarismo y crisis del Estado-nación capitalista*. Disponible en línea: < http://www.herramienta.com.ar/revista-herramienta-n-26/argentina-neoliberalismo-utilitarismo-y-crisis-del-estado-nacion-capitalist> Fecha de consulta: 03/06/2014.

Ley de Educación Nacional 26.206, *Disposiciones generales*, cap.1. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf> Fecha de consulta: 19/04/2014.

Mazzeo, Miguel, *Historia de la crueldad argentina*, t. l, Lanús Oeste, Caribe- editare, 2006.

Mesa de Trabajo en Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, Disponible en: <http://mesadeeducacionintercultural.blogspot.com.ar/> Fecha de consulta: 03/06/2014.

Millán, Mirta, "Desde el hilado de lana a las urdimbres multicolores", en Daniel Mato (comp.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, IESALC- UNESCO, 2012.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, *Educación intercultural bilingüe en Argentina*, *Sistematización de experiencias*, 1ª ed., Buenos Aires, 2004.

Ossenbach, Gabriela, *Yo argentino*, 1ª ed., Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

Paillal Millalén, José y otros, *Escucha winka*, 1ª ed., Santiago de Chile, Lom, 2006.

Senado de la Nación Argentina, *Constitución Nacional*, cap. 4, Atribuciones del Congreso. Disponible en línea: <http://www.senado.gov.ar/Constitucion/atribuciones> Fecha de consulta: 19/04/2014.

Silva Charvet, Erika y Emilia Ferraro, *Identidad nacional y poder*, 2ª ed., Quito, Abya-Yala, 2005.

Szir, *Sandra, Infancia y cultura visual*, 1ª ed., Buenos Aires, Miño y Dávila, 2007.

Todorov, Tzvetan, *Simbolismo e Interpretación*, 2ª ed., Caracas, Monte Ávila, 1992.

UNTREF, *Diplomatura en Educación Intercultural.* Disponible en línea: <http://untref.edu.ar/carrerasgrado/educacionintercultural/?ladata=138779862> Fecha de consulta: 15/04/14.

Valko, Marcelo, *Pedagogía de la Desmemoria. Crónicas y estrategias del genocidio invisible*, 2ª ed., Buenos Aires, Madres de Plaza de Mayo, 2010.

Estrategias de inclusión indígena en las instituciones de Educación Superior chilenas: avances, entrampamientos y desafíos*

Maribel Mora Curriao

En Chile, lo indígena es aún un tema menor en la agenda pública. A pesar de la visibilización de los movimientos indígenas, durante las últimas décadas, y de la simpatía creciente de la ciudadanía chilena ante los reclamos por derechos y justicia, tras la aprobación de la Ley 19.253 sobre asuntos indígenas de 1993 no hubo avances sustantivos en la materia hasta la aprobación del Convenio 169 de la OIT, en 2009. Sin embargo, la aplicación real de este convenio ha estado sujeta a la discusión sobre el tema de la Consulta Indígena y aún no están claros la forma y los procedimientos sobre cómo esto debe realizarse.

Lo concreto, en términos de cifras, es que los pueblos indígenas durante las últimas mediciones han mostrado un aumento significativo de la población que se reconoce como tal, pasando del 4,4% en 1996 al 8,1% en 2011, según la última encuesta CASEN.[1] Según esta misma encuesta, la población indígena en Chile es de 1.369.563 personas, distribuidas entre los nueve pueblos reconocidos por la Ley 19.253, estos son: aymara (7,2%), rapa nui (0,4%), quechua (0,8%), mapuche (86,4), atacameño (1,7%), coya (0,7%), kawesqar (0,1%), yagán (0,1%) y diaguita (2,5%). La mayor población se concentra en la Región de la Araucanía, con el 32,1%, seguida de la Región de Arica y Parinacota, con un 26,3% y la Región de Aysén y la De Los Lagos con un 23,7% cada una. [2]

* Este trabajo contó con el apoyo en la investigación de Patricio Salgado Mora, estudiante de la carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad Alberto Hurtado.

[1] La Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, CASEN, se realiza en Chile desde 1985 y su regularidad permite observar los cambios en el tiempo de las variables observadas. A pesar de que la última encuesta realizada en 2011 fue fuertemente criticada, es la medición que aún nos permite tener una visión más clara y confiable de la realidad del país. La CASEN, actualmente realizada por el Ministerio de Desarrollo Social, da a conocer la situación general de la población, especialmente de aquellos grupos definidos como prioritarios por la política social, su situación demográfica, de educación, salud, vivienda, trabajo e ingresos; mide la magnitud de la pobreza, la distribución de los ingresos, las brechas que separan a los segmentos sociales y ámbitos territoriales; evalúa el impacto de la política social, cobertura, focalización y distribución del gasto fiscal.

[2] El Ministerio de Desarrollo Social enumera las siguientes encuestas que consideran la variable etnia: Encuesta Nacional de Dependencia de las Personas Mayores; Estudio Nacional de Drogas en Población General de Chile; Encuesta Nacional de Hábitos en Actividad Física y Deportiva en Población Mayor de 18 años; Encuesta de Violencia en el Ámbito Escolar; De-

En datos generales, se puede señalar que existe una considerable disminución de la población rural entre 1996 y 2011, de 48,3% a 26,6%, considerando el total de los nueve pueblos; existe también una disminución de la población hablante de lenguas indígenas, del 14,3% en el año 2000 (cuando se inicia esta pregunta) al 11,0% en 2011, conservándose mayoritariamente en los sectores rurales y en la población de más de sesenta años. Respecto de la situación de pobreza se observa que si en 1996 el 35,1% de indígenas estaba bajo la línea de la pobreza, en 2011 ese porcentaje disminuyó al 19,2%. En términos educacionales generales, el promedio actual para los pueblos indígenas es de 9,3 años de escolaridad, es decir, educación secundaria incompleta, pues con los años de secundaria se deben completar doce años de estudio. Un estudio de 2010 que utilizó la metodología de los Mapas de la Pobreza, explica que "la evidencia empírica muestra que la pertenencia a un pueblo indígena es un fuerte predictor de pobreza e indigencia"; los investigadores sostienen, además, que las tasas de pobreza son particularmente altas para los pueblos mapuche y aymara, con alrededor de un tercio de los hogares viviendo bajo la línea de la pobreza.[3]

Respecto de la asistencia a Educación Superior de estudiantes entre 18 y 24 años, la encuesta Casen muestra que la población indígena ha aumentado considerablemente su asistencia desde el 13,9% en el año 2000 al 38,4% en 2011. Como referencia, se debe tener en cuenta que, de la población total de esas edades, en la categoría no indígenas, en 2000 correspondía al 22,3% que ascendió al 45,1% en 2011. A pesar de este considerable aumento de la población indígena en Educación Superior y pese a los avances de los últimos años, para el Estado el tema se reduce aún a la entrega de becas para estudiantes de esta procedencia (de manutención y residencia), acceso especial vía cupos reducidos y, en otros pocos casos, al apoyo a estudiantes a través de programas de acción afirmativa desarrollados fundamentalmente al interior de las universidades y con poca o nula atención en los Centros de Formación Técnica y los Institutos Profesionales.

En Chile existen ciento setenta y tres instituciones de Educación Superior en sus modalidades Universitaria, Formación Técnica y Pro-

sarrollo Infantil y Principales Determinantes Sociales y Económicas; Encuesta Longitudinal de la Primera Infancia; Encuesta Nacional de Primera Infancia; Encuesta de Victimización por Violencia Intrafamiliar y Delitos Violentos; Encuesta Nacional de Juventud; Estudio Nacional de Consumo de Drogas en Población Escolar; Encuesta Nacional de Participación y Consumo Cultural; Encuesta Calidad de Vida y Salud; Encuesta Nacional de Condiciones de Empleo, Trabajo, Calidad de Vida y Salud en Población Trabajadora en Chile y Encuesta CASEN.

[3] Claudio Agostini, Philip Brown y Andrei Roman Andrei, "Estimando indigencia y pobreza indígena regional con datos censales y encuestas de hogares", *Cuadernos de Economía*, vol. 47, 2010, p.144.

fesional. De ellas, solo las universidades pueden ofrecer carreras profesionales y técnicas de nivel superior y otorgar toda clase de grados académicos; los Institutos Profesionales, en cambio, imparten carreras profesionales y técnicas de nivel superior, pero no otorgan grados académicos y los Centros de Formación Técnica solo ofrecen carreras de nivel técnico superior.

A pesar del gran crecimiento de la Educación Superior en el país, durante las últimas décadas, sobre todo en el sistema universitario, este ha sido ampliamente cuestionado durante los últimos años, al evidenciarse una serie de problemas que van desde la mala administración al enriquecimiento ilícito y la baja calidad educativa de las instituciones. Es por ello que, desde 2012, se han iniciado investigaciones sobre el funcionamiento de algunas instituciones, llevando a la no acreditación de algunas y a procesos de cierre de otras. Hay que considerar, además, que en el sistema actual coexisten distintos tipos de universidades de acuerdo con su dependencia y financiamiento, estas son: Universidades Estatales, creadas por ley, son 16 instituciones; Universidades Particulares con Aporte del Estado, creadas antes de 1980 o derivadas de ellas, generalmente de la Iglesia Católica o Fundaciones, son 9 instituciones; y Universidades Privadas creadas después de 1980, a partir de lo establecido en el DFL 1 de 1980 o la Ley 18.962 de 1990, estas son 35 instituciones. Entre universidades estatales y privadas concentran alrededor de 686.000 estudiantes.[4]

Los Institutos Profesionales (IP) son 44 y congregan alrededor de 350 mil estudiantes. De estos institutos, 19 están acreditados y concentran el 87,3% de la matrícula total de los IP. Existen 57 Centros de Formación Técnica (CFT), sin considerar los que están en proceso de cierre, que congregan alrededor de 147 mil estudiantes. De ellos, 17 están acreditados, los que representan el 84,8% de la matrícula total de los CFT. A diferencia de las universidades e institutos profesionales,

[4] Los datos entregados aquí corresponden a las páginas http://www.cnachile.cl/, http://www.cned.cl/ y http://mifuturo.cl visitadas durante junio de 2014. El CNED, Consejo Nacional de Educación, es el encargado de la supervisión, creación, funcionamiento y cierre de IES, según lo establecido en la Ley 20.129, publicada el 17 de noviembre de 2006, que establece un sistema nacional de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior y crea la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). El CNA es un organismo público de carácter autónomo encargado de verificar y promover la calidad de las IES y de las carreras y programas de estudios que ellas ofrecen, mediante: la acreditación institucional de las IES; el pronunciamiento sobre la acreditación de carreras y programas de pregrado, programas de magíster y programas de especialidad en el área de la salud, vigilando su funcionamiento; la acreditación de los programas de pre y posgrado de las universidades autónomas; la manutención de un sistema de información pública que contenga las decisiones relevantes relativas a los procesos de acreditación y autorización a su cargo, entre otras funciones que les asigna la Ley 20.129.

los CFT solo imparten carreras técnicas de nivel superior. La mayoría de sus programas duran entre 4 y 6 semestres (2 y 3 años).

Respecto de la participación indígena en Educación Superior, aunque ha aumentado la matrícula considerablemente durante las últimas décadas, esto no ha traído consigo la incorporación de la pertinencia cultural en el currículo, la creación de espacios de desarrollo de identidades, la diversificación de los núcleos de estudios o la incorporación de saberes indígenas. En concreto, el tema se atiende aún en tres ámbitos: socioeconómico, equidad en el acceso y apoyo al aprendizaje. Esta forma de abordaje desde las políticas de Estado apunta todavía a una visión del sujeto indígena asociado a la marginalidad socioeconómica, impidiendo ver la realidad indígena en su completitud y complejidad y negándoles la posibilidad de desarrollo de sus identidades y de espacios para aportar desde sus particularidades al desarrollo de sus disciplinas y profesiones y al conocimiento en general.

En ese contexto, una visión más amplia de inclusión de pueblos indígenas en Educación Superior, que considere la diversidad de saberes, epistemologías y formas de enseñanza aprendizaje, no es todavía relevante para las instituciones de Educación Superior. De lo que se trata aún, desde las políticas educacionales ministeriales de Educación Superior, es de una educación pensada para la integración de los indígenas a un sistema predeterminado, sin un enfoque de pertinencia cultural. En este capítulo abordaremos los avances, entrampamientos y desafíos de la inclusión de pueblos indígenas en la Educación Superior chilena, evidenciando la falta de atención institucionalizada y constante frente a los temas relacionados. Sin embargo, para bien o para mal, persiste el activismo de personas claves que sostienen iniciativas dentro de las instituciones.

Educación Superior Intercultural: Posibilidades y entrampamientos

En términos generales, puede sostenerse que las normativas legales sobre Educación Superior en Chile no impiden la creación de programas, carreras e instituciones centradas en la diversidad y la inclusión de pueblos indígenas o con atención a ellas. Las posibilidades en términos jurídicos son múltiples y van desde la implementación de programas y carreras, hasta la creación de instituciones de Educación Intercultural. La autonomía institucional y la libertad de enseñanza, consagradas constitucionalmente, otorgan un marco para la creación, puesta en marcha y funcionamiento de instituciones interculturales o al menos de programas o carreras dentro de las instituciones tradicionales en cualquiera de las modalidades actualmente vigentes. Para mayor cla-

ridad sobre este tema, baste con señalar la firma del Convenio 169 de la OIT, en 2009, que promueve la educación con pertinencia cultural, respecto de estos pueblos y la promulgación de la Ley Indígena –Ley 19.253, de octubre de 1993–, "que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena". En el título primero, artículo 1°, de esta ley se señala que "el Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura". Cabe hacer notar que en todo el texto se evitan las palabras pueblo(s) o nación(es) y se señala expresamente como una de las condiciones para reconocer a una persona su "calidad indígena" en este país, que debe ser de "nacionalidad chilena", cerrando la posibilidad del reconocimiento a otras nacionalidades. Un importante avance en términos socio-históricos fue la investigación que dio origen al Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, dado a conocer en 2003.

En relación al marco legal internacional, en octubre de 2008 se aprobó el Decreto 236 que "promulga el Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo" en Chile. Aunque el Convenio señala que "la utilización del término ′pueblos′ no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que pueda conferirse a dicho término en el derecho internacional", esta aprobación permite seguir abogando por un reconocimiento constitucional de los pueblos o naciones indígenas preexistentes a la República. Sin embargo, el Decreto 124, de 2009, que reglamenta el artículo 34 de la Ley 19.253, sobre la consulta y participación de los pueblos indígenas, limita considerablemente el Convenio y distintas organizaciones indígenas han trabajado para proponer su modificación, sin que hasta ahora existan salidas concretas y favorables a los pueblos indígenas.

Por otra parte, en la Ley Indígena se sostiene que "la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas". Asimismo, plantea la creación de programas de Educación Intercultural Bilingüe en zonas de alta densidad indígena, becas para estudiantes, un archivo de documentación indígena con sede en Temuco e institutos independientes de desarrollo cultural en distintas zonas del país; el Convenio 169, por su parte, aboga por una educación que considere y respete las particularidades culturales e incorpore y consulte a los integrantes de estos pueblos en las instancias y decisiones

educativas que corresponda. Además, existe una serie de convenios y acuerdos internacionales vigentes ratificados por el Estado, a los cuales se puede apelar para la concreción de iniciativas favorables a los pueblos indígenas, como la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, de 1965; la Convención sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, de 2005, ratificada por Chile en 2007; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, de 2007 y la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, de 1992, entre otros.

Pero si en la práctica el panorama general no resulta tan alentador, en términos de Educación Superior lo es aún menos. Por una parte, se presenta el obstáculo de que el Estado no cuenta aún con políticas Educacionales Interculturales para la Educación Superior pública; por otra parte, los privados no se interesan en una inversión de este tipo y, por último, quienes pudieran interesarse –los integrantes de pueblos indígenas, por ejemplo– en general no cuentan con los recursos para solventar los altos costos de inversión en infraestructura, implementación, contratación de profesionales, personal administrativo y funcionamiento de instituciones como estas.

Respecto del primer obstáculo –la ausencia de políticas estatales de promoción de la interculturalidad y la inclusión de pueblos indígenas en las instituciones de Educación Superior públicas–, esto se manifiesta en dos aspectos. El primero, que el Estado no destina fondos directos o concursables a las IES públicas para que creen, desarrollen o mejoren programas o carreras con enfoque intercultural sobre pueblos indígenas o para la inclusión de estos. La salvedad la marcan los últimos proyectos del Fondo de Innovación Académica, que, en su convocatoria 2013, promovió el trabajo considerando a los y las estudiantes de pueblos indígenas.

El segundo aspecto importante es la falta de interés de las propias universidades –salvo excepciones– que, en facultad de su autonomía de proyectos institucionales, no consideran perspectivas de inclusión respecto de los pueblos indígenas o lo hacen de manera mínima o marginal, generalmente a modo de Programas y sin respaldo de políticas institucionales específicas. La salvedad, en este plano, la hacen la Universidad de Santiago de Chile con su Doctorado en Educación con mención en Interculturalidad; la Universidad Arturo Prat y la Universidad Católica, con sus pedagogías interculturales; la Universidad de Tarapacá, La Frontera y Austral, con programas de apoyo a estudiantes indígenas y de fomento de las identidades.

Respecto de la posibilidad de que sean los privados quienes generen este tipo de iniciativas, esto se vuelve difícil pues una perspectiva de interculturalidad o de inclusión de pueblos indígenas se topa directamente con problemas territoriales, medioambientales y de la explotación de recursos naturales en territorios indígenas. Un caso particular, en que la interculturalidad se tensiona y se cruzan una serie de elementos éticos, políticos y de derecho, es en programas de aplicación de la comunicación intercultural para la interacción y la negociación entre agentes de proyectos mineros y/o de explotación de otros recursos naturales y los pueblos indígenas afectados. La Universidad Central implementó en 2012 un Diplomado de Proyectos de Inversión Minera en Tierras y Territorios Indígenas. Este diplomado estuvo destinado a profesionales de las áreas de responsabilidad empresarial y relaciones comunitarias de las compañías mineras, que generan ingresos a la universidad a través de esta modalidad. Han existido otras iniciativas que ya no se encuentran vigentes, como el Magíster en Comunicación e Interculturalidad de la Universidad Mayor, sede Temuco (entidad privada), dirigido a profesionales de distintos ámbitos y bajo un enfoque de globalización, pero con un ámbito de acción mucho más amplio.

Si se piensa en la posibilidad de que sean los integrantes de los pueblos indígenas quienes gestionen instituciones, programas o carreras interculturales, esto se diluye frente a las cifras económicas que evidencian las dificultades de estos a la hora de pensar una empresa de tal envergadura económica. Como se señaló anteriormente, es en los sectores indígenas donde se concentra la pobreza nacional; situación difícil de revertir en lo inmediato, no solo porque provienen de sectores desposeídos, sino porque, al sumarse a la fuerza laboral, muchos trabajadores indígenas ganan salarios inferiores a sus pares no indígenas.[5] Por otra parte, la dispersión de profesionales y las dificultades de colaboración advertidas en las organizaciones indígenas durante las últimas décadas dificultan las mejores iniciativas. A pesar de esto, el sueño de una universidad indígena ha estado entre las demandas de los movimientos indígenas en Chile. Considerando solo las dos últimas décadas, se han proyectado al menos cinco universidades mapuche, siendo la de Purén la que llegó más lejos en su intento. En 2004 se anunció pública y mediáticamente la creación de una universidad mapuche en esa comuna del mismo nombre, ubicada en la Región de La Araucanía y caracterizada por sus escasos recursos económicos. Esta universidad, según sus gestores, se financiaría con aportes de entida-

[5] Álvaro Zúñiga, "Segregación Ocupacional y Discriminación Salarial en Chile: El caso de los Pueblos Indígenas.", Documento Nº 6 , Departamento de Estudios, División Social, Año 2008.

des europeas y contaría con el apoyo de universidades de Francia y España. Para llevarla a cabo se creó una corporación y se desarrolló un proyecto que fue presentado dos veces ante el Consejo de Rectores, donde fue rechazado en ambas ocasiones. Como consecuencia de esto, el proyecto se abandonó.

En 2011, la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), al llevar a cabo la toma de un antiguo establecimiento educacional municipal abandonado en la ciudad de Temuco, en el marco de las movilizaciones estudiantiles, puso nuevamente de relieve la demanda por una Universidad Mapuche. Aunque el acto fue muy mediático y obtuvo apoyo de algunos diputados, no se concretó ningún acuerdo y los estudiantes fueron desalojados del lugar. Posteriormente, en noviembre de ese mismo año, se lanza la iniciativa de una Universidad Nacional Mapuche para la Libre Determinación en la zona de Villarrica, respaldada por las comunidades de Mallolafken. Esta iniciativa se plantea con una visión de comunidad que avanza hacia la autonomía, pero no señala hasta ahora cuál es el proyecto institucional que pretende desarrollar y en qué marco legal se presentará o si existe un grado de avance al respecto.[6]

Consultado sobre estos aspectos, el profesor Pablo Marimán, Vicepresidente de la Comunidad de Historia Mapuche y candidato a Doctor en Historia, señala que la universidad es un espacio de empoderamiento para los pueblos indígenas y la Educación Superior debiera, sobre todo, "permitir que podamos reconstruirnos como pueblo y crear las condiciones para el ejercicio de un derecho humano fundamental, como es la autodeterminación".[7] Él observa, como posibilidades actuales, la actitud positiva de parte del movimiento indígena hacia las Instituciones de Educación Superior; la apertura y comprensión de ciertos sectores de la sociedad chilena; la ratificación del Convenio 169 de la OIT, que es vinculante y mandata que "debemos estar en los espacios institucionales de los Estados, especialmente en educación, cuando áreas curriculares (territorio, energía, recursos

[6] Sobre estas iniciativas se puede revisar: blog creado para esta universidad: http://universidadmapuche.blogspot.com/; respecto de la propuesta de la FEMAE, aún se puede rastrear información en *google* con la frase "universidad mapuche, FEMAE". Sobre la última iniciativa difundida a través de un medio mapuche, se puede revisar: https://liwenmapu.wordpress.com/2011/11/11/wallmapu-nacio-universidad-mapuche-para-libre-determinacion-se-inauguro-hoy-en-vi- llarrica-11-de-noviembre-de-2011/.

[7] Esta entrevista fue realizada en el marco de la investigación sobre pueblos indígenas y afrodescendientes en Educación Superior en Chile, realizada por la autora de este artículo, para el IESALC-UNESCO, durante 2012. Parte de esta información fue publicada en "Educación Superior, Interculturalidad y legislación en Chile: Relaciones Pospuestas", en Daniel Mato, *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas.*

naturales, interculturalidad, derechos humanos) o materias (historia, lengua, cultura, derecho, etc.) tienen directa relación con nosotros, con nuestra realidad".

Por otra parte, Pablo Marimán, en concordancia con una de las líneas de trabajo desarrolladas al interior de la Comunidad de Historia Mapuche, advierte de la existencia de una soberanía epistemológica indígena que reivindica espacios de socialización, difusión, organización y sistematización de conocimientos, información y tecnologías que no deben supeditarse a los conocimientos oficiales y predominantes de la sociedad nacional. En ese mismo plano reconoce que cierto dogmatismo universitario reduce lo indígena a un asunto puramente cultural (de tradiciones y/o manifestaciones culturales más o menos exóticas), de diversidades encasillables en el multiculturalismo, omitiendo las desigualdades contextuales en que viven estos pueblos y sus complejidades propias. Considera que, en el sistema de Educación Superior chileno, subyacen criterios racistas o etnocéntricos al no invertir en un sistema de educación para pueblos indígenas y sí en otras *urgencias* sociales. Por último, sostiene que, en materia de Educación Superior, debieran conseguirse posiciones soberanas de los indígenas, dentro de esa institucionalidad, que permitan tener el control sobre qué enseñar, promover y conseguir respecto de los intereses y conocimientos de sus pueblos. Tal como se desprende del Convenio 169, sostiene que no debieran aprobarse cátedras, carreras, programas e instituciones que no involucren en su conformación, gestión y decisiones relevantes a los integrantes de los mismos pueblos indígenas.

Avances y fragilidad de las iniciativas

Tal como señalara G. Williamson en 2008, no existe en Chile una política de Interculturalidad en Educación Superior, aun en aquellas universidades o centros en que se imparte o han impartido programas, cursos, cátedras u otras formas de incorporación de las culturas y lenguas indígenas en este ámbito. El problema es que, a seis años de esta observación, la situación no ha cambiado sustancialmente. Más aún, como hemos visto, la educación intercultural en Chile es todavía una educación pensada para indígenas con foco en la enseñanza básica. En ese contexto, cabe pensar que resulta más probable encontrar algunos intentos de interculturalidad o inclusión de pueblos indígenas en el ámbito pedagógico que en otras carreras; sin embargo, en ese ámbito el panorama tampoco es muy alentador. Son solo dos careras de Pedagogía Básica Intercultural y una de Educación Parvularia, vigentes a junio de 2014. Estas se dictan en la zona norte del país y en la Región de la

Araucanía. Dos de estas carreras cuentan con ingreso especial para trabajadores y se dictan en horario vespertino y una es de ingreso regular vía PSU y de régimen diurno.

Un tema clave es la caducidad de las iniciativas que se observa al buscar información sobre programas vigentes, en diferentes años, en las mismas instituciones. En este contexto, la información que podemos obtener sobre inclusión de pueblos indígenas en Educación Superior es también de una vigencia altamente frágil. Por otra parte, una dificultad asociada es que al realizarse estas iniciativas en espacios con poca o sin institucionalización, se hace necesario revisar reiteradamente la información por carreras, menciones de pregrado, posgrados, cursos, perfeccionamientos y otros programas afines, para corroborar su existencia.

Otro de los puntos conflictivos derivados de la situación de no institucionalización de las iniciativas es el de los recursos a invertir, el personal a contratar y, en consecuencia, la periodicidad y duración de las actividades que se comprometen. En general, hasta ahora se ha recurrido a proyectos de colaboración con la CONADI u otros organismos nacionales como el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes CNCA, en sus distintas líneas y los Fondos Regionales concursables. Además, en proyectos de mayor envergadura se ha recurrido a fundaciones internacionales como la Ford Foundation, UNESCO y otras que financian iniciativas transitorias o de instalación. Esto, sin embargo, hace vulnerables estos proyectos cuando no existe compromiso institucional férreo, pues al acabarse los recursos las actividades decrecen y/o el proyecto sucumbe con rapidez. A pesar de estas dificultades existen programas que se han sostenido por el tesón, la buena voluntad y la gestión de sus integrantes, quienes deben buscar permanentemente recursos, a través de distintos fondos, para financiar sus actividades y funcionamiento general.

Más allá de estas dificultades observamos que, para este año 2014, se encuentran vigentes en las universidades las iniciativas que se presentan a continuación en las tablas 1 y 2. La tabla N° 1 muestra las iniciativas vigentes en cada universidad estatal acreditada y la Tabla N° 2, las iniciativas vigentes en las universidades privadas acreditadas. En ambos casos no se incluyen las Universidades que no registran iniciativas al respecto o que han tenido una actividad aislada o de menor impacto.

Se presenta como referencia la Tabla N° 3, que muestra el total de universidades vigentes a junio de 2014, con indicación de su condición de estatal o privada, su acreditación y el año de vigencia de esta y su pertenencia al Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas

(CRUCH). Esta entidad agrupa a las llamadas universidades tradicionales, que son las estatales y las privadas sin fines de lucro, creadas con anterioridad a la normativa de la Dictadura Militar. La pertenencia al CRUCH implica la aceptación de los acuerdos de rectores en todo lo referente a Admisión y Matrículas, tal como la adscripción al Sistema único de Admisión vía la rendición de la Prueba de Selección Universitaria, PSU. Existen universidades privadas que, aún no perteneciendo al CRUCH, han adscrito al Sistema único de Admisión, tal como se ve en esta Tabla. Cabe señalar, además, respecto de esta Tabla, que la no acreditación de las universidades implica que estas no reciben aportes del Estado y sus estudiantes no pueden financiar aranceles vía becas estatales ni reciben otro tipo de beneficios del Estado.

Respecto de los Ingresos Especiales registrados en las tablas N° 1 y N° 2, cabe señalar que cada Universidad fija los requisitos de postulación, la forma de otorgamiento de cupos, la cantidad de cupos y las carreras que los ofrecen. Cada ámbito (pregrado, posgrado y otros) fue definido según la población beneficiaria de los programas. Se consideró como actividades de extensión todas aquellas en que la universidad llevara hacia la comunidad iniciativas sobre pueblos indígenas, generadas o propiciadas desde las mismas instituciones, destacándose que ellas generalmente están ligadas al arte y la cultura.

Un punto relevante son las actividades de Vinculación con el Medio, pues, aunque cada universidad tiene definidas las acciones consideradas en este ámbito, aquí se optó por denominar de este modo a todas aquellas actividades en que la Universidad se acercó a la comunidad para trabajar con los pueblos indígenas o sobre ellos, a través de acciones de carreras específicas, de programas de aprendizaje en servicio o de apoyo y trabajo conjunto con organizaciones indígenas. Además, para incorporar este ámbito se consideró que la universidad hubiese realizado varias actividades de este tipo y/o el impacto o pertinencia de ellas.

Respecto de los diplomados, cursos, núcleos y centros de Investigación, estos se clasificaron en *otros* y no en posgrados, como los consideran algunas universidades. Se agrupó aquí también todo tipo de cursos destinados a poblaciones externas, como capacitaciones, perfeccionamientos, etc.

Por último, en la Tablas N° 1 y N° 2 podemos observar la baja presencia del tema en los posgrados universitarios, concentrándose las acciones en la extensión y la vinculación con el medio, sobre todo en el ofrecimiento de cursos y diplomados con temáticas indígenas, lo que no necesariamente implica la consideración de los saberes indígenas y la participación de sus integrantes.

Tabla Nº 1
Pueblos indígenas en Universidades estatales

Universidad	Pregrado	Posgrado	Otros
U. de Tarapacá	Ingreso Especial	N/R	Extensión
	Programa Thakhi (Acciones académicas de Apoyo a Estudiantes)		Curso Elaboración recursos educativos para enseñanza de lengua y música aymara
			Vinculación con el medio
U. Arturo Prat	Ingreso Cupo Indígena	N/R	Vinculación con el Medio
	Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe (Trabajadores)		
	Educación Parvularia Intercultural (Trabajadores)		
U. de Atacama	Ingreso Especial		Vinculación con el Medio
U. de Playa Ancha	Ingreso Especial	Magíster en Comunicación Eje Comunicación Intercultural	Centro de Estudios Lengua de Tradición Oral
			Vinculación con el Medio
			Diplomado en Interculturalidad
U. de Valparaíso	N/R	N/R	Vinculación con el Medio
			Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio (CEIP)
			Revista Cuadernos Interculturales
U. de Santiago de Chile	Ingreso Indígena (Formulario, certificado CONADI)	Doctorado en Ciencias de la Educación, Mención Educación Intercultural	Diplomado en Políticas Públicas para Líderes Indígenas
			Vinculación con el medio
			Centro Intercultural Rangin Wenumapu, del Departamento de Educación
			Convenio CONADI y Facultad de Ciencias Médicas
			Representante de pueblos indígenas en Comité ética
U. T. Metropolitana	N/R	N/R	Vinculación con el medio
			Centro de Desarrollo Social/ Rescate Lenguas Indígenas
			Extensión
U. de Chile	Ingreso por Convenio Étnico	N/R	Diplomado de extensión lingüística y culturas indígenas
	Curso Formación General Literatura Mapuche		Cátedra Indígena
			Vinculación con el Medio
	Curso Formación General cultura e historia mapuche		Extensión
			Núcleo de Estudios Runaco
			Diplomado Etnicidad y Movimientos Indígenas
			Diplomado Derechos Indígenas
			Curso Interculturalidad en Chile
U. M de Ciencias de La Educación	Taller de Lengua Mapuche en filosofía	N/R	Vinculación con el Medio
			Observatorio en Interculturalidad y Patrimonio
			Curso de Diversidad Cultural en Chile

Universidad	Pregrado	Posgrado	Otros
U. del Bío Bío	Ingreso Especial Etnias Indígenas de Chile	N/R	Convenio CONADI Fortalecimiento Patrimonio Cultural Indígena, Diseño pedagógico intercultural bilingüe, interculturalidad en educación
	Programa Kuikultun (Apoyo académico)		
U. de La Frontera	Ingreso Especial	Magíster en Comunicación Línea comunicación en contextos interculturales	Vinculación con el Medio
	Programa Rüpu (Inclusión académica y sociocultural de estudiantes mapuche)		Extensión
	Asignaturas Lengua y cultura mapuche / Interculturalidad (Pedagogía en Castellano)		
	Asignatura Cultura, interculturalidad y territorio (Pedagogía en Historia)		
U. de Los Lagos	Mención Interculturalidad, en Educación Parvularia	N/R	Extensión
			Vinculación con el Medio
			Preside Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad, RIEDI
			Programa de Estudios Indígenas e Interculturales
U. de Magallanes	N/R	N/R	Extensión / Lengua Kawasqar

Fuente: Elaboración propia, a partir de información registrada en páginas web institucionales, 2014

N/R: No Registra

Tabla Nº 2

Pueblos indígenas en Universidades privadas, 2014

Universidad	Pregrado	Posgrado	Otros
P. U. Católica de Chile	BECA Padre Luis de Valdivia (Apoyo económico e ingreso especial en Derecho)	ICIIS (Investigación y Posdoctorados) En Santiago y Campus Villarrica	Interculturalidad/Área investigación y desarrollo en Campus Villarrica
			Curso Mapudungún nivel básico e intermedio/c. Villarrica
			Centro de Desarrollo Local, Educación e interculturalidad
U. Austral de Chile	Ingreso Especial	N/R	CURSO Mapudungún
	Programa Kimeltuwün Rüpü (Apoyo aprendizaje)		Curso Telar Mapuche
U. Católica del Norte	N/R	Magíster en Antropología Líneas de investigación	N/R
U. Alberto Hurtado	N/R	N/R	Diplomado Política Indígena Interculturalidad y Autonomía
			Vinculación con el Medio
U. Católica de Temuco	Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche	N/R	Taller Platería Mapuche
			Curso Mapudungún Básico
			Curso Telar Mapuche
			Vinculación con el Medio
			Extensión

Universidad	Pregrado	Posgrado	Otros
U. Católica del Maule	N/R	N/R	Vinculación con el medio/ Conservación del Patrimonio indígena
U. Diego Portales	Curso Formación Integral Memoria, Mito y Comunidad en la Poesía Mapuche Contemporánea	N/R	Área de Trabajo Inclusión Social/ pueblos indígenas (Centro Derechos Humanos)
	CFI Poesía indígena latinoamericana		Vinculación con el medio
			Participación ICIIS
U. C. de la Santísima Concepción	Carrera Técnica Gastronomía Intercultural	N/R	Vinculación con el medio
U. C. Silva Henríquez	N/R	N/R	Actividades de extensión y vinculación con el Medio
U. Academia de Humanismo Cristiano	Ingreso Especial	Magister en Antropología Eje pueblos indígenas	Núcleo de Estudios étnicos y multiculturales
	Antropología Área Estudios étnicos y multiculturales		Participación en ICIIS
			Vinculación con el medio
			Extensión
U. Santo Tomás	N/R	N/R	Diplomado Gestión Turística para microempresarios indígenas
			Vinculación con el Medio
			Convenio Carrera Técnico Jurídico y CONADI
			Diplomado Liderazgo Intercultural
U. Central de Chile	N/R	N/R	Vinculación con el medio
			Convenio con Municipalidad de Galvarino en derechos humanos y Convenio 169

Fuente: Elaboración propia, a partir de información registrada en páginas web institucionales, 2014

N/R: No Registra

Tabla Nº 3
Universidades chilenas*

Universidades	E/P	CRUCH	PSU	A/NA	AÑOS	ACREDITACIÓN
Universidad de Chile	E	SI	SI	A	7	Diciembre 2018
P. U. Católica de Chile	P	SI	SI	A	7	Noviembre 2018
P. U. Católica de Valparaíso	P	SI	SI	A	6	Noviembre 2015
U. Adolfo Ibáñez	P	NO	SI	A	6	Diciembre 2015
U. Austral de Chile	P	SI	SI	A	6	Noviembre 2015
U. Católica del Norte	P	SI	SI	A	6	Noviembre 2016
U. de Concepción	P	SI	SI	A	6	Noviembre 2016
U. de Santiago de Chile	E	SI	SI	A	6	Octubre 2014
U. Alberto Hurtado	P	NO	SI	A	5	Diciembre 2014
U. Andrés Bello	P	NO	SI	A	5	Diciembre 2017
U. Autónoma de Chile	P	NO	NO	A	5	Octubre 2015
U. Católica de Temuco	P	SI	SI	A	5	Junio 2015
U. Católica del Maule	P	SI	SI	A	5	Junio 2015
U. de La Frontera	E	SI	SI	A	5	Noviembre 2018
U. de Los Andes	P	NO	SI	A	5	Diciembre 2017

Universidades	E/P	CRUCH	PSU	A/NA	Años	Acreditación
U. de Talca	E	SI	SI	A	5	Noviembre 2014
U. de Tarapacá	E	SI	SI	A	5	Noviembre 2017
U. de Valparaíso	E	SI	SI	A	5	Octubre 2017
U. del Bío-Bío	E	SI	SI	A	5	Agosto 2014
U. del Desarrollo	P	NO	SI	A	5	Diciembre 2016
U. Diego Portales	P	NO	SI	A	5	Octubre 2018
U. Finis Terrae	P	NO	SI	A	5	Noviembre 2015
U. Mayor	P	NO	SI	A	5	Abril 2015
U. Técnica Federico Santa María	P	SI	SI	A	5	Diciembre 2016
U. Adventista de Chile	P	NO	NO	A	4	Diciembre 2015
U. C. de la Santísima Concepción	P	SI	SI	A	4	Noviembre 2016
U. C. Silva Henríquez	P	NO	NO	A	4	Noviembre 2016
U. de Antofagasta	E	SI	SI	A	4	Agosto 2017
U. de La Serena	E	SI	SI	A	4	Diciembre 2016
U. de Magallanes	E	SI	SI	A	4	Diciembre 2015
U. de Playa Ancha de C. de la Educación	E	SI	SI	A	4	Septiembre 2016
U. de Viña del Mar	P	NO	NO	A	4	Diciembre 2015
U. Metropolitana de C. de la Educación	E	SI	SI	A	4	Diciembre 2016
U. San Sebastián	P	NO	NO	A	4	Septiembre 2016
U. Academia de Humanismo Cristiano	P	NO	NO	A	3	Diciembre 2014
U. Bernardo O'Higgins	P	NO	NO	A	3	Noviembre 2015
U. de Atacama	E	SI	SI	A	3	Diciembre 2017
U. de Los Lagos	E	SI	SI	A	3	Diciembre 2016
U. Santo Tomás	P	NO	NO	A	3	Diciembre 2014
U. Tecnológica de Chile INACAP	P	NO	NO	A	3	Noviembre 2016
U. Arturo Prat	E	SI	SI	A	2	Diciembre 2014
U. Central de Chile	P	NO	NO	A	2	Diciembre 2014
U. de Artes y Ciencias Sociales ARCIS	P	NO	NO	A	2	Noviembre 2014
Universidad del Pacífico	P	NO	NO	A	2	Noviembre 2014
U. Tecnológica Metropolitana	E	SI	SI	A	2	Diciembre 2016
U. del Mar	P	NO	NO	C		
U. Bolivariana	P	NO	NO	NA		
U. de Artes, Ciencias y Com. UNIACC	P	NO	NO	NA		
U. La República	P	NO	NO	NA		
U. Pedro de Valdivia	P	NO	NO	NA		
Universidad UCINF	P	NO	NO	NA		
U. de Las Américas	P	NO	NO	NA		
U. Gabriela Mistral	P	NO	NO	NA		
U. Iberoamericana de Ciencias y Tec.	P	NO	NO	NA		
Universidad Internacional SEK	P	NO	NO	NA		

Fuente: Elaboración propia basada en datos de la Corporación Nacional de Acreditación, Junio 2014

E: Estatal / P: Privada / A: Acreditada / NA: No Acreditada / C: Cerrada

[*] Algunas universidades no se presentan al proceso de acreditación del CNA, como: U. de Los Leones, U. de Aconcagua, U. Chileno Británica, U. Miguel de Cervantes, U. La Araucana.

Iniciativas de pregrado

Actualmente existen tres programas de pregrado creados con enfoque intercultural: la Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe en Contexto Mapuche de la Universidad Católica de Temuco, que funciona desde 1993, con ingreso especial hasta 2007 (estudiantes mapuchehablantes) y desde entonces con ingreso PSU (Prueba de Selección universitaria) para cualquier estudiante, con becas y presupuesto del MINEDUC; la Pedagogía Básica Intercultural en contextos aymara de la Universidad Arturo Prat, con ingreso especial para estudiantes aymaras y quechuas. Inicialmente se daba en Iquique, pero luego se trasladó a Arica. Aunque no recibe ingreso anual de estudiantes, sino que abre en determinados períodos, actualmente se encuentra abierta y recibe estudiantes trabajadores. La tercera pedagogía es en Educación Parvularia en contexto aymara, también de la Universidad Arturo Prat, con ingreso para trabajadores y en versión vespertina.

En la misma área de pregrado existen carreras que incorporan menciones en interculturalidad, como es el caso de la Universidad de Los Lagos (ULA), con su carrera de Educación Parvularia con Mención en Interculturalidad en convenio con CONADI. Este programa tiene ingreso especial para estudiantes williches y se dicta los fines de semana.

Otro caso relevante es el de la Pontificia Universidad Católica Sede Villarrica; el enfoque aquí es rural en contexto mapuche, en la pedagogía General Básica. Esta Sede de la Pontificia Universidad Católica de Chile cuenta con un Centro de Desarrollo Local, Educación e Interculturalidad. La carrera de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación de la Universidad de La Frontera y las carreras de Nutrición, Ingeniería Forestal y Trabajo Social y Periodismo, de la misma Universidad, desarrollan líneas de trabajo sobre interculturalidad y saberes indígenas.

En la Universidad Católica de Temuco las carreras de Antropología, Trabajo Social, Psicología, Kinesiología y Fonoaudiología consideran líneas de trabajo de interculturalidad, multiculturalidad y/o enfoque para trabajo en contexto indígena, pueden ser asignaturas en la malla curricular o áreas de estudio e investigación. Cabe hacer notar que la Universidad Católica de Temuco fue pionera en la formación inicial de profesores desde la perspectiva intercultural, con inclusión de sujetos indígenas, tanto entre sus estudiantes como en su plantel docente y directivo y ha desarrollado un trabajo de más de cuarenta años en el ámbito lingüístico mapuche.

La Universidad Austral de Chile, en sus carreras de pregrado, considera como un área de trabajo en Antropología la educación intercultural, enfoque intercultural en educación en la Carrera de Historia y Ciencias Sociales e interculturalidad y multiculturalidad en Artes. En

la Universidad del Bío Bío, en la carrera de Diseño contempla una asignatura de Apreciación del Diseño intercultural. La carrera de Trabajo Social en la Universidad de Tarapacá está pensada para el desempeño en contexto indígena. Antropología en la Universidad de Concepción contempla la enseñanza del mapudungún. En la mayoría de los casos, se trata de asignaturas que no desarrollan un trabajo con otras áreas de la carrera. La Universidad de Chile, por su parte, desarrolla la única Cátedra Indígena vigente en Educación Superior. Sin embrago, al no contar con una reglamentación de cómo esta debiera implementarse, se ha recurrido a un convenio entre la CONADI y la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad para implementar, desde el año 2012 hasta la fecha, acciones de extensión, Diplomados y un Curso de Formación General (CFG) sobre lenguas y culturas indígenas.

De las Universidades Privadas con enfoque pluralista, la Universidad Diego Portales posee cursos de literaturas indígenas en la Carrera de Escritura Creativa y otros cursos en la modalidad de electivos o talleres en carreras como historia, derecho y sociología. Actualmente, esta universidad está asociada a un proyecto FONDAP para la investigación sobre pueblos indígenas, cuyo eje está en el ICIIS, Centro Interdisciplinario de Estudios Interculturales e Indígenas, en funcionamiento desde 2013.

Iniciativas de posgrados

Cabe señalar que varias de las iniciativas de posgrado vigentes hacia 2012 ya no se realizan, lo que redunda en una merma en este ámbito. La Universidad Católica de Temuco desarrolla aún el Magíster en Relaciones Interétnicas e Interculturales en Contexto Mapuche; la Universidad Academia de Humanismo Cristiano mantiene el Magíster en Antropología con mención en estudios étnicos y multiculturales; algunas universidades desarrollan líneas o ejes de investigación en magísteres más amplios (ver tablas) y el único programa de doctorado con enfoque de atención a la diversidad e interculturalidad es el Doctorado en Ciencias de la Educación con mención en Educación Intercultural, que se dicta desde 2010 en la Universidad de Santiago de Chile. Otro aporte interesante en este ámbito son los posdoctorados que se están realizando en el ICIIS de la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde 2013.

Formación continua

Aunque en este ámbito la oferta se diversifica un poco más, su caducidad es también mayor y se registran cambios en la oferta que varían año a año e incluso semestre a semestre. En la Universidad Alberto Hurtado, se encuentra vigente el Diplomado en Política Indígena, Interculturalidad y Autonomía. También está el Diplomado

en Interculturalidad de la Universidad de Playa Ancha; el Diplomado en Políticas Públicas para Líderes Indígenas que imparte la Universidad de Santiago de Chile y el Diplomado en Derechos Indígenas de la Universidad de Chile, entre otros más que se pueden observar en las tablas Nº 1 y Nº 2.

Centros e Institutos

Los centros o institutos sobre pueblos indígenas o con enfoque intercultural, en las universidades, adquieren distintas características de acuerdo con los reglamentos internos de las instituciones. Entre los más visibles están: el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, que editó durante una década la revista Pentukun; el Centro Pachakuti, la Biblioteca Intercultural y el Programa Thakhi, de la Universidad de Tarapacá; el Centro Isluga de la Universidad Arturo Prat; el Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio de la Universidad de Valparaíso, que edita la Revista académica *Cuadernos Interculturales* y el Centro de Desarrollo Local, Educación e Interculturalidad, de la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile y el recién creado ICIIS, financiado por un proyecto FONDAP 2012-2016. Estos centros tienen en común su dedicación a la promoción y difusión de las culturas indígenas y se constituyen, en algunos casos, en centros de documentación (como el IEI de la UFRO) o generan instancias de documentación, como la Biblioteca Intercultural de la UTA.

Programas y otras instancias

En las Universidades públicas como la de Chile, la de Santiago y la Metropolitana de Ciencias de la Educación estos programas son de duración acotada y generalmente se financian vía proyectos de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Superior (MECESUP). Este es el caso del Proyecto de Interculturalidad y Patrimonio que actualmente implementa la UMCE. La Universidad de Chile cuenta actualmente con una Cátedra Indígena que, además de generar diplomados sobre temas afines, ha generado vínculos con organizaciones indígenas y coordina un Curso de Formación General para estudiantes de pregrado.

Una iniciativa relevante es la creación de la Red para la Educación e Interculturalidad en Educación Superior, RIEDI, presidida por la Universidad de Los Lagos y la Universidad del Bío Bío, con un total de nueve universidades comprometidas a trabajar por el avance de políticas y programas que promuevan la educación intercultural en sus comunidades universitarias. Durante el segundo semestre de este año se realizará el segundo Congreso organizado por esta Red.

Proyecciones y desafíos desde las actuales Políticas de Acción Afirmativa de Educación Superior

Durante 2012 y 2013 se ha incorporado en las bases de algunos proyectos la posibilidad de trabajo con foco en estudiantes indígenas. La Beca de Nivelación Académica (BNA), por ejemplo y otros proyectos de mejoramiento de la educación (MECESUP, FDI, FIAC), con foco en el apoyo al aprendizaje en Educación Superior, han intencionado el trabajo con estudiantes indígenas, al considerarlos parte de la población vulnerable del país. Este es el caso de iniciativas de apoyo al aprendizaje en la Universidad de La Frontera y la Universidad Austral.

Entre los cambios propuestos por al actual gobierno, se ha creado un área de Acceso con Equidad a la Educación Superior, que coordina y administra el Programa PACE, que consiste en el ingreso a las universidades vía propedéuticos y que está enfocado a estudiantes del 10% superior de rendimiento escolar de establecimientos de alta vulnerabilidad escolar. Considerando que la mayor población indígena accede precisamente a estos establecimientos, se realizó la consulta a la coordinación de este programa, que señaló que actualmente existen conversaciones con CONADI para ver cómo se enfrenta en conjunto este tema, pues tiene claro que una buena parte de los estudiantes beneficiados serán de origen indígena y, además, porque es una preocupación del Ministerio atender a estos temas y a la restitución del derecho a las poblaciones que han sufrido la exclusión. [8]

La actual agenda de gobierno para los pueblos indígenas se sostiene en tres ejes: la participación política de los pueblos indígenas en el Congreso, la creación de una institucionalidad adecuada (Ministerio de Asuntos Indígenas, un Consejo de Pueblos indígenas y un Ministerio de Cultura y Patrimonio) y el fomento del desarrollo territorial, fortaleciendo la compra de tierras. Todo esto se realizará con acuerdo a la consulta indígena que tendrá cinco etapas: planificación, información (de las medidas), deliberación interna de las comunidades, búsqueda de acuerdos entre gobierno y las comunidades y un informe detallado del proceso. El tema de la Consulta es aún debatido por las comunidades y ya existen dudas de cómo este se aplicará para que se ajuste a derecho.

Conclusiones

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, en Chile, a pesar de las demandas por interculturalidad en ES y las posibilidades que otorgan

[8] Entrevista vía correo electrónico a Encargado del Programa de Acceso con Equidad, PACE, del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile, junio de 2014.

las leyes relacionadas con este ámbito y el de los pueblos indígenas, no se han creado aún instancias reales para desarrollar una interculturalidad efectiva, con una visión integral, inclusiva y sólida. En la creación y puesta en marcha de programas, carreras y centros –salvo excepciones– se concibe la interculturalidad como una práctica dirigida hacia las comunidades indígenas y no en el contexto educacional general, para todos, en la diversidad sociocultural que habitamos.

En el caso de la Educación Superior, son las universidades y no otras instituciones como los Centros de Formación Técnica o los Institutos Profesionales los que desarrollan cursos o programas relacionados con pueblos indígenas o interculturalidad. El problema es que todavía –siempre salvando las excepciones– lo hacen de una manera unidireccional (desde la academia hacia los grupos indígenas), excluyente de los integrantes de estos pueblos indígenas (aun cuando ya existe un número de posgraduados), de sus propias formas de enseñanza aprendizaje y de su propio desarrollo y generación de conocimiento. Quedan, entonces, las tareas de incluir con equidad y de generar educación de calidad para los pueblos indígenas.

Actualmente existen algunas oportunidades de contexto que permiten pensar cambios al respecto, a través de una agenda de gobierno que promete avanzar en la resolución de los temas pendientes en torno a los pueblos indígenas de Chile.

Como hemos planteado en otros espacios y en consenso con la Comunidad de Historia Mapuche, sostenemos como propuestas de acción pensadas en este contexto, las siguientes:

1) Elaborar un modelo de educación intercultural para todos, inclusiva, equitativa y de calidad, acorde con los convenios internacionales firmados y con las leyes nacionales vigentes.

2) Mejorar los programas de becas vigentes, sobre todo considerando la gran brecha existente aún entre los posibles beneficiarios y las becas efectivamente otorgadas.

3) Crear políticas universitarias interculturales que enmarquen, enlacen y potencien las distintas iniciativas que académicos o grupos de trabajo desarrollan voluntariosamente en torno a los pueblos indígenas.

4) Incorporar al amplio número de profesionales universitarios y posgraduados indígenas a las plantas de universidades, institutos y centros de formación técnica, considerando los aportes que estos pueden hacer desde sus distintas formaciones y experiencias.

5) Crear universidades interculturales o indígenas en las zonas de alta población indígena y en la Región Metropolitana, que aborden las áreas de formación profesional e investigación que decidan sus comunidades.

6) Pensar y promover las IES, en cualquiera de sus modalidades, como espacios inclusivos, respetuosos de la diversidad y formadores de ciudadanía para la paz.

Referencias

Agostini Claudio, Philip Brown y Roman Andrei, "Estimando indigencia y pobreza indígena regional con datos censales y encuestas de hogares", *Cuadernos de Economía*, vol. 47, 2010.

Flores, Fabián y Claudia Robles, "La unidad y la diversidad: Movilización política y demandas educacionales en el pueblo mapuche", *Revista ISEES*, N° 2, Fundación Equitas, Santiago de Chile, 2008.

Marimán, Pablo, "La educación desde el programa del movimiento mapuche", *Revista ISEES*, N° 2, Fundación Equitas, Santiago de Chile, 2008.

Mato, Daniel (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas,* IESALC-UNESCO, Caracas, 2012.

Mora Curriao, Maribel, "Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile. Relaciones pospuestas", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas,* IESALC-UNESCO, Caracas, 2012.

Williamson, Guillermo, "Educación Intercultural y Educación Superior en Chile", Cuadernos Interculturales, vol. 6, Nº 10, 2008.

Zúñiga, Álvaro, "Segregación Ocupacional y Discriminación Salarial en Chile: El caso de los Pueblos Indígenas.", Documento Nº 6 , Departamento de Estudios, División Social, Año 2008.

Documentos

Constitución Política de Chile, Versión 2009.

Decreto 124, Reglamenta el artículo 34 de la Ley 19.253, a fin de regular la consulta y la participación de los pueblos indígenas.

Decreto 236, Promulga el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes de la Organización Internacional del Trabajo, 15 de septiembre de 2009.

Decreto 82, Promulga la Convención sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales y su Anexo.

Informes Estadísticas de Educación Superior sobre carreras e instituciones, CNED.

Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003.

La Educación Superior en Chile, Revisión de políticas nacionales de educación. OCDE-Banco Mundial, 2009.

Ley 19.253, Versión 2008.

Pueblos Indígenas, Encuesta CASEN 2011, Ministerio de Desarrollo Social

http://www.camara.cl/ Página de la Cámara de Diputados de Chile.

http://www.congreso.cl/ Página del Congreso Nacional de Chile.

http://www.mineduc.cl/ Ministerio de Educación de Chile.

http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/ Ministerio de Desarrollo Social de Chile.

http://www.cned.cl/ Consejo Nacional de Educación.

http://www.cna.cl Comisión Nacional de Acreditación.

EXPERIENCIAS

Colaboração Intercultural na Educação Superior na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. Questões para o diálogo e inclusão de saberes*

José Guilherme dos Santos Fernandes

*A José Jorge de Carvalho, com respeito e admiração.***

Entende-se por colaboração intercultural a relação entre culturas mediante o diálogo e o reconhecimento mútuo de seus valores e modos de vida, no sentido de se alcançar a solidariedade criativa, sem necessariamente ocorrer a fusão das culturas.[1] Por certo, existem experiências em

* Este texto é resultado do desenvolvimento do Projeto de Pesquisa Pós-Doutoral intitulado "Experiências de colaboração intercultural entre instituições de ensino superior e populações indígenas e afrodescendentes na América do Sul", aprovado em outubro de 2012, pelo Comitê do Programa de Estudos Pós-doutorais, da Universidad Nacional de Tres de Febrero (PEP/UNTREF), de Buenos Aires (Argentina), sob a supervisão do Prof. Dr. Daniel Mato (CONICET-UNTREF), e com apoio de bolsa de estágio sênior da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES/MEC/Brasil). Além da CAPES pelo apoio financeiro, gostaria muitíssimo de agradecer ao Prof. Mato, que desde sempre empenhou todo apoio para a realização deste trabalho, seja pela aposta em meus voos científicos, seja pelo irrestrito apoio ético e fraternal: Daniel Mato, meus eternos e sinceros agradecimentos. O objetivo deste projeto foi identificar as características e logros dessas experiências, assim como analisar os principais conflitos e negociações que se apresentaram no desenvolvimento das modalidades de colaboração intercultural. No decorrer da investigação, realizaram-se entrevistas e conversas informais com atores participantes das experiências escolhidas e que merecem meu especial agradecimento como interlocutores e, porque não considera-los, como co-autores; são eles: na Colômbia, Alexandra Obando, Axel Rojas, Jaime Fayad, Marta Corrales, Miriam Teresa Vidal e Santiago Velasco, da Universidade de Cauca (Popayán), além de Javier Fayad, da Universidade Javeriana (Calli); no Peru, Dubner Medina e Jenny Panduro Urrelo, ambos do Programa FORMABIAP/Instituto Pedagógico Loreto (Iquitos), e Ilana Estabrides Sánchez e Ysabel Cevallos, estas da Direção de Coordenação Universitária do Ministério da Educação Nacional, além de Gavina Córdoba, da Universidade Maior de San Marcos, em Lima; na Argentina, Amada Farias, Ana Fleita, Antonieta Ventura, David Segovia, Estela Maris Valenzuela, Genaro Segundo, Gustavo Salvatierra, Mario Gómez, Otto Guillermo Schmidt e Rubén Paz, todos do CIFMA (Presidencia Roque Sanz Peña); e, finalmente, no Brasil os professores Fabíola Carvalho e Maxim Repetto, da Universidade Federal do Roraima (Boa Vista), e José Jorge Carvalho, Luciana Hartmann e Rita Honotório, do Projeto Encontro de Saberes, vinculado ao INCTI, da Universidade de Brasília.

**Agradeço imensamente à colaboração do parceiro José Jorge de Carvalho, antropólogo e professor da Universidade de Brasília (UnB), na produção mais amiúde do subtítulo "Reflexões acerca do diálogo e inclusão de saberes", por sua interlocução precisa e necessária.

[1] Consideraremos o sentido de interculturalidade conforme o que dispõe o Centro Virtual Cervantes, em seu dicionário: "La interculturalidad es un tipo de relación que se establece intencionalmente entre culturas y que propugna el diálogo y el encuentro entre ellas a partir del reconocimiento mutuo de sus respectivos valores y formas de vida. No se propone fundir las identidades de las culturas involucradas en una identidad única sino que pretende reforzarlas y enriquecerlas creativa y solidariamente. El concepto incluye también las relaciones que se establecen entre personas pertenecientes a diferentes grupos étnicos, sociales, profesionales, de género, etc. dentro de las fronteras de una misma comunidad. En el ámbito

universidades latino-americanas que se orientam aparentemente para a interculturalidade, mas de fato se limitam a oferecer programas de bolsas e cotas visando pequenos contingentes de indivíduos de populações indígenas e afrodescendentes, como meio de garantir o ingresso, aprimoramento acadêmico e progressão na academia. Essas iniciativas mais comuns não são sem valor, mas são unilaterais e não representam a colaboração entre diversas culturas; basicamente são iniciativas de inclusão de indivíduos indígenas e afrodescendentes em universidades *convencionais*. Embora, em princípio, essas iniciativas, que garantem o acesso e a melhoria dos estudos de indivíduos indígenas e afrodescendentes, sejam valiosas, a médio e longo prazo não o são, porque não incorporam efetivamente o conhecimento proveniente da diversidade cultural. As ideias de colaboração intercultural que orientam as experiências que estudamos costumam partir da proposição de que a integração de conteúdos de diversas origens culturais deve ser desenvolvida no âmbito das práticas pedagógicas e de investigação, orientadas a evitar que uma orientação cultural prevaleça sobre as demais. Em geral, há o reconhecimento de que "não existe saber universal, nenhum o é; todos são relativos às condições em que são produzidos".[2]

Nesta investigação, objetivou-se traçar um quadro de convergências e divergências entre as experiências discriminadas, focando-se aspectos de relações institucionais e aspectos de proposições epistemológicas e metodológicas. Nossa contribuição vem ao encontro da necessidade de gerar conhecimentos e promover reflexões e diálogos acerca de como melhorar a inclusão de saberes, línguas, histórias e visões de mundo das populações indígenas[3] na Educação Superior, pública e/ou privada, a partir de avaliação de experiências que podem servir de referência para a melhoria de propostas pedagógicas de instituições interessadas. Neste texto, depois de apresentar os resultados mais gerais da pesquisa pós-doutoral, relativos às relações institucionais e às práticas metodológicas e epistemológicas das experiências investigadas, particularmente serão

general de la enseñanza, esta actitud propugna el desarrollo de valores sociales. La interculturalidad se ha introducido de manera explícita en el currículo de diversas instituciones como parte integrante de los contenidos referidos a los procedimientos y a las actitudes, los valores y las normas". Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interculturalidad.htm>. Data de consulta: 19/02/2014.

[2] Daniel Mato, "Não há nenhum saber 'universal', a colaboração intercultural é essencial", en *Alteridade,* Cidade do México, vol. 18, N° 35, 2008, p.106. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008>, Data de consulta: 15/01/2014.

[3] Neste trabalho ora apresentado não discorreremos sobre as populações afrodescendentes, foco mais amplo de meu estudo pós-doutoral, mas focalizaremos unicamente a experiência com populações indígenas.

enfocadas questões de diversidade de saberes em colaboração intercultural, com as decorrentes novas miradas epistemológicas no subtítulo "Reflexões acerca do diálogo e inclusão de saberes", pois entendemos que uma prática diferenciada requer a ampliação e construção de novo sentido de ciência.

Da escolha das experiências

A fim de realizar a investigação, além de revisão bibliográfica sobre estudos já realizados de experiências de colaboração e sobre referenciais teóricos (contemplados em parte na bibliografia deste artigo), optou-se por entrevistas *in loco* com atores e instituições participantes de experiências de colaboração intercultural, as quais foram realizadas em maio/junho e outubro/novembro de 2013. Em princípio, a escolha de quatro países da América do Sul –Argentina, Brasil, Colômbia e Peru– foi determinada em função de que havia experiências significativas, e de algum tempo, nestes países, particularmente na Universidade de Cauca (Colômbia), mediante a licenciatura em Etnoeducación,[4] em funcionamento, desde 1995, na cidade de Popayán; o FORMABIAP (Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana),[5] vinculado ao Instituto Superior Pedagógico Público Loreto, em Iquitos (Peru), desde 1987; e o Profesorado Intercultural Bilingüe para la Educación Primaria, do CIFMA (Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen), [6] na cidade de Presidência Roque Sáenz Peña, na Província de Chaco, na Argentina, atuante desde 1988. No Brasil, em 2002 foi instituída uma das primeiras licenciaturas interculturais mediante o Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena, da Universidade Federal de Roraima (UFRR), na cidade de Boa Vista, capital do estado, que foi o foco de nossa pesquisa neste país. Mas vale ressaltar que em Brasília, desde 2009, desenvolve-se um projeto de inclusão de saberes da cultura popular, em especial a partir das ações afirmativas de cotas para indígenas e afrodescendentes, iniciativa desenvolvida pelo Projeto Encontro de Saberes, vinculado ao INCTI (Instituto Nacional

[4] Ver Axel Rojas, "¿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, 2008 a.

[5] Ver Lucy Ann Trapnell, "La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad…* ob. cit.

[6] Ver Estela Maris Valenzuela, "Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009b.

de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa), da Universidade de Brasília (UnB), na capital federal do Brasil, que será considerado no subtítulo pertinente ao diálogo e inclusão de saberes e práticas como exemplo eficaz de diversidade metodológica e epistemológica. Sendo assim, nossa escolha por estas experiências procurou contemplar a diversidade de países, de tempo cronológico de existência e de modalidade de colaboração acadêmica (universidade ou instituto superior, colaboração institucionalizada ou colaboração eventual, instituição/universidade convencional ou instituição/universidade própria).[7]

Das relações institucionais: contradições e conflitos

É interessante observar que em todas as constituições dos países pesquisados existe o reconhecimento da autonomia dos indígenas, das comunidades campesinas e nativas, dos grupos étnicos e das manifestações culturais diversas, a exemplo das constituições do Brasil (1988), da Colômbia (1991) e do Peru (1993), e da reforma constitucional da Argentina (1994). O discurso oficial é o do reconhecimento da diversidade e da igualdade de todas as culturas que compõem as nações e da capacidade civil dos indígenas, garantindo-se o direito ao território, à cultura e à educação próprias, à assistência à saúde conforme suas práticas e necessidades, à sobrevivência segundo suas tradições.

Não obstante, nas próprias legislações há contradições, referentes aos *marcos legais*. No Brasil,[8] com população autodeclarada indígena de 817.963 indivíduos e com 274 línguas faladas em 305 etnias diferentes, a constituição federal reconhece somente a língua portuguesa como oficial (art. 13), mesmo que o artigo 215 da mesma legislação garanta que "o Estado protegerá as manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes". Também no Brasil, as terras indígenas são consideradas bens da União, pertencendo ao estado nacional (artigo 20, inciso XI). De outro modo, a constituição política do Peru, no artigo 2º, inciso 19, reconhece a pluralidade étnica e cultural da nação, inclusive

[7] Consideraremos universidade própria ou intercultural conforme a classificação de Mato como Instituição Intercultural de Educação Superior (IIES); vale lembrar o autor: "Llamamos IES "convencionales" a aquellas cuyos planes de estudio no incluyen los saberes, lenguas, historias y visiones de mundo de los 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'"(Daniel Mato (coord.), "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales", en *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina,* Caracas, IESALC-UNESCO, 2012, p.11).

[8] Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Censo demográfico Brasil 2010*. Disponível em: < http://censo2010.ibge.gov.br >, Data de consulta: 15/01/2014.

garantindo como oficial as línguas quéchua, aimara e outras aborígenes nos territórios em que predominem (artigo 48). Na Colômbia, a constituição política coloca as terras indígenas como entidades territoriais (artigo 286), em igualdade com os departamentos e com autonomia administrativa, além do que garante a oficialidade de línguas e dialetos de grupos étnicos em seus territórios (artigo 7º). Na Argentina, existe o reconhecimento indireto de línguas indígenas como oficiais, uma vez que o artigo 75, inciso 17, reconhece a pré-existência étnica e cultural dos indígenas, garantindo educação bilíngue e intercultural; também garante a personalidade jurídica das comunidades e a propriedade comunitárias das terras.

Mas não pensemos que os aparentes avanços no Peru, na Colômbia e na Argentina, em relação ao Brasil, são sem contradições. Aqui aparecem as incongruências sociais e burocráticas. Na Colômbia, o artigo 68 garante a formação diferenciada de pessoas integrantes de grupos étnicos, conforme sua identidade cultural. Mas o grande impasse para o reconhecimento de universidades interculturais e próprias, ou seja, de origem e formação por populações indígenas, é que a lei 30, que organiza a Educação Superior, não reconhece a existência dessa modalidade de universidade em seu Sistema Nacional de Informação da Educação Superior, que discrimina as características das instituições. Ademais, esbarra-se na autonomia universitária, uma vez que as instituições superiores devem ter independência política, econômica e administrativa em relação a outras instituições, para que haja autonomia na geração de conhecimentos. O problema é que, em Colômbia, a existência de universidades indígenas está vinculada a organizações indígenas, como o CRIC (Conselho Regional Indígena de Cauca), que está na origem da Misak Universidad, no resguardo de Santiago, em Silvia, departamento de Cauca.

Neste particular, a experiência da Licenciatura Intercultural em Roraima (Brasil) demonstrou mais avanço, pois na administração do Núcleo Insikiran as organizações indígenas locais participam do conselho que rege o núcleo. Mas essa experiência de gestão compartilhada também tem os seus conflitos, pois as representações de instituições públicas no conselho do Insikiran, a exemplo da Fundação Nacional do Índio e das secretarias de educação, são direcionadoras do discurso e da prática do estado na administração do núcleo, muitas vezes forçando a implementação das políticas de governo quanto à educação indígena, como a unificação de modelos de ingresso e de avaliação do ensino superior, desconsiderando-se as particularidades das populações indígenas do Brasil, no tocante à sua história e acesso à educação.

Na Argentina, mesmo que se afirme a garantia a uma educação pró-

pria, há tímida discussão acerca de universidades indígenas. O que há são institutos superiores, a exemplo do CIFMA, mas que têm proposições e ações administrativas, curriculares e epistemológicas restritas ao seu entorno local e regional. Muito recentemente, no ano de 2013, houve o encaminhamento para a Câmara de Deputados de projeto de lei discorrendo sobre a criação da Universidade Nacional Intercultural dos Povos Indígenas, de autoria da deputada Alcira Argumedo e com a colaboração de dirigentes, organizações e coletivos indígenas, muito embora este projeto não tenha sido aprovado.

No Peru, foram aprovadas, pelos congressistas, quatro universidades interculturais, nas cidades de Cusco, Bagua, Junín e Ucayali, mas que não têm legalidade de funcionamento, uma vez que foram criadas como interculturais somente na designação. Isto porque a lei que rege a Educação Superior no Peru não discrimina essa modalidade de universidade, somente as nacionais e as privadas. Além do que estas universidades não apresentaram planos acadêmicos de seu funcionamento ao Ministério da Educação Nacional. Esta situação reflete o descompromisso dos políticos, unicamente preocupados em fazer promessas em campanhas eleitorais, sem mesmo atentar para a legalidade das propostas.

Com o exemplo peruano podemos ressaltar outro aspecto desta investigação, relacionado às relações institucionais, que são os *proponentes e gestores* das experiências de colaboração intercultural. Primeiramente, devemos observar que há diferença entre as propostas construídas a partir de demandas dos indígenas e a efetiva participação destes na construção, de um lado, e propostas elaboradas por personagens e instituições externas às populações indígenas, de outro lado. No primeiro caso a efetivação dos cursos é mais delongada, uma vez que requer amplo e extenso diálogo entre instituições educativas e organizações indígenas, por vezes sem muitos avanços, como é o caso da Misak Universidad, ou mesmo de institutos superiores já com largo tempo de existência, como o CIFMA ou o Programa FORMABIAP, do Instituto Pedagógico Loreto: ainda hoje, no caso destes, há indefinição quanto às competências do estado ou das organizações. Segundo o professor Dubner Medina, coordenador do FORMABIAP pelo Instituto Pedagógico Loreto, "hasta ahora casi el estado muy poco hay participado de la vida de esta institución", o que se reflete unicamente no pagamento de salários a alguns professores atuantes no programa. De todo modo, acreditamos que a participação efetiva de todos os interessados seja menos perigosa, por mais que seja uma luta contínua, ao invés de iniciativas a partir de intelectuais orgânicos de instituições superiores convencionais ou mesmo pela iniciativa de políticos.

Quanto à gestão, não se pode tratar desta sem ingressar em outro

ponto das relações institucionais: *modelos de propostas interculturais*. Há de se tratar da diferença entre proposições de universidades e de institutos. As experiências de mais prolongada existência investigadas são referentes aos institutos superiores, como é o caso do Peru e da Argentina. Estes surgem de iniciativas mais locais ou regionais, com o mérito de responderem às necessidades imediatas de uma população indígena necessitada de formação adequada para seus infantes e adolescentes. Por isso, as experiências do CIFMA e do FORMABIAP surgem, há mais de 25 anos, como resposta aos indígenas por uma educação bilíngue e intercultural, que revalorizasse as culturas indígenas mediante a formação e educação das novas gerações. No entanto, observamos que os institutos não tem ido além porque não se inserem como política educativa de alcance nacional até o momento, desconhecendo-se suas experiências afora de seus muros.

Ao que parece será a partir dessas iniciativas mais localizadas que se fará coro a uma proposição mais abrangente nos países investigados, pois do contrário existe muita resistência nas universidades convencionais para se aceitar propostas mais inovadoras como a de educação intercultural, o que somente é factível nas instituições chamadas de periféricas, particularmente institutos. Nas universidades convencionais o que se tem avançado mais é na proposição de cotas, com reserva de vagas, como é o caso brasileiro; ou na oferta de bolsas de estudos, como é o caso peruano. Mesmo neste último caso há muito desacerto, pois o Programa Beca 18, do Ministério da Educação do Peru, inicialmente destinou bolsas somente para as universidades, ficando de fora os institutos; posteriormente, estendeu-se a estes, mas sem obedecer às particularidades da formação de professores indígenas, que ocorre em modelo de alternância (parte do tempo de formação na escola e parte na comunidade de origem), o que implicou em edital que não respeitou os prazos e períodos dessa alternância.

Em vista dessas questões, inerentes aos modelos de propostas interculturais, há de se considerar a necessidade de unificação de política educacional específica para a área, e referente à gestão, que contemple a especificidade das propostas interculturais, como: a administração compartilhada entre instituições superiores de educação e organizações indígenas; o calendário administrativo e curricular específico; o ingresso de docentes de diversos saberes e formações para atuarem como formadores; o orçamento adequado à dinâmica de acompanhamento dos formandos e à produção específica de material didático, dentre outras especificidades.

Outro aspecto dos modelos a se considerar é em relação ao tipo de interculturalidade, considerando-se que há propostas: bivalentes (com a prática do bilinguismo), de uma única etnia, que dialoga com a língua e cultura do colonizador (espanhol ou português); ou plurivalentes (com a prática do plurilinguismo), de mais de uma etnia, que dialogam

com a língua e cultura do colonizador a partir de várias línguas aborígenes. Saber qual o modelo mais adequado implica em se determinar qual o conceito de interculturalidade a ser considerado na construção da proposta. Também, referente ao modelo de instituição implementadora de interculturalidade, deve-se observar que não somente universidades próprias merecem a atenção na implementação de diálogo intercultural, uma vez que nem todos os indígenas têm a pretensão de realizar cursos específicos nestas possíveis universidades ou institutos: a questão é que não se pode negar aos jovens indígenas a possibilidade de terem a formação em universidades convencionais. Deve-se ter em conta a interculturalização de universidades convencionais, mediante seus cursos *clássicos*.

Por outro lado, em relação a propostas interculturais plurivalentes, a presença, em um mesmo espaço de aprendizagem, de indígenas com diferentes graus de envolvimento com sua cultura própria ou com a cultura urbana e não indígena pode gerar tensões e incompreensões do processo de "branqueamento" de cada etnia, implicando em valorações que tem a língua ou cultura oficiais como parâmetro do que é o certo. Ao que parece, algumas etnias são mais permeáveis às relações burocráticas e culturais com os hegemônicos do que outras, conforme suas histórias de contato cultural, o que podemos observar no caso dos toba e dos wichí no CIFMA, e isso deve ser observado na proposição de instituições interculturais. É bom lembrar que o que seria bastante proveitoso, a diversidade de línguas e culturas em sala de aula, corre o risco de ser perigoso ao provocar a intolerância na convivência, decorrente da desigualdade no tratamento entre os atores do processo:

> *Lo cierto parece ser que los docentes suelen no tener elementos didácticos para aprovechar efectivamente la coexistencia de varias lenguas en el aula. Un claro ejemplo de estas cuestiones son las disputas en torno a las competencias lingüísticas a las que se apela para caracterizar a los niños indígenas y migrantes como "bilingües", "multilingües" o "monolingües", así como las consecuencias que tienen esos etiquetamientos para luego catalogarlos como "tímidos", "silenciosos" o "abúlicos".*[9]

[9] María Laura Diez, Ana Carolina Hecht, Gabriela Novaro e Ana Padawer, "Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión", em Gabriela Novaro (comp.), *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*, Buenos Aires, Biblos, 2011, p. 268.

Proposições epistemológicas e metodológicas

Para além da rota jurídica e das relações institucionais e administrativas na configuração das experiências de colaboração intercultural, existe o aspecto mais acadêmico, da efetivação em práticas educativas. Isto porque existe muita discussão legal e pouca acadêmica, particularmente em relação aos desenhos curriculares. Afinal, pergunta-se: o que pode existir de específico nos currículos e processos relativos à educação intercultural? Como se pode efetivar o diálogo intercultural de saberes? Uma resposta mais objetiva não há, mas tomarmos como exemplo as experiências investigadas é um bom começo.

Um dos maiores desafios são as *proposições epistemológicas*, o que por certo será no modelo universitário em que haverá maior avanço, e maiores dificuldades, em planificar a questão, uma vez que a interculturalidade, quando posta em meio acadêmico universitário, apresenta nuances que podem favorecer à construção de uma educação mais relacional e menos universal.[10] Entendemos que a ontologia relacional pode favorecer o *diálogo de saberes* no currículo e na prática pedagógica.

Mas se deve reconhecer, a partir desta concepção, que existem limites para a tradução entre culturas, pois a interculturalidade requer que saibamos que há elemento intracultural em cada saber isolado e posto em contato, que é parte da estrutura do pensamento do grupo social, e isso, muitas vezes, é intraduzível para outro grupo social. Por isso, conhecer minimamente a língua do outro é importante para se realizar a interculturalidade. E me refiro à língua no que ela tem de fundação de uma cultura. Em alguns casos é possível a comparação, mas em outros são impossíveis as aproximações. Também a insistência em traduzir textos de origem (saberes locais) em saber científico leva a uma supervaloração deste, uma vez que essa situação o configura como o pensamento de validação, mesmo sendo texto de destino.

Para além deste aspecto mais cognitivo do diálogo de saberes, há de se considerar que os saberes estão em contexto, ou seja, nesse diálogo é importante o sentir-pensar-fazer. Por isso, deve-se atentar para uma educação dos sentidos, de envolvimento do corpo, em atitude participativa e solidária, pois o aprendizado de alguns saberes se dá de forma coletiva, em visão holística. Observa-se que esse envolvimento físico e emocional oportuniza esse diálogo. Esse desdobramento da prática de diálogo de saberes implica em proposição de instrumentos de avaliação que estão para além da educação convencional; nessa proposição alternativa, deve-se atentar para: a efetiva participação nos rituais/ce-

[10] Arturo Escobar, *La invención del desarrollo*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2012, p. 37.

lebrações/festas; a capacidade de improvisação e criação dos alunos; a interação oral e escrita no acesso e reprodução dos textos ritualísticos e a performance individual e solidária.

Os *desenhos curriculares* apontam para um primeiro aspecto comum: o afã de promover a cultura indígena levou à conformação de um currículo bastante atrelado aos estudos antropológicos, em uma afirmação demasiada da cultura ancestral. O enquadramento a partir da acentuação do passado é passível de críticas, pois tem o efeito de prescrever o que é ser indígena, a ser demonstrado pelo uso e domínio do idioma, vestuário, ritual, mitos, por exemplo. Para minimizar esse efeito, o FORMABIAP investiu posteriormente em aspectos mais pedagógicos na formação de docentes, o mesmo acontecendo com o CIFMA e as licenciaturas em etnoeducação e em interculturalidade: em geral, os planos de estudo se realizam em metodologia semipresencial ou de alternância, em que há um período de estudos no espaço de formação acadêmica e outro período de atividades nos espaços de origem dos indígenas, momento este em que há um diagnóstico sobre a comunidade e a escola, com posterior problematização da realidade e a elaboração de proposta pedagógica e de intervenção; realiza-se a execução da proposta e finaliza-se o estudo com reflexão e conclusão, o que se configura como trabalho final do curso. Não se esqueceu o caráter etnográfico, o que houve foi uma ampliação deste caráter para uma efetiva intervenção na comunidade. De todo modo, a herança da prática etnográfica inicial das propostas estudadas sobrevive na metodologia. Em todas as experiências investigadas está presente na *proposição metodológica* a interação da escola com a comunidade; daí a necessidade de visitar famílias e identificar temas e histórias de vida, na alternância.

Os *processos seletivos* de acesso aos cursos de formação têm se preocupado com as especificidades do público indígena. Via de regra, as seleções se efetivam em: avaliação do domínio de língua e cultura aborígene, aval da comunidade e análise do currículo do candidato; em alguns casos, há uma prova de redação, que pode ser na língua indígena ou na língua oficial (espanhol ou português, conforme o país). Mas o que nos preocupa é a insistência dos ministérios e secretarias de educação em uniformizar os procedimentos de acesso, mesmo em cursos interculturais. No Brasil, algumas universidades já pensam em tornar obrigatório o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como instrumento de seleção para as vagas de cotistas indígenas e afrodescendentes, desconsiderando-se o histórico desse público e/ou a finalidade do curso e da realização do mesmo pelo candidato. O que há por trás da questão do acesso é uma política mais ampla dos estados nacionais de uniformização de currículos, que se reflete nas seleções.

Uma questão vinculada ao currículo é a *avaliação da proposta pedagógica*. O exemplo da Licenciatura Intercultural (Brasil) é revelador do despreparo das instituições governamentais (Ministério de Educação/MEC) em relação a propostas de caráter intercultural. Por apresentar três ênfases a partir da metade do curso (Comunicação e Artes, Ciências da Natureza e Ciências Sociais), a licenciatura foi avaliada por três equipes distintas de técnicos do Ministério, sem nem ao menos haver uma interação entre as mesmas:

> *O perfil intercultural da proposta mesmo não tem nenhum diferencial de avaliação. O que deveria ser realmente avaliado, acho que não existe uma discussão no Brasil ainda. O que é que um curso destes tem que ter obrigatoriamente? E o MEC ainda não pensou nisso (Fabíola Carvalho, professora da Licenciatura Intercultural, Núcleo Insikiran/UFRR, Brasil).*

Acredita-se que a ausência de avaliação mais particularizada reflete a incapacidade da formação acadêmica convencional dos avaliadores dos governos em realizar práticas interdisciplinares, pois suas formações em grande parte seguiram a lógica disciplinarizada do conhecimento, provavelmente poucas vezes promotora do diálogo e inclusão de saberes.

Reflexões acerca do diálogo e inclusão de saberes

Desde o processo colonizador ocidental, a partir do século XV, e o advento dos grandes contatos culturais e linguísticos, e posteriormente com o advento da antropologia moderna, em fins do século XIX, observa-se que duas posturas entre colonizados e colonizadores foram geradas do contato: de um lado a visão de menosprezo, desvalorização e condescendência destes em relação aos primeiros; e de outro lado a visão de rejeição, pretensão e resignação dos primeiros em relação aos segundos.[11] Em relação a esta última, sabe-se, por outro lado, que houve inúmeros movimentos de resistência e insurreição por parte de indígenas e afrodescendentes, desde o século XVII, o que demonstra a crescente luta organizada e intensa dos *marginalizados* contra o processo de colonização. Esse processo de (des) valoração simbólica foi gerado pela incompreensão mútua de práticas e saberes próprios, o que alcançou a barbárie sistemática e continua, seja a física ou a moral: nessa refrega quem na grande maioria das vezes saiu como *vencedor* foi o colonizador, com mais meios de imposição e controle. O que era em princípio uma luta por territórios e espaços de subsistência, tornou-se, com o

[11] Sobre as estratégias de valorização simbólica ver John B. Thompson, *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*, Petrópolis, Vozes, 1995.

surgimento do Positivismo e Iluminismo, uma questão de sapiência e padrão de vida: por isso, após depredarem e extinguirem, em certos casos, populações e culturas, os colonizadores se lançaram a conhecer o *outro* em um sentido mais *científico*, o que já havia sido amplamente feito por religiosos e naturalistas, mas agora, com a legitimidade da ciência, buscou-se estudar os *povos primitivos* pela ótica da nascente antropologia.

Em todos os casos, pouco houve a preocupação em interagir as culturas e os saberes, unicamente o trabalho de observação mediado pelos instrumentos *objetivos* do conhecimento científico e universalista: assim surgem os primeiros etnógrafos. A questão mais gritante é que estudar o outro é valorá-lo ou entendê-lo a partir do lugar de enunciação do investigador, recorrendo-se unicamente, na interpretação, ao padrão do colonizador, agora colonizador dos saberes. Com isso, o outro colonizado, seja o indivíduo de população originária ou aborígene (indígenas), seja o indivíduo de população transplantada ou diaspórica (negros), são caracterizados por sua *ignorância*, *despreparo* para o mundo *moderno*, vivendo em *atraso* em uma comunidade *primitiva*: aí está o ribeirinho, o andino, o chacareiro, o índio, o quilombola, o palenquero, o gaúcho, todos ou mestiços ou originários ou transplantados. Em nenhum momento são considerados como portadores de uma cultura própria e independente, inclusive com padrões dificilmente traduzíveis ou adaptáveis à cultura colonizadora: daí, sim, a ignorância do *mesmo*, pois os colonizadores são incapazes de compreensão do *outro*, mediante a imersão na lógica deste, pois são inábeis com a interatividade. O colonizador desconhece ou não quer ver a capacidade de relação harmoniosa e sustentável do colonizado com a natureza, a domesticação de plantas e animais, a construção de técnicas agrícolas sustentáveis (policultivo e rotação), a solidariedade pela festa e celebração, os rituais inclusivos de sua sociedade; enfim, práticas e saberes que são diferentes do urbanoide e citadino, pois estes minimizaram todas essas capacidades na trajetória de instalação de uma modernidade nem sempre favorável à diversidade.

O que propomos aqui não é à absoluta *volta à aldeia*, ou a absoluta espetacularização e canabalização do outro,[12] mas inicialmente um encontro de saberes, uns que foram impostos, outros que foram postos à margem, seja no meio familiar ou comunitário, seja nas escolas ou no estado-nacional. O que se propõe oferecer, inicialmente, são experiências de convivência destas diversas culturas, em um momento pela inclusão de saberes tradicionais não-acadêmicos na universidade, em

[12] José Jorge de Carvalho, "Espetacularização e canibalização das culturas populares", en *I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares*, São Paulo, Instituto Polis, Brasília, Ministério da Cultura, 2007, pp. 79-101.

outro momento com a vivência de atores universitários em comunidades originárias: é pelo intercâmbio de cenários e atores que acreditamos haver a minimização e equalização de diferenças, freando a possibilidade de chegarmos à velha barbárie entre civilizações, pela absoluta incompreensão mútua entre os indivíduos de culturas distintas.

Mas para propormos esse encontro, é necessário que se façam algumas reflexões e proposições, a partir do que já se caminhou nesse sentido, em especial no Projeto Encontro de Saberes (ES), coordenado pelo professor e antropólogo José Jorge de Carvalho, da Universidade de Brasília (Brasil). Por isso, alguns pontos a seguir.

Perfil dos atores participantes

Em princípio, no ES existem três atores principais: o mestre e sua comitiva, o professor parceiro e os alunos participantes. Inicialmente, a designação de *mestre*, e sua *comitiva*, deve ser atribuída pelo reconhecimento comunitário que um indivíduo tenha por parte de seus pares, no sentido de ser competente e virtuoso em relação à dada prática ou saber vinculados à produção artesanal, ritual, artística, celebrativa e/ou laboral. A par deste reconhecimento também é importante que haja reconhecimento pelo público externo à comunidade, mediante estudos e investigações acadêmicas já realizadas com o mestre designado, assim como reportagens e documentários realizados a partir de suas experiências. Mas também com a mesma importância deve haver o reconhecimento de outras entidades oficiais e sociedade civil em geral.

Por outro lado, deve-se atentar que poderá haver conflitos na comunidade em relação a haver dois ou mais mestres reconhecidos como virtuoses de um dado saber e prática, o que nos levará a considerar variações em relação a estes saberes e práticas que implicarão em reconhecimento de uma diversidade; mesmo, poderá haver comunidades distintas que apresentem mestres distintos por reclamarem, cada uma para si, a originalidade da prática e saber.

Outro aspecto determinante em relação à participação do mestre poderá ser sua desenvoltura discursiva e a empatia de sua performance, pois é desejável domínio do discurso e da linguagem de *outrem* (discurso acadêmico e urbano), mesmo que saibamos que esta questão não necessariamente tem a ver com o conhecimento e domínio de línguas diversas. Da mesma forma, é interessante que o mestre apresente o domínio de um *mix* de linguagens vinculadas ao saber e prática (se participa da folia, ser um cantador, um tocador, um fazedor de ornamentos), pois é interessante considerar a relação custo/benefício nas apresentações.

Em relação ao *professor parceiro* (PP) este deve ter a sensibilidade para trabalhar com o outro, mais ouvindo e vendo do que falando e fazendo.

Além disso, é importante que o professor parceiro já tenha realizado estudos e/ou pesquisas no campo da cultura popular, preferencialmente com o saber e prática a ser experienciada no ES, e particularmente investigação de campo favorecedora de vivencia comunitária. Também que o PP apresente visão holística e interdisciplinar, favorecedora da capacidade de trabalho coletivo e de competência a uma leitura política e contextual da realidade, em instigações e problematizações de atos e fatos. O envolvimento do corpo e dos sentidos na absorção das práticas e saberes deve ser acompanhado de capacidade para traduzir e sistematizar o outro naquilo que pode ser possível estabelecer correspondências, em especial o trânsito entre o texto figurativo (concreto) e o texto temático (abstrato), pois não devemos perder de vista que em alguns momentos e realidades existe a absoluta incapacidade de traduzir o outro para nosso sistema de referências. Por isso, é importante que o PP deva ser consciente do recorte a ser implementado na atividade do ES, que pode ser de natureza de uma linguagem, de um tema ou de uma disciplina.

Por fim, dentre os atores mais imediatamente envolvidos temos os *alunos*. Estes devem apresentar interesse manifesto pela experiência de viver a prática e saber, tendo presença constante na atividade, em atitude participativa e solidária. Deve-se observar, além do interesse, a capacidade de envolver os sentidos e o corpo, demonstrando também a possibilidade/habilidade de construir/criar artesanato, sem perder de vista que paralelamente ao envolvimento físico e emocional deve ter capacidade/interesse em problematizar e investigar os atos e seus vínculos contextuais.

Pensamentos e práticas

A proposição central do encontro e inclusão de saberes é discutir e fomentar outras possibilidades de metodologias e epistemologias para comporem os currículos da Educação Superior. Nesse sentido, visto que o positivismo científico propõe o distanciamento entre o pesquisador e o objeto pesquisado, em atitude que possa garantir a objetividade do estudo e da pesquisa, propõe-se, com o encontro e inclusão, uma nova mirada nesta relação, que se constitui via de regra na aproximação entre sujeito e objeto, o que pode ser materializada, dentre outras maneiras, pela construção de narrativas em que os atores participantes do EC são postos em contato. Entende-se que o grau de envolvimento pode ser bem notado na constituição de duas categorias relativas à narrativa: *objectus* e *subjectus*. Primeiramente, deve-se entender que toda narrativa é a construção de um sujeito que deseja um objeto. Partindo-se deste princípio podemos considerar que *objectus*, objeto, é tudo aquilo que

se antepõe ao sujeito, pois quer dizer "ação de por diante, interposição, obstáculo, o que se apresenta aos olhos". Esse campo semântico dispõe sobre o que se coloca frente ao narrador –aqui entendido como *subjectus*, ou sujeito– que pode ser a coisa inanimada ou então pode ser propriamente o interlocutor, sujeito animado, pois o objeto tanto é o que é absorvido para ser referenciado como assunto, como pode ser o que provoca essa absorção na condição de interlocutor, pois também se coloca à frente do narrador: é o outrem bakhtiniano.[13] E quanto ao *subjectus*? É o narrador primeiro, ou seja, aquele a quem compete a construção principal do texto, mas que tem a sua frente o interlocutor, que faz com que a construção narrativa do primeiro seja modalizada em sua subjetividade: *sub-* pode ser entendido como "posto debaixo, situado abaixo, perto de, em presença de", o que só afirma que a subjetividade é uma construção realizada a partir do objeto, em uma relação entre o sujeito/narrador e o outro, seja este o tema ou o outro sujeito que ouve. Por isso, não é demais falar que no EC o conhecimento se constrói mediante a inter-subjetividade, uma vez que nessa epistemologia a prática determinante é do sócio-interacionismo, tanto pelo viés de quem ocupa o lugar de quem sabe como de quem ocupa o lugar de quem aprende, em circularidade que implica em sucessivas e constantes alternâncias dos sujeitos em contato, sejam os mestres, os professores-parceiros ou os alunos, pois esta é a atitude básica no Encontro de Saberes.

Nessa aproximação o primordial é desenvolver a Educação dos Sentidos, na perspectiva do sentir-pensar-fazer, conciliando sentimentos e emoções, tendo o corpo como elemento catalisador e, por isso também, o cuidado com o condicionamento físico dos participantes. Os participantes devem ter a consciência de exercitarem sempre a co-participação e a solidariedade na aprendizagem, por isso a necessidade de se fazerem presentes no evento, pois não basta unicamente o suporte escrito e em ausência para que possam apreender, é necessário a presença física e corporal, daí a diferença entre o EC e a aprendizagem na escola mais *formal*, em que as mídias e o livro assumem papel mais determinante. Mesmo porque além da apreensão pelos sentidos há a necessidade de produzir objetos e (re)apresentar eventos e rituais como parte do encontro, mesclando-se a outridade (transcendência e espiritualidade em relação ao outro) e alteridade (distanciamento e materialidade na construção de objetos). Também não se deve descuidar da observação, particularmente, o cuidado no contato mais direto com objetos, pois a aparência e semelhança podem ser enganosas, produzindo-se o efeito

[13] Sobre a questão da construção do sujeito a partir de outrem em relação dialógica ver Mikhail Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec, 1997.

contrário: daí que o conhecimento de certos objetos e seres deve ser também exercitado pela visão, cheiro e toque, mas mantendo-se certo distanciamento observativo. Em certa medida a atitude do distanciamento observativo tem vez em todas as atividades desenvolvidas em nossas práticas disciplinares docentes.

A finalidade precípua é conhecer o evento e/ou produto (e reconhecer) mediante a prática e a sistematização do conhecimento, em possível tradução entre os saberes em contato, quando isto for possível. Para tanto, é necessário que se conjuguem os suportes (oral, escrito, performático), o que pode ser viabilizado pelo conhecimento escrito ou pela memória audiovisual, mas deve-se ter o cuidado para que não se aprisione o evento e/ou produto no mero registro gráfico e audiovisual: talvez haja necessidade de se criar um modelo de referência para estes registros. De outro modo, mesmo com a necessidade de referenciais, o improviso é marca da prática do EC, porque a capacidade de inovação dos participantes reflete os naturais câmbios culturais do contato, uma vez que cultura também é adaptação.

Se há necessidade de se determinar suportes de facilitação do aprendizado pelos acadêmicos, também é necessário que se apontem os suportes de aprendizado para os não-acadêmicos, uma vez que os praticantes da cultura popular sentem necessidade de absorverem na cultura acadêmica. Por isso, deve-se identificar na cultura *nativa* quais os suportes que podem facilitar o acesso à cultura do outro (intraculturalidade), a fim de se estabelecer a interculturalidade: o *local* também tem a necessidade de conhecer o *universal* (se assim podemos classificar). Se assim podemos classificar em uma primeira vista, pois em certa medida somo todos locais, ou universais em certas lógicas e espaços do conhecimento. Observa-se que o praticante da cultura popular em geral tem o interesse em acessar mais as mídias e as máquinas (instrumentalização operacional) e os discursos e textos do acadêmico (instrumentalização discursiva).

Neste ponto há de se perguntar, do outro lado: qual o sentido dos alunos universitários aprenderem as idiossincrasias dos rituais da cultura popular (as falas, as performances, os fazeres)? É bom observar que, conforme as áreas específicas de formação dos alunos, os interesses podem ser diferenciados e seria de bom alvitre que se identificasse as áreas de origem dos participantes acadêmicos e o grau de envolvimento destes no evento, conforme a prática e a episteme de cada disciplina científica.

Em relação ao tratamento dispensado aos mestres é necessário entender o limiar entre a colaboração e o paternalismo/favoritismo. A preocupação é que se encare a presença do mestre na academia como favorecedora de um trabalho interativo, ou seja, desde logo evidenciar

que sua presença é em razão de ser portador de um saber específico que deve ter espaço na universidade com equidade em relação ao saber científico. Por isso, o mesmo tratamento e valoração dados ao professor universitário devem ser empenhados em relação ao mestre, garantindo-se seus falares e saberes. O que se pode fazer, além desse reconhecimento, é um eventual auxílio para que ele e sua comitiva tenham acesso e posterior liberdade para acessarem aos serviços básicos e à modernização, em procedimento de instrumentalização deles quanto à vivência mais urbana e tecnológica, conforme desejarem ou precisarem. Mas sempre se deve relevar que é um conhecimento que deverá ser repassado posteriormente à sua comunidade de origem. Isso tudo pode ser fruto de sua residência na universidade, de um lado oferecendo seu conhecimento, de outro os acadêmicos oferecendo a instrumentalização. Por fim, a universidade deve ter o papel de criar condições de referendar e certificar legalmente o saber dos mestres, assim é que é necessária a construção de memorial para compor processos de certificação de *notório saber*.[14] Além do registro audiovisual das atividades durante o EC, é necessário que os alunos participantes produzam, como atividade de avaliação, textos científicos, pois estes irão compor memorial que poderá garantir a certificação de qualificação do mestre, a fim de que possa, futuramente, receber soldo e pensão (conforme proposição de lei nacional) e titulação de Notório Saber. Ao final, haverá tanto memorial quanto a construção de acervo das práticas da cultura popular (registro, produção, circulação de saberes), que poderá servir às atividades acadêmicas e investigativas da universidade, proporcionando efetivamente a inclusão de saberes, construído por uma epistemе de interação empirista e racionalista do conhecimento. Porque entendemos que a busca e encontro da verdade é obra unicamente das parcialidades –relativismos e perspectivismos– que *ad eternum* realizam o diálogo de saberes, em constante luta ética e política.

Por uma efetiva luta política para a inclusão de saberes e sujeitos da diversidade no Brasil

Entende-se que deverá haver as seguintes frentes de luta para a efetivação ética e legal do encontro e inclusão de saberes e sujeitos:

[14] O Notório Saber é titulação destinada a quem não possui formação acadêmica *stricto* ou *lato sensu*, mas que é conhecido, referido e respeitado publicamente por seus saberes e práticas em determinada área do conhecimento e grupo social. Esta titulação está garantida pela Lei 9394/1994 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu artigo nº 66, parágrafo único: "O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico" (Presidência de República do Brasil, *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, data de consulta: 15/01/2014.

a) Legalização dos saberes não-acadêmicos na Universidade, com validação destes nos currículos, seja em atividades alternativas ou nos currículos formais;
b) Ratificação dos mestres como portadores do Notório Saber, mediante aprovação de seus nomes e práticas nos conselhos superiores universitários e com reconhecimento pelo Ministério da Educação;
c) Oficialização dos cursos e universidades interculturais, em perspectiva étnica e cultural ampla (não somente racial), com determinação de modelos e natureza;
d) Aprovação de lei de propriedade intelectual coletiva das culturas populares;
e) Oficialização das línguas aborígenes e locais como línguas oficiais em seus lugares e territórios de uso e ocorrência.

Conclusões, ou da interculturalidade ao Bom Viver

Decorrentes das experiências investigadas, apresentam-se as seguintes dificuldades: 1) insuficiência ou inexistência de planificação e de repasse de recursos financeiros por parte do Estado para as instituições, o que dificulta ou minimiza o funcionamento de alojamento e alimentação aos docentes e discentes ou o acompanhamento de atividades nas comunidades; 2) falta de docentes capacitados para o desenvolvimento de educação bilíngue e/ou práticas interculturais/interdisciplinares, uma vez que a proposta requer equipe multidisciplinar; 3) decorrentes do aspecto anterior, inexistência de projetos produtivos realizados pelos formandos, implicando no distanciamento entre teoria e prática; 4) uniformização de currículos, de calendários administrativos e de procedimentos de avaliação por parte do Estado, sem consideração de práticas e processos próprios das comunidades indígenas; 5) supervalorização da escola convencional e de suas práticas por algumas comunidades indígenas, o que compromete a efetivação da proposta intercultural; 6) rigidez de critérios e procedimentos, por agências governamentais, no que se refere ao reconhecimento e acreditação de instituições interculturais, decorrentes principalmente de falácias jurídicas ou de ensimesmamento da academia, sob o discurso da autonomia universitária; 7) dificuldades dos ingressantes por precariedade financeira ou por carência de *alfabetização* formal e/ou científica em suas experiências escolares, ou por preconceitos de seus pares ou dos docentes envolvidos no processo; 8) dificuldades de acesso dos egressos ao emprego, por burocratização pelo Estado das condições

de contratação; 9) carência de material didático apropriado à proposta intercultural, por falta de recursos financeiros e de pessoal capacitado para a produção; e 10) falta de diálogo entre saberes (convencionais ou próprios), o que implica na não inclusão e na hierarquização discriminatória entre eles.[15]

Entende-se, no entanto, que as dificuldades apresentadas antes de serem um desestímulo às propostas interculturais são alavancas desafiadoras para que se promova a interculturalidade na Educação Superior. E a ideia de que a interculturalidade é um processo e um encontro, mas também um conflito, está subjacente ao discurso de todos os entrevistados, por isso a necessidade da continuidade, com acertos e desacertos.

Tão diversos e, ao mesmo tempo, tão confluentes discursos acerca da interculturalidade nos fazem retomar a visão de Mato[16] ao reconhecer a heterogeneidade das organizações sociais e políticas indígenas conforme os contextos nacionais e as relações com o Estado e os demais atores sociais, o que resulta em diversos discursos sobre as experiências interculturais.

Deve-se considerar que o avanço da possibilidade de diálogo de saberes e culturas não pode desconhecer e questionar sempre a relação hierárquica entre elas feita pelo sistema universitário, no afã de se instituir o conhecimento comum e prioritário nos currículos. O processo deve dar conta

> *de la diversidad de modos de imaginación, percepción, cognición y acción de distintos grupos sociales, y de la forma desigual en que están representados en narrativas y prácticas escolares. La interculturalidad, con este horizonte, puede ser recuperada en su sentido crítico y transformador".*[17]

A diversidade de experiências pode ser indicativa da procura de alternativas ao desenvolvimentismo, implicando, de outro modo, em convergência nessas experiências. Ao que parece, busca-se o *buen vivir*, com o pertencimento a um modelo alternativo de sociedade, em vista da falência do modelo ocidental desenvolvimentista. Não é novidade que o modelo desenvolvimentista tem implicado em crises mundiais eco-

[15] Para se ter mais informações acerca de logros, problemas e desafios em propostas interculturais na América Latina ver Daniel Mato, "Universidades Indígenas en América Latina. Principales características, logros, problemas y desafíos", em prensa *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (ISEES), N°14 (Fundación Equitas, Santiago de Chile, ISSN 0718-5707 - versão impressa, ISSN 0719-3254 - versão eletrónica).

[16] Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas*... ob. cit., pp. 1-18.

[17] María Laura Diez, Ana Carolina Hecht, Gabriela Novaro e Ana Padawer, "Interculturalidad...", ob. cit., p. 274.

nômicas, ambientais, políticas e religiosas, pondo em xeque a sociedade capitalista e o saber científico: para quê e para quem? Como alternativa aos impactos quase que irreversíveis na sociedade e no meio ambiente, busca-se, a partir do final do século XX, as tradições locais e os movimentos sociais como nova ordem mundial para se obter qualidade de vida ampla para a Humanidade. E as experiências interculturais podem ser indicativas de transição/tradução entre as duas formas de sociedade em contato no início do século XXI: sociedade desenvolvimentista e sociedade do *bom viver*.[18] A tensão entre estas duas maneiras de organizar a sociedade gerou a necessidade de mútua tradução, implicando em procedimentos epistemológicos interculturais e interepistêmicos como o processo primordial para estabelecer-se a descolonização do saber.

[18] Para uma consideração do Bom Viver (BV), optamos por Escobar: "el BV pretende introducir una filosofía de vida diferente de la visión de sociedad. Esto hace posible una ética del desarrollo que subordina los objetivos económicos a criterios ecológicos, a la dignidad humana y a la justicia social. El desarrollo como Buen Vivir busca articular la economía, el medio ambiente, la sociedad y la cultura en nuevas formas, llamando a las economías sociales y solidarias mixtas; introduce temas de justicia social e intergeneracional en los espacios de los principios de desarrollo; reconoce las diferencias culturales y de género, posicionando la interculturalidad como principio rector; y permite los nuevos énfasis político-económicos, tales como la soberanía alimentaria, el control de los recursos naturales y un derecho humano al agua [...]. El BV también está influenciado por las corrientes críticas del pensamiento occidental, y su objetivo es influir en los debates globales. Dicho esto, existe un amplio reconocimiento de que los conocimientos indígenas y afro han sido sometidos a procesos de marginación de larga data, o lo que en algunas de las perspectivas actuales de América Latina se reconoce como 'colonialidad'. El BV, de esta manera, busca revertir la colonialidad del poder, del conocimiento y del ser que han caracterizado al sistema mundo moderno/colonial desde la conquista" (Arturo Escobar, *La invención del desarrollo*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2012, p. 35).

Referências

Aparicio, Pedro Mayor e Richard E. Bodmer, *Pueblos indígenas de la Amazonía peruana*, Iquitos, CETA, 2009.

Asamblea Nacional Constituyente de Colombia, *Constitución Política de la República de Colombia.* Disponível em: <http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf>, data de consulta: 15/01/2014.

Bakhtin, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo, Hucitec, 1997.

Carvalho, Fábio, Maria Luiza Fernandes e Maxim Repetto (comps.), *Projeto Político-Pedagógico da licenciatura intercultural*, Núcleo Insikiran/UFRR, Boa Vista, Editora da UFRR, 2008.

Carvalho, José Jorge de, "Espetacularização e canibalização das culturas populares", em *I Encontro Sul-Americano das Culturas Populares e II Seminário Nacional de Políticas Públicas para as Culturas Populares,* São Paulo, Instituto Polis, Brasília, Ministério da Cultura, 2007.

Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), *Plan de estudios de la carrera de profesor intercultural bilíngue*. Disponível em: <http://cifma.chainfd.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=2&wid_item=4>, data de consulta: 15/01/2014.

Congreso Constituyente Democrático de Perú, *Constitución Política del Perú*. Disponível em: <http://www.congreso.gob.pe/ntley/Imagenes/Constitu/Cons1993.pdf>, data de consulta: 15/01/2014.

Diez, María Laura, Ana Carolina Hecht, Gabriela Novaro e Ana Padawer, "Interculturalidad y educación. Cruces entre la investigación y la gestión", en Gabriela Novaro (comp.), *La interculturalidad en debate: experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes,* Buenos Aires, Biblos, 2011.

Escobar, Arturo, *La invención del desarrollo*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2012.

Fernandes, Maria Luiza, Fábio de Almeida Carvalho e Maxim Repetto, *Acesso e permanência de indígenas ao ensino superior: o Programa E'ma Pia*, Boa Vista, Ed. UFRR, 2009.

Glissant, Édouard, *Introdução a uma poética da diversidade*, Juiz de Fora, Ed. UFJF, 2005.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, *Censo demográfico Brasil 2010*. Disponível em: < http://censo2010.ibge.gov.br >, data de consulta: 15/01/2014.

Lévi-Strauss, Claude, *O pensamento selvagem,* Campinas, Papirus, 1997.

Mandrini, Raúl, *La Argentina aborigen*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores, 2012.

Mato, Daniel, "Não há nenhum saber 'universal', a colaboração intercultural é essencial", em *Alteridade,* México, vol. 18, N° 35, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172008000100008> Data de consulta: 15/01/2014.

..., "Universidades Indígenas en América Latina. Principales características, logros, problemas y desafíos", en prensa, *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* (ISEES), N° 14 (Fundación Equitas, Santiago de Chi-

le, ISSN 0718-5707 - versão impressa, ISSN 0719-3254 - versão eletrónica).

Mato, Daniel (coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008.

…, *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos,* Caracas, IESALC-UNESCO, 2009a.

…, *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009b.

…, "Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Constituciones, Leyes, Políticas Públicas y Prácticas Institucionales", em *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina,* Caracas, IESALC-UNESCO, 2012.

Matos Mar, José, *Desborde popular y crisis del Estado,* Lima, Fondo Editorial del Congresso del Perú, 2004.

Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), *Lineamientos Curriculares de Formación Docente en Educación Inicial Intercultural,* Iquitos, Instituto Superior Pedagógico Público "Loreto", 2004. Disponível em: <http://www.formabiap.org/sitio/images/articulos/PDF/Inicial.pdf.pdf> Data de consulta: 15/01/2014.

Presidência da República do Brasil, *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, Brasília, Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>, data de consulta: 15/01/2014.

Ramírez, Teresa, Pedro Cortés, Omar González e Carlos Pardo, *Educación en comunidades indígenas del nororiente del Cauca,* Popayán, Editorial Redipe, 2012.

Ramos, Alcida Rita (org.), *Constituições nacionais e povos indígenas,* Belo Horizonte, Ed. UFMG, 2012.

Rojas, Axel, "¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca", em Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008 a.

Rojas, Axel (coord.), *Cátedra de Estudios Afrocolombianos: aportes para maestros*, Popayán, Editorial Universidad del Cauca, 2008b.

Senado de la Nación Argentina, *Constitución de La Nación Argentina*. Disponível em: < http://www.constitution.org/cons/argentin.htm > Data de consulta: 15/01/2014.

Senado Federal de Brasil, *Constituição da República Federativa do Brasil*, Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.

Thompson, John B., *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa,* Petrópolis, Vozes, 1995.

Trapnell, Lucy Ann, "La experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana", em Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2008 a.

Universidad del Cauca, *Programa de Licenciatura en Etnoeducación: plan de estudios*. Disponível em: <http://www.unicauca.edu.co/versionP/oferta-academica/programas-de-pregrado/licenciatura-en-etnoeducacion/plan-de-estudios>, data de consulta: 15/01/2014.

Valcárcel, Carlos A., *El proceso del Putumayo y sus secretos inauditos*, Iquitos, CETA, 2004.

Valenzuela, Estela Maris, "Educación Superior Indígena en el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA): génesis, desarrollo y continuidad", em Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009b.

Prácticas profesionales, roles comunitarios y saberes-haceres de los gestores interculturales egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural

Laura Selene Mateos Cortés

A partir de la inserción regional de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)[1] y del egreso de las primeras cuatro generaciones de licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), se comenzaron a construir e intercambiar diversos saberes y conocimientos entre estos y los actores comunitarios. Los jóvenes egresados de esta institución están desempeñando novedosos roles de mediación lingüística, cultural y política, formas de "colaboración intercultural" en la producción de saberes y conocimientos[2] que contribuyen a proponer revisiones y actualizaciones del programa educativo de dicha universidad.

En este capítulo se abordan elementos de un proyecto de investigación que acompaña etnográficamente a jóvenes egresados de la UVI.[3] Nos interesa analizar las actividades profesionales y/o comunitarias que realizan estos egresados en sus regiones de origen, sus saberes-haceres adquiridos en su paso por la universidad y cómo ellos contribuyen con las tareas que enfrentan en sus respectivos trabajos y vidas comunitarias, la forma en que es percibido su perfil profesional en su comunidad y familias y, finalmente, otras actividades profesionales que se encuentran desempeñando.

Aspectos del marco legal y de la política pública que respaldan la creación de las Universidades Interculturales en México

En el contexto mexicano, y como parte del surgimiento a nivel latinoamericano de "Instituciones Interculturales de Educación Superior

[1] Véase www.uv.mx/uvi.

[2] Daniel Mato, "No hay saber ′universal′: la colaboración intercultural es imprescindible", en *Alteridades,* Vol.18, N° 35, 2008, pp. 101-116.

[3] Esta investigación postdoctoral, realizada bajo la supervisión de Daniel Mato en la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Buenos Aires, Argentina), forma parte del proyecto "Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz" (*InterSaberes*), coordinado por Gunther Dietz y Laura Selene Mateos Cortés y patrocinado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, convocatoria Ciencia Básica), México, D.F.

(IIES)",[4] desde la década pasada han proliferado iniciativas educativas nominalmente interculturales, instituciones y programas promovidos por el Estado mexicano a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP), la sociedad civil y la cooperación internacional. Entre este tipo de instituciones surgieron, en el año 2001, las Universidades Interculturales (UI), destinadas a atender a jóvenes originarios de regiones indígenas marginadas, hasta hace poco sin acceso a la Educación Superior. Las UI promueven el desarrollo profesional de jóvenes indígenas y permiten el reconocimiento y desarrollo de los pueblos originarios.[5]

Los aspectos legales y jurídicos que hacen posible a nivel nacional la implementación de este tipo de instituciones en México son el reconocimiento de este país como pluricultural, a través de la reforma de 1992 de la Constitución Política en su artículo 4º, y el cobijo de la Ley General de Educación, que, en su artículo 7° señala:

> *IV. Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de las lenguas indígenas, tendrán acceso a una educación obligatoria en su propia lengua y español.*[6]

Otras leyes que amparan la creación de este tipo de instituciones son la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que, a través de sus artículos 6º, 7º, 11º y 13º, señala la importancia de generar políticas que preserven las lenguas indígenas del país; la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación, que, en sus artículos 1º, 2º 4º, 9º y 14º, promueve erradicar todas las formas de discriminación que existan hacia personas de *origen étnico o nacional* y establecer condiciones de igualdad entre ellas. Existen otros tipos de mecanismos legales que intervienen, de forma implícita o explícita, en el desarrollo de este tipo de instituciones como:

---

[4] Daniel Mato, "Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos", en Daniel Mato (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009, pp. 13-78.

[5] Laura Mateos Cortés y Gunther Dietz, "Universidades Interculturales en México", en María Bertely Busquets, Gunther Dietz & Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE & ANUIES, 2013, pp. 349-381.

[6] SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Universidad Intercultural. Modelo educativo, México, D.F, 2006, p. 88.

> *La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, artículos 5º, 25, 26, 27, 73, 79, 89 y 90; la Ley para la Coordinación de Educación Superior; la Ley de Educación de cada una de las entidades federativas y el distrito Federal; la Ley Reglamentaria del artículo 5º constitucional, relativo al ejercicio de las profesiones en el Distrito Federal, de aplicación en toda la República [Mexicana] en materia de registro nacional de profesiones por virtud de los convenios de coordinación; leyes de Profesiones de cada una de las entidades federativas y del Distrito Federal; Ley General de Desarrollo Social; Ley de Presupuesto y Responsabilidad Hacendaria y el Decreto del Presupuesto de Egresos de la Federación para cada ejercicio fiscal.*[7]

También existen diferentes programas de políticas públicas que vigilan, promueven e impulsan la atención de los pueblos indígenas en materia de Educación Superior. Entre estos se encuentran el Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006, que reconoce la diversidad cultural del país, la equidad e igualdad de oportunidades entre los ciudadanos y su derecho a bienes sociales como salud, trabajo, vestido, sustento, seguridad, educación, entre otros. También el Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006, que señala el rezago y marginación en el que viven los pueblos indígenas y fomenta la participación de estos en las políticas y programas gubernamentales, garantizando así su atención. Otro es el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae), que impulsa el acceso, la cobertura y la equidad de Educación Superior a grupos sociales marginados ubicados en zonas rurales o indígenas; además, establece la importancia de desarrollar una educación de calidad y que sea culturalmente pertinente.[8] Bajo el Pronae se crea el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), implementado a través del gobierno federal, que tiene como objetivo apoyar económicamente a jóvenes de escasos recursos inscritos en el sistema de Educación Superior pública, disminuir la deserción escolar e incitar la formación de profesionistas.[9]

Otros aspectos que fertilizan la creación de las UI son las innumerables declaraciones internacionales generadas por organismos como la Organización de las Naciones Unidas (ONU), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

[7] Ibíd., pp. 94-95.

[8] Ibíd., pp. 61- 62.

[9] Ibíd., pp. 62- 63.

(UNESCO) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT). Entre los documentos impulsados por estas entidades destacamos: la Declaración Universal de Derechos Humanos proclamada por la ONU en 1948; la Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza, generada por la UNESCO en 1960; la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial, realizada en 1965; la Declaración de Principios de la Cooperación Cultural Internacional, aprobada por la UNESCO en 1966; el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, de 1981; el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de 1989; la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural, de 2001; la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos Indígenas, de 2006; la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobados en Jomtien, Tailandia, en 1990; el Marco de Acción de Dakar, Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes, celebrado en Dakar Senegal en 2000 y la Declaración de Cochabamba, Recomendaciones sobre Políticas Educativas al inicio del Siglo XXI, convocada por la UNESCO en 2001. De forma general, en dichas declaraciones se reconoce el derecho a la educación de los pueblos indígenas; se exalta la participación de estos para construir un tipo de educación pertinente, capaz de desarrollar capacidades y habilidades en los involucrados, generando así transformaciones en su vida. Promueven la alfabetización en zonas rurales vulnerables e impulsan la valoración de la diversidad y la interculturalidad, estableciendo prácticas educativas en lengua indígena.

Los aspectos legales y de la política pública, nacionales e internacionales, señalados anteriormente, también son retomados para la conformación de la UVI. Sin embargo, las iniciativas que respaldan a nivel estatal su surgimiento son: el Plan Veracruzano de Desarrollo (2005-2010) y la Constitución Política del Estado de Veracruz. Asimismo, documentos de la Universidad Veracruzana como: el Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana (2001-2006); los lineamientos del Modelo Educativo Integral y Flexible (MEIF, 2005-2009); el documento titulado "Hacia un Paradigma Universitario Alternativo. Propuesta del Programa de Trabajo 2001- 2006"; el Plan General de Desarrollo de la Universidad Veracruzana 2025 y el Programa Estratégico de Investigaciones: Humanidades.[10]

[10] UVI, *Universidad Veracruzana Intercultural* - Programa general, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2005, p. 4; UVI, *Licenciatura en Gestión Intercultural para el desarrollo*, Xalapa, Veracruz, 2007, pp. 53-55.

En las declaraciones, leyes, políticas públicas y documentos aquí expuestos existe un reconocimiento de la diversidad cultural: se promueve su respeto y difusión, tratando de sensibilizar así a la población mexicana. En estas normas y documentos se enfatiza la necesidad de brindar y generar prácticas educativas interculturales, erradicando así la discriminación, el racismo y la marginación. Plantean propuestas que se centran principalmente en grupos vulnerables y en situación de pobreza. Son documentos que no solo preparan el camino para la interculturalidad, sino para la generación de IIES que reconozcan los saberes de las regiones y que preparen a profesionales comprometidos con su realidad; por ello son tomados como referentes para realizar el programa oficial de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo que ofrece la UVI.

UVI: Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo

Las UI se caracterizan por: 1) formar a profesionales comprometidos con sus regiones, 2) generar una oferta educativa pertinente respetando las necesidades de las regiones y 3) crear relaciones cercanas a las comunidades y regiones interculturales.[11] Desde su formación, las UI son concebidas no como una alternativa, sino como un complemento a las medidas de acción afirmativa y de inclusión implementadas en las instituciones de Educación Superior convencionales.[12]

Otro aspecto que caracteriza a estas instituciones es su oferta educativa: sus licenciaturas intentan reflejar las necesidades locales y regionales, ser lingüística y culturalmente pertinentes y promover una

[11] Sylvia Schmelkes, "Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?", ponencia presentada en *First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean*, San Diego, UCSD, 2008; Sylvia Schmelkes, "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2008, pp. 339-338; L. Casillas Muñoz y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural: modelo educativo*, México, SEP-CGEIB, 2006.

[12] Son estrategias de acompañamiento y visibilización de estudiantes indígenas en universidades convencionales promovidas en México por la Fundación Ford y la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior (ANUIES). Véase Laura S. Mateos Cortés, R.G. Mendoza Zuany y G. Dietz, "Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional", en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE & ANUIES, 2013, pp. 307-347; M. Crescencio Bastida Muñoz, "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, IESALC-UNESCO, 2011, pp. 347-378.

vinculación estrecha con las comunidades. Según Schmelkes,[13] este tipo de instituciones intenta "responder a las demandas de los pueblos indígenas, expresadas a través de sus organizaciones [...] Demandas fruto del movimiento zapatista". Algunas de las UI son instauradas por la CGEIB, otras son creadas al margen de dicha institución y de los respectivos gobiernos estatales, mientras que otras, en cambio, son producto de negociaciones de las propias universidades (privadas o públicas).

Un ejemplo de esto último es la UVI, que surge desde dentro de una universidad pública y autónoma, la Universidad Veracruzana. Se trata de un esfuerzo de descentralización universitaria[14] y de innovación curricular que promueve la docencia, investigación y vinculación a través de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID).[15] Este programa oficial y formalmente reconocido está compuesto por materias agrupadas por áreas de formación básica, propedéutica, disciplinaria, terminal y de elección libre, de modalidad presencial con elementos semipresenciales y virtuales así como con orientaciones profesionalizantes en lenguas, derechos, sustentabilidad, comunicación y salud.[16] A raíz de una revisión del estado del conocimiento[17] observamos que, en estas instituciones, y en la propia UVI, tanto los planes de estudio como los docentes, estudiantes y egresados constituyen aún una incógnita para la investigación educativa y antropológica. Por lo anterior, a lo largo de este capítulo se presentarán las características de los egresados de las universidades formados con un enfoque intercultural, particularmente el caso de los egresados de la UVI.

Los estudiantes y egresados de la UVI

En cada una de las sedes de la UVI existen jóvenes representantes de las distintas lenguas indígenas habladas a lo largo del estado de Veracruz: náhuatl, nahnú (otomí), teenek, totonaco, zapoteco, zoque popoluca,

[13] Sylvia Schmelkes, "Las universidades...", ob. cit., p.7.

[14] A través de sus sedes ubicadas en las principales regiones indígenas del estado de Veracruz: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas de Zongolica, las Selvas y Xalapa. Para mayor información, véase http://www.uv.mx/uvi/sedes/.

[15] Gunther Dietz, "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad...*, ob. cit., pp. 365-366.

[16] Ibíd., p. 360-361; Laura S. Mateos Cortés, *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*, México, Quito, Abya-Yala, 2011.

[17] Mateos Cortés y Gunther Dietz, ob. cit., pp. 349-381.

chinanteco y mixe.[18] Estos jóvenes se involucran, desde su ingreso, en proyectos de investigación vinculados con sus comunidades, a diferencia de lo que acontece habitualmente en el sistema educativo superior convencional. En sus trabajos de investigación reflejan formas de entender, preservar, mejorar y transformar su realidad, además de los compromisos que tienen con su cultura, lengua y tradiciones. La mayoría de sus investigaciones se realizan de manera colectiva y en colaboración con asociaciones civiles, centros educativos (privados y/o públicos), organizaciones campesinas, ONG, presidencias municipales y dependencias de gobierno. Las temáticas que han trabajado en estas instancias abarcan cuestiones de género, derechos indígenas, salud, autoestima, defensa del territorio, apicultura, desarrollo infantil, lectura y escritura de lengua indígena, desarrollo sustentable, producción agropecuaria, entre otras.

Las orientaciones de la licenciatura promueven en los estudiantes la realización de prácticas y trabajos de campo en sus comunidades, actividades de vinculación comunitaria y de gestión de proyectos y participación en eventos de impacto nacional y estatal. Asimismo, impulsan un trabajo de vinculación y colaboración con diversos actores comunitarios y extracomunitarios, líderes de partidos políticos, religiosos, campesinos, parteras, jornaleros, ganaderos, curanderos, sabios locales, organizaciones, etcétera.

Para lograr dicho trabajo de vinculación y colaboración, los profesores adaptan teorías y metodologías a las necesidades de las investigaciones de los alumnos, procurando conjugar estrechamente la teoría y la práctica. Los docentes de esta institución se caracterizan por conocer la región y provenir de distintas disciplinas, aspecto que enriquece la formación de los alumnos.[19]

Hasta el momento han egresado, en las cuatro sedes, un total de 522 licenciados en Gestión Intercultural para el Desarrollo (Ver Tabla 1). Al respecto, uno de los egresados expresa la forma en que se visualizan:

> *Profesionistas comprometidos con los grupos sociales [...] del estado de Veracruz, a través del intercambio, la construcción y producción de saberes para reconocer el fortalecimiento y difusión de las lenguas y culturas en una convivencia intercultural armónica, incluyente y respetuosa de la zona.*[20]

---

[18] DUVI, *Plan de Desarrollo 2009-2013*. Xalapa, Universidad Veracruzana - UVI, 2009, en www.uv.mx/uvi/files/2012/11/06PlandeDesarrolloUVI-PlaDDEA.pdf (Consultado 18/03/2014).

[19] Gunther Dietz, ob.cit., p. 362.

[20] UVI Selvas, *Primera generación 2005- 2009*, Huazuntlán, Mecayapan, Ver., UVI-Selvas, 2009, [Video].

Tabla 1. Alumnos egresados y titulados por sede[21]

	Generaciones de egreso por sede									
	2005		2006		2007		2008		2010	
Sede Regional	T	E	T	E	T	E	T	E	T	E
Huasteca	52	2	26	12	11	6	13	11	0	0
Totonacapan	35	2	20	1	14	1	10	6	0	2
Grandes Montañas	39	7	23	7	8	3	16	7	0	8
Las Selvas	60	14	34	12	22	2	20	12	0	4
Total por Sede	211		135		67		95		14	
Total de Egresados y titulados	522									

T: Titulado / E: Egresado

Por otro lado, cabe señalar que en la UVI hasta ahora no existe formalmente un estudio sistemático de egresados de corte cuantitativo, estadístico o evaluativo, como los realizados por De Garay,[22] Guzmán,[23] Suárez,[24] entre otros. Los datos presentados aquí fueron realizados en base a un estudio cualitativo basado en un modelo etnográfico.

La investigación y los sujetos de estudio

Para realizar la investigación hemos partido de un modelo etnográfico tridimensional[25] que conjuga una dimensión *semántica*, que recupera los discursos de los actores (egresados de la LGID, docentes de la UVI, empleadores de los egresados y actores comunitarios) a través del uso de entrevistas etnográficas semiestructuradas;[26] una dimensión *pragmática*,

[21] DUVI, *Plan de trabajo 2014*, Xalapa, Universidad Veracruzana - UVI, 2014.

[22] Adrián de Garay, *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes,* México, ANUIES, 2004.

[23] Carlota Guzmán Gómez, *Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, Cuernavaca, UNAM, 2004.

[24] M. Suárez Zozaya, *Encuesta de estudiantes de la UNAM, ENEUNAM 2011,* México, UNAM - SES - SIJ - CRIM, 2012.

[25] Gunther Dietz y L. Selene Mateos Cortés, "'Indigenising' or 'Interculturalising' Universities in Mexico? Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural", en *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* (LATISS), N° 4 (1), 2011, pp. 4-21; Gunther Dietz, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE, 2012.

[26] Martyn Hammersley y Paul Atkinson, *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 2000.

que se enfoca en los modos de interacción[27] de los diferentes actores académicos, organizacionales y comunitarios, cuyos intercambios de conocimientos son estudiados a través de observaciones participantes y grupos focales;[28] y una dimensión *sintáctica*, centrada en las instituciones (UVI, ONG partícipes, organizaciones y actores comunitarios) en las que se articulan los saberes, las prácticas e intercambios entre los actores. Para la recuperación de estos se realizaron *talleres interculturales*[29] o *talleres de interaprendizaje,*[30] a lo largo de los cuales se conjugaron y contrastaron las perspectivas *emic* (de los propios actores partícipes) y *etic* (de la investigadora).

La guía de entrevistas a egresados utilizada en esta investigación cuenta con apartados como elementos biográficos (edad, lengua que habla, nombre, domicilio, etc.), aspectos del contexto de la entrevista, espacios y actividades profesionales que realizan los egresados (correlación entre el empleo actual y los estudios realizados en la UVI), saberes-haceres como gestor intercultural (incluye sus habilidades, destrezas, conocimientos, ámbitos de desempeño profesional en derechos, salud, comunicación, lenguas y sustentabilidad), formación y trayectoria académica (valoración de la formación recibida, experiencias con su trabajo de investigación durante la carrera, experiencias de docencia recibida y experiencias de vinculación con la comunidad durante sus estudios).

Por su parte, la guía de entrevistas a empleadores aplicada incluye elementos biográficos (edad, lengua que habla, nombre, domicilio, etc.), aspectos del contexto de la entrevista, tipo de contacto establecido con la UVI, estudiantes y egresados, debilidades y fortalezas que detectan de los LGID, aspectos de formación que considera hay que cambiar o profundizar del LGID, comparación del LGID con profesionistas o egresados de otro tipo de universidades, valoración de los trabajos de investigación y vinculación que el gestor realiza, entre otras.

Adicionalmente, se han realizado observaciones en foros en los que los docentes de la UVI reflexionaron sobre el proceso de formación de la LGID, las competencias de formación que desarrollan los estudiantes,

---

[27] Ruth Soenen, Marc Verlot y Stijn Suijs, "Approche pragmatique de l'apprentissage interculturel", en *Les Politiques Sociales*, 3-4, 1999, pp. 62-73.

[28] C. Freeman Linton, "Visualizing Social Networks", en *Journal of Social Structure*, N° 1, 2000, en http://www.cmu.edu/joss/content/articles/volume1/Freeman.html (Consultado 18/03/2014).

[29] Gunther Dietz, "La experiencia…, ob.cit., pp. 359-370.

[30] María Bertely Busquets, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México/Lima, CIESAS/Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

criterios de la investigación y vinculación de la licenciatura y la importancia de los consejos consultivos[31] en cada una de las sedes.

Otra estrategia metodológica que se ha utilizado es la de los mencionados *talleres interculturales*[32] con grupos de egresados. En dichos grupos se reflexionó de forma colectiva sobre el tipo de formación que han obtenido en su paso por la UVI, sus experiencias laborales después de su egreso de la UVI, las debilidades y fortalezas de su formación (en aspectos de investigación, docencia y vinculación) y sobre sus propuestas para la mejora de la LGID.

Se han entrevistado alrededor de veinte egresados y diecisiete empleadores, todos ellos de las regiones en las que se encuentra ubicada la UVI. La mayoría de los egresados entrevistados conforman la primera generación de su familia en acceder a estudios universitarios. Son hijos de grandes o pequeños propietarios de ganado, campesinos, comerciantes, maestros de educación primaria; en algunos casos con padres con solo el nivel de educación primaria. Una gran parte de ellos ha pasado por escuelas primarias rurales indígenas, bilingües y/o interculturales; telesecundarias, secundarias técnicas, telebachilleratos y escuelas CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo[33]), entre otros. En cambio, el grupo de empleadores se caracteriza por pertenecer a ONG, asociaciones civiles, instituciones gubernamentales, dependencias públicas y privadas; ser originarios o conocedores de las regiones en las que se ubica la UVI (Selvas, Grandes Montañas, Huasteca y Totonacapan) y tener una vinculación directa como empleador de algún egresado.

Por último, debe señalarse que, durante nuestro proceso de análisis de datos, han emergido categorías que, en lo posterior, guían la estructura de este capítulo. Son categorías que permiten visualizar los procesos por los que pasan los egresados de la UVI para su inserción laboral. Dichas categorías son a) la formación universitaria del gestor, b) sus saberes-haceres, c) las percepciones que tienen del gestor en la comunidad y familia, y d) sus actividades profesionales. A continuación desarrollamos cada una de ellas.

---

[31] Es un órgano integrado por diferentes actores comunitarios (sabedores locales), funcionarios gubernamentales (presidentes municipales, alcaldes, síndicos, etc.), miembros de ONG, asociaciones civiles, entre otros, que velará por el buen funcionamiento de las sedes de la UVI en cada una de las regiones. Su labor será vigilar y asesorar a la plantilla docente y administrativa en la realización de la vinculación, investigación y docencia de acuerdo con las necesidades y tradiciones de las comunidades locales.

[32] Son espacios en los que alrededor de diez a quince personas reflexionan en torno a un tema bajo la dirección de un moderador, en los que se contrastan las interpretaciones de los propios egresados con las de la investigadora.

[33] Se caracteriza por "proporcionar y apoyar la educación básica para la población infantil de las comunidades rurales y urbano marginales en desventaja, con el propósito de contribuir a elevar su nivel de vida mediante modalidades educativas pertinentes y acciones compensatorias" (Véase CONAFE, *Memoria de la gestión 1995 - 2000*, México, 2000, p.15.).

a) De la formación universitaria del gestor

Las dificultades que enfrentan los jóvenes oriundos de regiones interculturales e indígenas para realizar una formación universitaria se encuentran vinculadas a "la distancia geográfica, barreras culturales y económicas, la baja calidad de la educación y la falta de oportunidades en sus comunidades, así como la discriminación".[34] En el caso de los egresados de la UVI, hablamos de jóvenes que –frente al cierre de oportunidades y alternativas– han optado por estudiar la universidad en comunidad para minimizar los costos de sus familias, cursando así una carrera diferente a la que tenían pensado estudiar; "antes de estudiar en la UVI quería estudiar ciencias químicas o biología" (E_EGM, 2013).[35] Muchos de ellos, ya dentro de la institución recién creada, descubren el carácter innovador del programa curricular de la licenciatura. Reconocen que cursar la LGID les ha permitido valorar su región, su lengua y sus saberes comunitarios, para así vincularse con gente que habla su misma lengua. En síntesis, en su paso por la UVI revaloran su identidad étnica, como lo comenta una egresada:

> *Valoro muchísimo que la UVI me haya regresado mi identidad. A lo mejor si yo hubiera estudiado pedagogía [...] no te estaría hablando con esa emoción, de ser una indígena profesionista, que como mujer no tenía muchas oportunidades de seguir estudiando; lo único a lo que podía aspirar es a casarme y tener familia o irme a la cuidad a trabajar. No te estaría platicando lo que significó pertenecer a la UVI y reconocerme como náhuatl. (E_EGM, 2013)*

Por otro lado, en la actualidad proliferan, en cada una de las regiones, otro tipo de instituciones de Educación Superior, como institutos tecnológicos, universidades privadas y públicas. En algunas sedes de la UVI, la oferta y demanda de Educación Superior se intensificó con su presencia; sin embargo, las instituciones señaladas ofertan licenciaturas convencionales como agronomía, derechos, pedagogía, contaduría, informática, por mencionar algunas.

Por su parte, la UVI intenta otorgar una educación pertinente a través de su licenciatura construida de forma *híbrida*, para así responder a los derechos colectivos y culturales de los pueblos indígenas. Además,

---

[34] Séverine Durin y Diana Tello, "Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey", en José Juan Olvera (coord.), *Migración, comunicación y crisis*, Colegio de la Frontera Norte, s.f., p. 2, en http://www.academia.edu/3611081/Etnicidad_y_educacion_superior_indigenas_universitarios_en_Monterrey (Consultado 15/05/2014).

[35] De aquí en adelante E_EGM, E_ES, E_EH y E_ET hacen referencia a códigos de entrevista aplicadas a los egresados de cada una las sedes de la UVI.

a diferencia de las licenciaturas convencionales, la LGID les permite establecer redes de colaboración con organizaciones, crear y trabajar proyectos productivos con las comunidades, hacer diagnósticos comunitarios, dirigir y coordinar a la gente, además de trabajar desde sus experiencias personales y comunitarias para construir aprendizajes significativos:

> *La UVI me enseñó lo que yo creo que ninguna otra carrera me enseñaría, el valorar las culturas, conocer la interculturalidad, la cosmovisión de la gente y sobre todo sus necesidades.Yo creo que ahí [en la UVI] aprendí a ser más humana.* (*E_ES, 2013)*

Los egresados relatan el proceso de transformación personal vivido por su paso por la UVI: su cambio de actitud hacia sus comunidades, su lengua y su ser indígena –reconocer que, dentro de sus comunidades, existen saberes, conocimientos y tradiciones que es importante preservar, al igual que a los actores que los salvaguardan–.

Sus narraciones incluyen reflexiones sobre su formación académica. Se trata de experiencias provechosas, como el haber realizado trabajos de investigación desde el inicio de la carrera. Este tipo de actividades los preparó para la realización de sus documentos *recepcionales* (tesis de grado). Además, el hecho de que dichos trabajos de investigación tuvieran que estar vinculados a las comunidades de su región les permitió identificar los problemas (sociales, ambientales, agroecológicos, culturales, etc.) a los que se enfrentan constantemente las comunidades. Como resultado, desarrollaron una mirada más crítica y reflexiva de su entorno.

El hecho de que sus investigaciones tuvieran que ser elaboradas junto con los actores comunitarios (campesinos, miembros de ONG, sabios locales, etc.), instituciones u organizaciones, les posibilitó conocer y poner en práctica metodologías de corte etnográfico y participativo revisadas en el aula y darse cuenta de lo difícil que es diseñar, planear e implementar el trabajo de campo y el contacto con la gente. La UVI contribuye a que sus estudiantes realicen una *investigación vinculada* o una *investigación-gestión*:

> *Aludiendo a la construcción de informaciones y conocimientos útiles (a) para la acción; (b) para construir una capacidad propositiva; (c) para la toma de decisiones y la planeación; (d) para el debate, la reflexión; (e) para el cabildeo, la modificación de las correlaciones de fuerzas.*[36]

[36] UVI, *La investigación en la UniversidadVeracruzana Intercultural. Criterios generales,* Xalapa, 2008, p.3.

Por consiguiente, los estudiantes experimentan a lo largo de sus estudios con tres tipos de investigación: (1) una investigación que a la vez gestiona; esto es, que es afín a la propuesta de la Investigación Acción Participativa (IAP), que implica un proceso de retroalimentación, de ida y vuelta, entre los investigadores y las comunidades además de un análisis de los problemas desde las comunidades; (2) una investigación que alimenta la gestión, es decir, que, a través del uso de metodologías clásicas, brinda insumos para mejorar y/o sistematizar procesos de gestión, mediación y/o traducción cultural; y (3) por último, una investigación sobre la gestión, esto es, una investigación que tiene como objeto de estudio la gestión y que se lleva a cabo con métodos clásicos, no participativos como la etnografía y/o sociología cualitativa.[37] De este modo, en la formación de sus estudiantes la investigación se convierte en una de las columnas vertebrales:

> *Empezamos a vincularnos con sujetos comunitarios para compartir experiencias. La vinculación es muy importante porque no son puras instituciones, también son actores [...] Ahí ves la realidad de las comunidades, ves cómo trabajan los ganaderos, qué problemáticas tienen, qué ventajas o desventajas tienen. A veces podíamos participar en algunas reuniones de instituciones como SAGARPA [Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación], SEMARNAT [Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales], nosotros preguntábamos cuando teníamos dudas [...] Ahí es donde empiezas a adquirir conocimiento de cómo está la realidad.* (*E_ES, 2013*)

Además, al establecer desde un inicio relaciones con actores comunitarios, identificaron espacios en los que podían realizar su servicio social,[38] comenzaron a desarrollar habilidades para comunicarse en público y trabajar en equipo. Un egresado comenta:

> *Las prácticas de campo me sirvieron para ir interactuando con la gente, le fui perdiendo el miedo al hablar en público. Hicieron que aprendiera a trabajar con la gente y a planear bien mis actividades para poder tener buenos resultados en mi proyecto [...] Todas las habilidades aprendidas ahí las ocupo actualmente en mi trabajo.* (*E_EGM, 2013*)

[37] Ídem.

[38] Después de haber cursado el 70% de los créditos de la LGID, los estudiantes deben integrarse a determinadas instituciones, programas, etc., para poner en práctica los saberes aprendidos en el aula y desarrollar nuevas habilidades. Todo lo anterior se promueve con la idea de realizar actividades que beneficien a las comunidades y a la sociedad en general (Véase UVI, *Universidad Veracruzana Intercultural* - Programa general, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2005, p. 26.).

De igual forma, narran la manera en que las materias contribuyen en su formación para la vida comunitaria y laboral, materias como diversidad cultural, lengua local, cosmovisiones, diagnóstico comunitario, gestión de proyectos, entre otras. Cabe aclarar que, dentro del programa de la LGID, cada estudiante cuenta con un tutor, el cual se encarga de supervisar y apoyar académicamente su proceso de investigación y formación académica, además de fomentar su autonomía.[39] En algunos casos, los egresados expresan que los docentes que realizaron este tipo de trabajo colaboraron en su rendimiento académico, fortaleciendo sus habilidades de investigación y su compromiso con las comunidades: "nos enseñaron a ser personas que amamos nuestras raíces [...] No solamente nos han formado en conocimientos sino que también nos han formado para la vida" (E_EGM, 2013).

Un último aspecto que, aseguran, ha marcado su formación es el conocer el enfoque intercultural. Dentro de los documentos oficiales de la universidad lo caracterizan como "el enfoque intercultural es una lógica de reconocimiento del otro, una capacidad de interactuar con el otro y una competencia para desenmascarar la sociedad en desigualdad.[40] Por su parte, de manera particular la UVI comprende la interculturalidad como un enfoque que expande la realidad en distintos sentidos (político, económico, social, etc.), lo que implica:

> *Un mirar y un hacer imbricados, un mirar y hacer simultáneos encaminados a crear y construir relaciones sociales, económicas y políticas equitativas que coadyuven al desarrollo sustentable de las culturas.*[41]

El "mirar y hacer" significa en la UVI aprender a través de lo que se hace en la práctica, aplicando de forma directa la práctica a la teoría. Lo anterior se intenta realizar en la LGID a través de la triangulación de la investigación, la docencia y la vinculación, pero, sobre todo, al intentar adoptar como base el *diálogo de saberes*; al involucrar a los *otros* en la construcción del conocimiento y romper prejuicios y jerarquías. Según los entrevistados, conocer y trabajar con el enfoque intercultural les dio la oportunidad de comprender la diversidad cultural en la que viven, aceptar al otro, escucharlo y verlo como igual. Reconocer la existencia de diversas culturas, costumbres e ideologías y el valor que cada una tiene. Reflexionar sobre lo propio y lo ajeno

[39] UVI, *Licenciatura en Gestión Intercultural para el desarrollo*, Xalapa, 2007, p. 62.

[40] UVI, Memoria, *1er. Foro Intersemestral 2014 para la planeación y el fortalecimiento de las funciones sustantivas de la UVI*, Xalapa, 2014, p. 23.

[41] UVI, ob.cit., p. 9.

estableciendo una *escucha mutua*, es decir, reconocerse respecto de los otros, pero a la vez percibiendo y comprendiendo al otro desde su propio lugar o contexto, desde lo que es y no es. En este sentido, uno de los entrevistados comenta:

> *Sabemos que la interculturalidad implica la aceptación del otro, que el otro te acepte como eres, con tus tradiciones, costumbres, ideología; que puedas entablar diálogos a pesar de las diferencias. (E_EH, 2013)*

Las narraciones también incluyen aquellas cuestiones que fueron difíciles en su formación, como el no haber aprovechado determinados contenidos de las materias cursadas, el haber menospreciado aspectos teóricos y de lectura revisados en clases y el no haber mejorado cuestiones de redacción académica:

> *Como estudiante fui pésimo y soy honesto conmigo mismo, no leía, no tenía buena redacción, tenía faltas de ortografía, no le echaba ganas y así estaba en la UVI [...] La formación de un buen profesionista empieza con uno mismo, hay que tener gusto por aprender algo [...] Creo que hay muchos que van y están calentado la silla, como se dice literalmente, lo digo porque fui ese tipo de alumno. (E_EGM, 2013)*

b) Saberes-haceres como gestor

Dentro del documento de la licenciatura se establece el perfil que tiene un egresado de la UVI, el cual se caracteriza por ser:

> *Un(a) profesionista con las capacidades, habilidades y actitudes que le permitirán desempeñar varias funciones cruciales para el buen desarrollo de programas e iniciativas surgidas de las propias comunidades y regiones interculturales, o impulsadas de manera conjunta por actores diversos interesados en la construcción de un desarrollo sustentable basado en el afianzamiento del tejido social y cultural.*[42]

Adicionalmente, se señalan las habilidades, destrezas, conocimientos profesionales y/o comunitarios que se piensa deberían calificar al gestor tanto a nivel individual como general. Estas competencias se articulan en base a cinco ejes: 1) articulación de saberes e iniciativas, 2) gestión de recursos e información, 3) fortalecimiento e instrumentación de iniciativas, 4) visibilización de saberes e iniciativas generales

[42] Ibíd., p. 70.

y 5) generación de conocimiento diagnóstico y propositivo.[43] Hay que mencionar que, para cada una de las orientaciones de la LGID, también se establece un perfil específico de egreso.[44] Dentro de la UVI se estima que, con estas competencias y conocimientos adquiridos durante su formación, el egresado poseerá:

> *Un papel importante en la dinamización de procesos de beneficio social, político, cultural y ambiental, para las regiones interculturales y podrá desempeñar este papel radicando en dichas regiones o fuera de ellas.*[45]

En el análisis realizado hemos identificado dos tipos de competencias, unas más vinculadas a la forma en que trabajan, interactúan y se comunican los gestores y otras más relacionadas con sus conocimientos profesionales (sus herramientas o técnicas de trabajo).

Respecto a las primeras, los gestores señalan su capacidad de ejercer liderazgo (participativo y/o consultivo, es decir, las decisiones, problemas, soluciones, etc. son planteadas por los actores comunitarios y/o por grupos de trabajo), trabajo en equipo (al realizar una buena comunicación con sus interlocutores, dentro de un espacio de confianza, respeto y tolerancia), hablar de forma eficaz en público, coordinación de gente o grupos de trabajo, capacidad de motivar a los demás, sentido de responsabilidad, saber iniciar y mantener relaciones profesionales, detección de oportunidades y fortalezas de las comunidades o de los grupos de trabajo, planeación de tareas, autoconocimiento de fortalezas y debilidades, capacidad de negociación y solución de conflictos, entre otras. Un egresado señala:

> *Otra de las competencias necesarias es saber manejar los conflictos.Yo creo que esa es una de las más importantes. Al trabajar con la comunidad te das cuenta que no toda la comunidad tiene amistad, aunque vivan en el mismo lugar […] Cuando reúnes a toda la comunidad y quieres formar comités siempre sale que ella no quiere trabajar con la otra […] Entonces, debes de tener mucha habilidad para tranquilizarlos y para que al final tu trabajo salga y que la comunidad no salga peleada. Creo que esa es una de las habilidades que debes tener como gestor, saber manejar esos conflictos.* (*E_EGM, 2013)*

[43] Ibíd., pp. 71-72.

[44] Ibíd., pp. 72-75.

[45] Ibíd., p. 75.

Existe otro tipo de competencias que hemos identificado, aquellas que desarrollan para poder desenvolverse eficazmente en contextos interculturales, tales como saber escuchar a los demás, su capacidad de entendimiento de otras culturas y costumbres (empatía), el respeto por las lenguas diferentes a las suyas, su disposición a aprender de los demás, su capacidad de sensibilidad hacia las personas y hacia el contexto, reconocer que los valores, creencias y costumbres de las comunidades no son únicas y su capacidad de dar y recibir retroalimentación y de romper con prácticas discriminatorias:

> *Yo hablo la lengua zoque popoluca y el español [...]Yo creo que también es necesario tener el interés de aprender, de convivir con los demás y a la vez a aprender otra lengua. En mi caso [estoy aprendiendo] el náhuatl, por el tiempo que llevo acá [en la comunidad náhuatl] no puedo decir que lo hablo pero [...] ya le entiendo a unas palabras y eso también me sirve como para estar aquí [en el trabajo] y relacionarme con las personas hablantes de esta lengua. Nuestros padres fueron discriminados por hablar una lengua indígena [...] pero, yo estando en la UVI, yo siempre dije que soy hablante del popoluca.* (*E_ES, 2013*)

En cambio, dentro de las competencias y/o aptitudes relacionadas con sus conocimientos profesionales, destacan la capacidad de comunicación que tienen con la gente de las comunidades, el trato hacia las personas, la gestión de conflictos y negociación, su visión crítica e integral de los problemas, su capacidad de organizar, coordinar y dirigir acciones en conjunto, el hecho de investigar directamente con los actores y la habilidad de combinar el trabajo de campo con el de oficina.

Cabe destacar que cada una de estas competencias, habilidades y/o conocimientos que caracterizan los saberes-haceres de los gestores emergen a raíz de su experiencia laboral. Sin embargo, también surgen aquellos conocimientos y competencias que carecen, ya sea por la formación recibida o por su la falta de experiencia. Entre las debilidades que identifican a raíz de su experiencia laboral destacan la carencia de conocimientos administrativos, estadísticos, de computación, de manejo del lenguaje especializado de las ONG y fundaciones que financian proyectos comunitarios, el uso de fórmulas matemáticas y corridas financieras, cuestiones técnicas del manejo de la tierra, estudios de mercado, cotizaciones, desconocimiento de tecnicismos en el ámbito de derechos y salud:

> *En un proyecto productivo puedo hacer la parte de la justificación y objetivos, pero la parte de corridas financieras no [...]. Sé trabajar con la gente y organizarla, pero no lo otro.* (*E_ES, 2013*)

En algunos casos, han subsanado este tipo de carencias a través de las capacitaciones que reciben en sus lugares de trabajo, por medio de ayuda de familiares, amigos o colegas, al estudiar algún curso, otra licenciatura o posgrado.

c) Percepciones del gestor en la comunidad y familia

Son diferentes los comentarios que se generan respecto a la imagen del gestor, tanto en sus comunidades como en sus familias. Hay quienes en un primer momento los consideraban saqueadores de conocimiento:

> *En trabajo de campo nos decían "ustedes nada más vienen a robarse la información y nunca nos van a decir qué van hacer con ella. Se llevan nuestro conocimiento, toman fotografías o video y nunca nos dicen para qué lo utilizan o de qué les va a servir. A lo mejor van a vender los videos y tienen beneficio y nosotros nos quedamos igual que siempre" [...]. Nosotros regresábamos con la información [a las comunidades], les mostrábamos lo que realizábamos, lo que hacíamos y les explicábamos que eso no era para venderse o hacer negocio, sino que teníamos trabajo que hacer, pero que también teníamos que devolverle algo a la comunidad. (E_ET, 2013)*

Lo anterior se debe a las experiencias que han vivido las comunidades con profesionistas que solamente se dedican a ir a las regiones en busca de sus intereses profesionales, sin importarles los intereses de las comunidades. A su vez, al ser la LGID una carrera poco convencional dentro de la oferta educativa que se brinda en las regiones, estos egresados son vistos como profesionistas poco serios, sin posibilidades de empleo o con empleos temporales: "la gente dice que la carrera no te lleva a nada, debido a que la mayoría de los que estudiaron ahí no han obtenido trabajos, o si tienen trabajos no tienen nada que ver con la carrera". (E_EH, 2013)

Todo lo anterior se debe a que la carrera es poco conocida, existe poca demanda para estudiarla y, al tener unos requisitos poco estrictos y no ser tan costosa cursarla, es percibida como de menor calidad. Además, al estudiarla los jóvenes, en su mayoría, terminan desarrollando un compromiso social y político fuerte. Como consecuencia, este tipo de escepticismo por la licenciatura también es compartido por sus familias:

> *Mi hermana la mayor es socióloga, yo estudié en la UVI, que era [para mi familia] una "escuela patito" [de poca calidad] que a los dos años de instalarse en la comunidad iba a cerrar y que yo nada más iba a ir a perder mi tiempo [...] Cuando iba*

> *yo como por el tercer semestre fue cuando empecé a tener acercamiento con proyectos. Empecé a salir a Xalapa, me encontré con una organización que me invitaba a talleres, salía a México, Puebla […] Obviamente eso sorprendió a mi familia, estaba yo incluso haciendo cosas antes de salir [de la carrera] […] Después mis tíos me decían "oye, yo produzco café, dime cómo puedo hacerle para conseguir un proyecto u otras ideas para el trabajo". (E_EGM, 2013)*

A su vez existen padres de familia que han apoyado desde un inicio el proceso de formación de sus hijos. Estos padres se muestran orgullosos por tener al primer profesionista en la familia, incluso por tener un licenciado comprometido con sus raíces. Lo anterior se debe a que la mayoría de los entrevistados se asumen como indígenas al transitar por la UVI.

d) Actividades profesionales actuales del gestor

A diferencia del contexto urbano, dentro de las comunidades se tiene una mayor expectativa de los egresados: se espera que al finalizar la universidad de forma inmediata se incorporen al ámbito laboral, aspecto que muchas veces no se cumple o no se cumple de la forma planeada. Hay egresados que se encuentran realizando trabajos de acuerdo con el perfil de egreso planteado en el plan de estudios de la UVI; sin embargo, existen quienes se encuentran haciendo actividades completamente ajenas a su formación.

Desde la UVI se enuncian las características generales del campo profesional de los LGID. Se indica que este nuevo profesionista:

> *No se limitará a ser contratado por alguna organización o institución, dado que tendrá los elementos para diseñar, concertar, gestionar e impulsar una amplia gama de tipos de iniciativas comunitarias que le permitirán autoemplearse, a la vez que generar beneficios a los grupos locales y las comunidades.*[46]

Este tipo de perfil profesional se mueve en lo que De la Garza señala como los "otros trabajos", esto es, "trabajos no industriales, no formales, no protegidos".[47] Son trabajos que no se encuentran atados a un espacio físico (desterritorializados), en ellos no se cumple una jornada de trabajo

[46] Ídem.

[47] Enrique de la Garza Toledo, Gustavo Garabito Ballesteros, Juan José Hernández Castro, José Rodríguez Gutiérrez y Miguel Ángel Olivo, *Hacia un concepto ampliado de trabajo, de control, de regulación y de construcción social de la ocupación: los "otros trabajos"*, México, UAM Iztapalapa, 2007, p.1.

como tal y para desempeñarlo se desarrollan interacciones con una multiplicidad de actores.[48] Es así como, a través de la conformación de asociaciones civiles, los egresados partícipes bajan recursos para implementar proyectos agroproductivos y culturales, para de esa forma conseguir apoyos para poder subsistir. En varios casos combinan su participación en proyectos con la implementación de determinados oficios (albañil, pintor, fumigador, artesano, etc.). Sin embargo, a pesar de estar autoempleándose, sus actividades terminan contribuyendo a la vida comunitaria.

Existe otro tipo de trabajo que se encuentran desarrollando sin fines de lucro, se trata del voluntariado. Este incluye actividades de apoyo a la labor social de su comunidad, barrio o pueblo. Dentro de las actividades comunitarias narradas destacan actividades recreativas (formación y participación en grupos musicales de son jarocho, fandangos, teatro, etc.), religiosas (a través de mayordomías, procesiones, carnavales, etc.) y de servicio social (faenas, limpieza de calles, remodelación de viviendas, edificios públicos, etc.). Otras actividades se encuentran destinadas al apoyo de personas para ejercer sus derechos, ayuda en temas de salud, gestionar apoyos de alimentos y enseres domésticos para comunidades con mayor grado de marginación.

Por otra parte, los egresados que tienen un empleo *formal* están ubicados en instituciones como el Instituto Nacional Electoral (INE), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (INEGI), la Secretaría de Agricultura, Ganadería y Desarrollo Social (SAGARPA), la Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales (SEMARNAT), el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), el Sistema del Desarrollo Integral de la Familia (DIF), la Comisión Nacional Forestal (CONAFOR), el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta), la Dirección General de Culturas Populares, el Programa de Apoyos a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC) y la Secretaría de Educación Pública (SEP). En su mayoría, se trata de empleos temporales y/o eventuales, con una duración que va de tres meses a un año; en algunos casos existen contratos anuales con posibilidad de renovación, pero a menudo sin prestaciones de ley (servicio médico, aguinaldo, vacaciones, etc.). Los perfiles que cubren en esas instituciones son de promotor (cultural, comunitario o social), gestor de proyectos, instructor, tallerista, intérprete, docente, asesor, capacitador y consultor.

A menudo, los espacios laborales en los que se encuentran los egresados se relacionan con aspectos de derechos; se trata de trabajos de

[48] Ibíd., pp. 1-5.

intermediación entre autoridades locales y los denominados jueces de paz, dedicados a aplicar los "usos y costumbres". En una asociación civil, primero como estudiantes y después como egresados de la LGID de la orientación en derechos, han diseñado y ofrecido cursos y seminarios en temas de derechos humanos a las autoridades y jueces de paz; a través de dichos cursos muestran la complementariedad de los derechos humanos y las prácticas jurídicas propias.[49]

Otro espacio laboral es el de la salud; varios egresados de las regiones del Totonacapan, de Grandes Montañas y de Selvas se encuentran siendo contratados como promotores interculturales y bilingües de salud dentro de hospitales y clínicas rurales a través de la Secretaría de Salud. Realizan actividades de interpretación lingüística y de traducción cultural sobre todo para mujeres indígenas monolingües que acuden a recibir atención médica.

También se encuentran trabajando en el Programa Estratégico de Seguridad Alimentaria (PESA); tanto en el Totonacapan como en Grandes Montañas, los egresados se encuentran trabajando como intermediarios entre estos programas nutricionales de Naciones Unidas, las ONG que a nivel regional los llevan a cabo y las comunidades locales y familias que actúan como sus beneficiarios y sus contrapartes.

Otros espacios en los que los egresados de las cuatro sedes de la UVI se encuentran laborando son los ayuntamientos municipales, los ministerios públicos (como intérpretes), las casas de la cultura, los –emergentes– institutos municipales de la mujer así como cooperativas de productores. En ocasiones, también se emplean en programas de asistencia social gubernamentales, tales como el programa "Oportunidades" de la Secretaría de Desarrollo Social y la "Cruzada Nacional contra el Hambre" de la Presidencia de la República. Sin embargo, a muchos de los egresados les sigue pesando el hecho de que su licenciatura no sea reconocida todavía por otras instituciones o actores con los cuales tengan posibilidades de emplearse; por ejemplo en la convocatoria de plazas de educación básica su perfil no se encuentra reconocido. En ese sentido expresan:

> *Ser gestor puede ser un privilegio en unos casos y en otros un obstáculo, a nivel comunitario te puede abrir el trabajo con la gente, tienes el conocimiento comunitario, eso te va ayudar a explicarle mejor a la gente, lograr un mejor acercamiento con ellos, tener una buena relación y vinculación [...] pero para tener un trabajo con paga puede ser un obstáculo porque no conocen mi perfil de egreso. (E_ES, 2013)*

[49] Véase http://teuantinnosotros.wordpress.com/defensores-de-las-comunidades-huastecas/

Lo anterior ha hecho que algunos de los egresados se vean obligados a trabajar en espacios poco o nada vinculados a su perfil de egreso. Por ejemplo, en trabajos de administración y de oficina, aceptar trabajos con salarios bajos o de plano estar desempleados. En este último sentido, en el año 2013 la ANUIES señalaba que el desempleo en México afectaba al 40% de los egresados universitarios y que "para el 2020 los profesionistas desempleados podrían sumar más de 3 millones".[50] Para el año 2014, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) apuntó que, entre los jóvenes de 24 años que buscan una ocupación, "la tasa de desempleo llegó en marzo a 10 por ciento, lo que significa que uno de cada diez jóvenes que buscan trabajo no lo encontró".[51]

Como ya se mencionaba en apartados anteriores, las IIES se caracterizan por tomar distancia del modelo educativo de las instituciones de Educación Superior convencionales, pero también por implementar convenios con algunas instituciones y organizaciones para que sea más fácil el tránsito de sus estudiantes a la vida laboral. Sin embargo, la cooperación entre las IIES, instituciones, organizaciones y empresas no ha sido suficiente; todavía no se establece una relación estrecha que permita a estas universidades identificar las competencias y conocimientos más sustanciales en el mercado laboral y así formar mejor a sus estudiantes. Este tipo de situaciones termina empañando a todas las universidades, no solo a las UI.

En este contexto de desempleo o subempleo se encuentran algunos de los egresados de la UVI. En sus relatos señalan aquellos factores que, consideran, han intervenido en su desempleo, como la falta de conocimientos o competencias solicitadas en las convocatorias, falta de experiencia, falta de documentos (Registro Federal de Contribuyente –RFC–, título o cédula profesional) y propuestas salariales bajas. Como ya se indicaba, otro aspecto que ha influido es el poco conocimiento que se tiene de su carrera:

> *Voy y pido empleo en SAGARPA, me presento como Gestor Intercultural para el Desarrollo con orientación en sustentabilidad […] entrego mí título y en mí título solamente aparece que soy LGID, pero nunca aparece que soy experto en la orientación de sustentabilidad. (E_EH, 2013)*[52]

[50] Ivonne Vargas Hernández, *Desempleo aqueja a 40% de egresados*, en CNN Expansión, en http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2013/04/15/desempleo-predomina-en-profesionistas (Consultado16/05/2014).

[51] *El Universal, Desempleo en México, cuarto más bajo de la OCDE*, en http://www.eluniversal.com.mx/finanzas-cartera/2014/desempleo-ocde-1016372.html.

[52] Esto sucede porque el título de licenciatura solamente incluye el nombre de la licenciatura y no el de la orientación que se ha estudiado.

Se debe agregar que, por su afinidad profesional, el egresado de esta licenciatura se vincula con autoridades locales (agentes y presidentes municipales, síndicos, etc.), psicólogos comunitarios, agrónomos, asesores técnico pedagógicos, biólogos, ingenieros en desarrollo comunitario, promotoras del salud, maestros bilingües, trabajadoras sociales, abogados, promotores culturales, traductores, enfermeras, pedagogos, ingenieros en sistemas de producción, antropólogos y promotores bilingües, por mencionar algunos. En su interacción laboral con este tipo de profesionales reconocen sus diferencias y competencias:

> *Estamos más preparados que los maestros indígenas y que los que trabajan en la CDI, ellos no realizan investigación [...] Los maestros bilingües terminan castellanizando la comunicación; nosotros, los gestores, no utilizamos la lengua para eso.* (*E_EH, 2013)*

Frente a estos otros profesionistas terminan autoidentificándose como un eslabón, mediador, intermediario o traductor entre instituciones, actores, gobierno y comunidad; por su capacidad de traducir los conocimientos, costumbres, tradiciones, cosmovisiones de una cultura a otra y de transportarlos a otros niveles o instituciones. En sus palabras, "la tarea del gestor es traducir de mil maneras una situación para que los demás puedan entenderlo y puedan aprender" .(E_EGM, 2013)

Habría que decir también que el carácter multidisciplinario de su licenciatura los convierte en *todólogos*, ya que los conocimientos con los que cuentan les permite percibirse como profesionistas en diversas áreas como la salud, educación, derecho, comunicación, lenguas y sustentabilidad: "sabemos un poquito de agricultura, de lengua, de salud en una sola carrera y lo que nos hace más especiales es que no solo conocemos una cultura sino que conocemos las regiones". (E_ET, 2013)

Perspectivas

Hemos pretendido mostrar cómo, a raíz de la apertura de una carrera universitaria de nuevo tipo en las regiones indígenas del estado mexicano de Veracruz, surge una nueva generación de jóvenes letrados que desempeñan no solamente profesiones hasta hace poco no alcanzables, sino roles comunitarios que les confieren funciones importantes de mediación, representación y liderazgo dentro y fuera de sus comunidades de origen.

Su acompañamiento etnográfico permite, a la vez, reconocer lagunas formativas y sesgos en la oferta de Educación Superior intercultural. La actual licenciatura tiene una carga más social y humanística, lo

cual dificulta a nivel laboral la inserción de los egresados en trabajos más técnicos, financieros y productivos. Es necesario reforzar el perfil particularmente gestor de la carrera, además de ampliar el abanico de ofertas académicas hacia licenciaturas específicas en emergentes ámbitos profesionales como la salud intercultural y el pluralismo jurídico. Los actuales gestores interculturales requieren asimismo una formación continua posterior a su egreso, mediante cursos y diplomados de especialización.

Nuestro análisis de los testimonios de los gestores interculturales revela que, a diferencia de otros jóvenes que han pasado por el sistema educativo asimilador y castellanizador, los egresados de la UVI se encuentran empoderados y fortalecidos al reivindicarse como estudiantes y profesionistas indígenas universitarios orgullosos de su lengua y cultura. Como tales, son conscientes de sus derechos y de sus saberes-haceres, pero también de los procesos de resiliencia por los que han atravesado. Actualmente, comienzan a ocupar lugares, funciones y roles estratégicos en el entramado económico, social y político regional, lo cual les augura un espacio crecientemente importante como *intelectuales propios* de sus comunidades.

Referencias

Bastida Muñoz, M. Crescencio, "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, IESALC-UNESCO, 2011.

Bertely Busquets, María, *Conflicto intercultural, educación y democracia activa en México: ciudadanía y derechos indígenas en el movimiento pedagógico intercultural bilingüe en Los Altos, la Región Norte y la Selva Lacandona de Chiapas*, México/Lima, CIESAS/Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007.

Casillas Muñoz, L. y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural: modelo educativo*, México, SEP-CGEIB, 2006.

CONAFE, *Memoria de la gestión 1995 - 2000*, México, 2000.

De Garay, Adrián, *Los actores desconocidos: una aproximación al conocimiento de los estudiantes,* México, ANUIES, 2004.

De la Garza Toledo, Enrique, Gustavo Garabito Ballesteros, Juan José Hernández Castro, José Rodríguez Gutiérrez y Miguel Ángel Olivo, *Hacia un concepto ampliado de trabajo, de control, de regulación y de construcción social de la ocupación: los "otros trabajos"*, México, UAM Iztapalapa, 2007.

Dietz, Gunther, "La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior: experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2008.

…, *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*, México, FCE, 2012.

Dietz, Gunther y L. Selene Mateos Cortés, "'Indigenising' or 'Interculturalising' Universities in Mexico? Towards an ethnography of diversity discourses and practices inside the Universidad Veracruzana Intercultural", en *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences* (LATISS), N° 4 (1), 2011.

Durin, Séverine y Diana Tello, "Etnicidad y educación superior: indígenas universitarios en Monterrey", en José Juan Olvera (coord.) *Migración, comunicación y crisis*, Colegio de la Frontera Norte, en http://www.academia.edu/3611081/Etnicidad_y_educacion_superior_indigenas_universitarios_en_Monterrey (Consultado 15/05/2014).

DUVI, *Plan de Desarrollo 2009-2013*. Xalapa, Universidad Veracruzana - UVI, 2009, en www.uv.mx/uvi/files/2012/11/06PlandeDesarrolloUVI-PlaDDEA.pdf (Consultado 18/03/2014).

…, *Plan de trabajo 2014*, Xalapa, Universidad Veracruzana - UVI, 2014.

El Universal, *Desempleo en México, cuarto más bajo de la OCDE*, en http://www.eluniversal.com.mx/finanzas-cartera/2014/desempleo-ocde-1016372.html (Consultado16/05/2014).

Freeman Linton, C., "Visualizing Social Networks", en *Journal of Social Structure*, N° 1, 2000, en http://www.cmu.edu/joss/content/articles/volume1/Freeman.html (Consultado 18/03/2014).

Guzmán Gómez, Carlota, *Entre el estudio y el trabajo: la situación y las búsquedas de los estudiantes de la UNAM que trabajan*, Cuernavaca, UNAM, 2004.

Hammersley, Martyn y Paul Atkinson, *Etnografía: métodos de investigación*, Barcelona, Paidós, 2000.

Mateos Cortés, Laura S., *La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz*, México, Quito, Abya-Yala, 2011.

Mateos Cortés, Laura S. y Gunther Dietz, "Universidades Interculturales en México", en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y Guadalupe Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE & ANUIES, 2013.

Mateos Cortés, Laura S., R. G. Mendoza Zuany y G. Dietz, "Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional", en María Bertely Busquets, Gunther Dietz y G. Díaz Tepepa (coords.), *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, México, COMIE & ANUIES, 2013.

Mato, Daniel, "No hay saber 'universal': la colaboración intercultural es imprescindible", en *Alteridades,* Vol.18, N° 35, 2008.

…, "Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina: panorama regional, procesos de construcción institucional, logros, innovaciones y desafíos", en Daniel Mato (ed.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009.

Schmelkes, Sylvia, "Las universidades interculturales en México: ¿una contribución a la equidad en educación superior?", ponencia presentada en *First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean*, San Diego, CA, UCSD, 2008a.

…, "Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos", en Daniel Mato (coord.), *Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2008b.

SEP, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, *Universidad Intercultural. Modelo educativo,* México, D.F, 2006.

Soenen, Ruth, Marc Verlot y Stijn Suijs, "Approche pragmatique de l'apprentissage interculturel", en *Les Politiques Sociales*, 3-4, 1999.

Suárez Zozaya, M., *Encuesta de estudiantes de la UNAM, ENEUNAM 2011,* México, UNAM - SES - SIJ - CRIM, 2012.

UVI, *Universidad Veracruzana Intercultural* - Programa general, Xalapa, Universidad Veracruzana, 2005.

UVI, *Licenciatura en Gestión Intercultural para el desarrollo*, Xalapa, 2007.

UVI, *La investigación en la Universidad Veracruzana Intercultural. Criterios generales,* Xalapa, 2008, [Documento interno].

UVI, Memoria, *1er. Foro Intersemestral 2014 para la planeación y el fortalecimiento de las funciones sustantivas de la UVI*, Xalapa, 2014, [Documento interno].

UVI Selvas, *Primera generación 2005- 2009*, Huazuntlán, Mecayapan, UVI-Selvas, 2009, [Video].

Vargas Hernández, Ivonne, *Desempleo aqueja a 40% de egresados*, en CNN Expansión, en http://www.cnnexpansion.com/mi-carrera/2013/04/15/desempleo-predomina-en-profesionistas (Consultado16/05/2014).

Colaboración Intercultural y Arqueología Pública: nuevas propuestas para la Educación Superior en el noroeste de Argentina

Mónica Montenegro

Hacia la construcción de nuevos pasados

En este capítulo me interesa compartir interrogantes y reflexiones que se desprenden de una experiencia de arqueología pública[1] referida a la relevancia de la colaboración intercultural en los procesos de construcción de discursos sobre el pasado local[2] en Educación Superior. Esta se enmarca en una línea de investigación sobre arqueología y educación que he venido desarrollando durante los últimos años en el sector noroccidental de la República Argentina,[3] que aspira a generar espacios multivocales para compartir conocimientos científicos y ancestrales sobre las culturas que se desarrollaron en tiempos prehispánicos en este sector de los Andes Centro Sur y contribuir a la construcción de nuevos relatos sobre el pasado.

Estas propuestas didácticas basadas en acciones de mediación científica y diálogo intercultural permiten repensar el rol de la arqueología en la producción de conocimientos, analizando su relación con procesos de activaciones patrimoniales, visibilización de pueblos indígenas y políticas de educación intercultural que se desarrollan en la provincia de Jujuy.

Las experiencias se desarrollaron desde una perspectiva dialógica, aspirando a convertir el contexto áulico en un espacio multivocal. Partimos de los considerandos de Daniel Mato[4] y asumimos que ningún saber es universal; entonces, la colaboración intercultural se vuelve imprescindible. El proceso operó a través de una doble vía: por una parte, la transferencia de resultados de investigaciones arqueológicas

---

[1] La arqueología pública es un fértil campo de investigación arqueológica, que incorpora abordajes teórico-prácticos en espacios donde los arqueólogos y sus públicos interactúan, como ser: gestión del patrimonio, educación de museos, arqueología y educación (Mc David 2002).

[2] Realizada en el marco del Programa de Investigación y Formación Posdoctoral de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, bajo la dirección del doctor Daniel Mato.

[3] Mónica Montenegro, "La construcción del patrimonio arqueológico en una comunidad de la puna de Jujuy, Argentina, en tiempos de globalización" en *Espacio y Desarrollo Nº 21:* 2009, pp. 59-76.

[4] Daniel Mato, "No hay saber ´universal´, la colaboración intercultural es imprescindible", en Alteridades 18 (35) 2008, pp. 101-116.

al entramado socioeducativo local a través de estrategias de mediación científica y, por la otra, la recuperación de conocimientos de la comunidad local a través de acciones de colaboración intercultural. Me interesaba propiciar instancias de participación para que los diversos actores educativos pudieran elaborar en conjunto un documento didáctico que contribuyera a mejorar la calidad del proceso de enseñanza, promoviendo aprendizajes significativos.

Uno de los objetivos de esta investigación fue revisar los alcances de la educación intercultural en un contexto pluricultural, donde el Estado Nacional redefine sus relaciones con los diversos actores locales, que no están exentos de interferencias discursivas transnacionales.[5] Estaba convencida de que era necesario analizar los contenidos vinculados al pasado prehispánico, partiendo de la necesidad de deconstruir antiguas políticas que promovieron un ejercicio de colonialidad en ciertos espacios de producción de conocimientos, que llevaron prácticamente a una invisibilización de los pueblos indígenas y sus manifestaciones culturales. En este proceso, busqué reflexionar acerca del rol de la arqueología como ciencia productora de discursos univocales acerca del pasado, intentando proponer vías de superación que permitieran avanzar en una coconstrucción de discursos multivocales en espacios de educación formal.

El rol de la arqueología en la enseñanza del pasado local

La enseñanza del pasado local es un tema que presenta interesantes desafíos en contextos pluriculturales impactados por procesos transnacionales de producción cultural,[6] sobre todo, si se aspira a deconstruir antiguas políticas educativas que promovieron la producción de discursos hegemónicos. En este escenario globalizado, es posible advertir la presencia de identidades colectivas[7] que interpelan la producción de relatos acerca del pasado, transformando los espacios de construcción de conocimientos en verdaderos campos de tensión.

[5] "Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización", en Daniel Mato (coord.), *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, Caracas, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. pp. 11-16.

[6] Como sostiene Daniel Mato (2004), las articulaciones transnacionales de tipo global-local resultan de prácticas individuales y de organizaciones en el contexto de relaciones sociales, políticas y económicas más amplias, atravesadas por relaciones de poder y conflictos de intereses.

[7] Coronil (2000) ha señalado que, en espacios sociales localizados bajo condiciones globales, las identidades colectivas se están construyendo en formas inéditas a través de una articulación compleja de fuentes de identificación tales como la religión, territorialidad, raza, clase, etnicidad, género y nacionalidad, pero ahora esta articulación está informada por discursos universales de derechos humanos, leyes internacionales, ecología, feminismo, derechos culturales y otros medios de hacer respetar las diferencias dentro de la igualdad.

La implementación de activaciones patrimoniales, la redefinición de territorios y las demandas de los pueblos indígenas relacionadas con su incorporación en la producción de discursos acerca del pasado despiertan gran interés en algunos cientistas sociales y, en ocasiones, promueven autocríticas disciplinares y reflexiones. Fundamentalmente aquellas relacionadas a la confrontación por la validez y legitimidad de los conocimientos ancestrales frente a los conocimientos científicos; en este debate epistémico, las comunidades originarias –otrora silenciadas– levantan sus voces para reclamar enérgicamente derechos reconocidos en el marco de los últimos documentos internacionales.[8]

En el caso particular de la arqueología, esta ciencia estuvo tradicionalmente vinculada a la conformación de los Estados Nacionales y a la legitimación de sus programas políticos; en la gran mayoría de los casos, los relatos del pasado invisibilizaron a los pueblos indígenas y sus manifestaciones culturales o les asignaron roles marginales en la constitución de la historia nacional. Sin embargo, en el curso de las últimas décadas y como resultado de los mencionados procesos de reivindicación étnica, algunos arqueólogos fueron generando críticas y reconsideraciones acerca del alcance de la *transferencia* de conocimientos científicos a la comunidad.[9]

Para avanzar en el desarrollo de nuevos procesos epistémicos, otros investigadores promovieron la participación de las comunidades, a través del concepto de multivocalidad;[10] ello permitió que sectores otrora marginados de los espacios académicos de producción de conocimiento pudieran efectuar interpretaciones acerca del pasado, utilizando sus propios términos y aproximaciones, a fin de construir significados diferentes a los modelos dominantes.[11]

Paralelamente, comenzó a desarrollarse otra perspectiva teórica denominada arqueología pública,[12] que se interesó fundamentalmente por la participación del *público* en la gestión de bienes culturales; pos-

[8] Mónica Montenegro y María Clara Rivolta, "Producción de conocimientos sobre el pasado local en tiempos globalizados. Experiencias interculturales en la región septentrional del Noroeste Argentino", en *Etnicex, revista de estudios etnográficos,* N° 3:2012, pp. 105-118.

[9] Robert Layton (ed.), *Conflict in the Archaeology of the Living Traditions*, London / New York, Routledge, 1989; Bruce Trigger, "Alternative Archaeologies: Nationalist, Colonialist, Imperialist", en *Contemporary Archaeology in Theory,* R. Preucel e I. Hodder (eds.) Oxford, Blackwell Publishers, 1996, pp. 615-631; Peter Ucko, "Foreword", en *Conflict in the Archaeology of the Living Traditions,* R. Layton (ed.), London / New York, Routledge, 1989.

[10] Ian Hodder, *The Archaeological Process*, Oxford, Blackwell, 1999.

[11] Ian Hodder, "Multivocality and social archaeology", en J. Habu, C. Fawcett y J. Matsunaga (eds.), *Evaluating Multiple Narratives: Beyond Nationalist, Colonialist, Imperialist Archaeologies*, New York, Springer, 2008, pp. 196-200.

[12] Charles Mc. Gimsey, *Public Archaeology*, New York, Mc. Graw Hill, 1972.

teriormente este enfoque fue cambiando el curso de su praxis, para considerar los procesos que llevan a debates y negociaciones acerca de significados y valoraciones de los materiales arqueológicos en el ámbito público.[13]

En Sudamérica, se produjeron importantes revisiones disciplinares que criticaron la relación marcadamente hegemónica que supo mantener la arqueología con las evidencias materiales del pasado, que cristalizó en la producción de discursos colonialistas sobre el pasado de la región, donde solo se reconocía a las grandes culturas de Mesoamérica o del Área Andina, olvidándose de los demás pueblos indígenas.[14] Los nuevos escenarios sociopolíticos interpelaron el trabajo académico respecto de su contribución a la sociedad y fueron obligando –de cierto modo– a la arqueología a asumir nuevos posicionamientos teórico-metodológicos y políticos. Este tránsito disciplinar ha avivado el debate sobre las relaciones que establecen los investigadores con las comunidades originarias y las políticas de patrimonio y han permitido renovar la práctica disciplinar tanto a nivel epistémico, como institucional.[15]

En Argentina, durante las últimas décadas del siglo XX, surgieron interesantes estudios que apuntaron a descentrar el discurso hegemónico en torno a la arqueología y su práctica;[16] estos fueron abriendo nuevos espacios para el debate sobre arqueología y comunidades, que han servido para promover acciones, como la Declaración de

[13] Nick Merriman, *Public Archaeology*, London, Routledge, 2004.

[14] Cristóbal Gnecco, "La Indigenización de las Arqueologías Nacionales", en *Convergencia,* 9(27), 2002, pp. 133-149; Patricia Ayala, *Políticas del Pasado: Indígenas, arqueólogos y Estado en Atacama,* San Pedro de Atacama, Línea Editorial Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo, Universidad Católica del Norte, Chile, 2008; Gustavo Verdesio, "Colonialismo acá y allá: Reflexiones sobre la teoría y la práctica de los estudios coloniales a través de fronteras culturales", Universidad Nacional de Cuyo, *Cuadernos del CILHA* (175-191) 2012.

[15] Cristóbal Gnecco, "La Indigenización de las Arqueologías Nacionales", en *Convergencia,* 9(27), 2002, pp. 133-149; Patricia Ayala, *Políticas del Pasado: Indígenas, arqueólogos y Estado en Atacama,* San Pedro de Atacama, Línea Editorial Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo, Universidad Católica del Norte, Chile, 2008; Lucio Menezes Ferreira y Pedro Machado Sánchez, "Arqueologia de contrato e educação patrimonial no Brasil: Algumas provocações", en L. Menezes Ferreira, M. L. Mazzuchi Ferreira y M. Rotman, (orgs.), *Patrimônio Cultural no Brasil e na Argentina. Estudos de caso,* São Paulo, Editorial Anablume, CAPES, 2011.

[16] María Luz Endere y Rafael Curtoni, "Patrimonio, arqueología y participación: acerca de la noción de paisaje arqueológico", en R. P. Curtoni y M. L. Endere (eds.), *Análisis, Interpretación y Gestión en la Arqueología de Sudamérica,* Olavarría, Unicen, Incuapa, Serie Teórica N° 2,2003, pp.277-296; Rosana Guber, Mirta Bonnin y Andrés Laguens, "Tejedoras, topos y partisanos. Prácticas y nociones acerca del trabajo de campo en la arqueología y la antropología social en la Argentina", en *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XXXII*, 2007, pp.381-406; Carina Jofré, Soledad Biasatti y Gabriela González, "Los fantasmas capitalistas de una arqueología de los muertos y desaparecidos", en C. Jofré (coord.), *El regreso de los muertos y las promesas del oro. Patrimonio arqueológico en conflicto,* Córdoba, Encuentro Grupo Editor, Universidad Nacional de Catamarca, 2010, pp.169-194.

Río Cuarto,[17] las restituciones de cuerpos a comunidades originarias y los Encuentros sobre Práctica Arqueológica y Comunidades, entre otras.[18]

En el ámbito local, las activaciones patrimoniales implementadas desde el Estado fueron generando nuevas significaciones y reapropiaciones de las evidencias materiales del pasado generando conflictos entre los diversos actores (miembros de pueblos indígenas, funcionarios estatales, investigadores) que, en ocasiones, han imposibilitado el desarrollo de las investigaciones arqueológicas.[19] Las interpelaciones a la práctica arqueológica refieren principalmente al impacto que generan las investigaciones en la comunidad, tanto a nivel de los discursos que se generan acerca del pasado como a los usos materiales y simbólicos del patrimonio arqueológico.

Arqueología pública y reflexión crítica sobre el diálogo de saberes en Jujuy

La provincia de Jujuy, la más septentrional de la República Argentina, está emplazada en un área de triple frontera (Argentina, Bolivia, Chile), lo que le confiere un particular dinamismo y gran diversidad cultural. Entre las políticas estatales implementadas en las últimas décadas, han cobrado gran relevancia las activaciones patrimoniales, fundamentalmente la Declaratoria de la Quebrada de Humahuaca como Patrimonio Cultural de la Humanidad por parte de UNESCO en 2003 y la reciente declaración del Qhapaq Ñan[20] (red vial Incaica) como patrimonio

[17] En el marco del Primer Foro Pueblos Originarios-Arqueólogos, respondiendo al mandato de la Asamblea Plenaria del XV Congreso Nacional de Arqueología Argentina, que entendió la necesidad de establecer un diálogo sobre la base del respeto mutuo entre pueblos originarios y arqueólogos; reconociendo, por un lado, la contribución de la arqueología al conocimiento del pasado indígena y, por otro, el interés legítimo de las comunidades indígenas actuales por el patrimonio cultural que les pertenece y que es sustento del conocimiento, sabiduría y cosmovisión ancestrales. Para más detalle consultar Revista Arqueología Suramericana, vol. 1, N° 2, 287-288.

[18] Los "Encuentros sobre Práctica Arqueológica y Comunidades" (ESPAC) fueron organizados por el Instituto Interdisciplinario Tilcara durante dos años consecutivos (2009 y 2010). De estos participaron miembros de diversas instituciones sociales (pueblos indígenas, funcionarios estatales, investigadores, miembros de ONG) y durante su transcurso, se elaboraron documentos de trabajo que cuestionaron severamente las políticas culturales emanadas desde el Estado, exigiendo mayor grado de participación de las comunidades locales en la producción de discursos sobre el pasado de la región y en la gestión de los bienes culturales.

[19] Mónica Montenegro y María Elisa Aparicio, "Patrimonio, arqueología y turismo en Jujuy, Argentina. Visiones desde una comunidad educativa", en P. Ayala y F. Vilches (eds.), *Teoría arqueológica en Chile: reflexionando en torno a nuestro quehacer disciplinario,* Santiago de Chile Quillqa, Universidad Católica del Norte y Universidad de Chile, 2012, pp. 112-126.

[20] El Qhapaq Ñan es un sistema vial andino prehispánico que fue parte del Tawantinsuyo (Imperio Inca). Esta red de caminos, cuya longitud se estima en aproximadamente 30.000

mundial, que se visualizan como elementos dinamizadores de nuevas propuestas socioeconómicas y políticas para la región.

Estas estrategias políticas de cierto modo transforman a la provincia en un campo de tensión entre actores que reivindican lo local es un escenario transnacionalizado, produciendo reapropiaciones y resignificaciones de las evidencias materiales de las culturas prehispánicas, en una sinergia donde es posible advertir la presencia de *otros* del pasado, que comienzan a ser parte de un *nosotros* actual. Estos procesos de construcción del pasado y el presente local son dinámicos y contingentes y, en ese marco, la arqueología contribuye a dibujar y desdibujar identidades, como señalamos en investigaciones anteriores.[21]

En este escenario, mi propuesta fue diseñar acciones de arqueología pública que contribuyeran a superar los conflictos y revitalizar los vínculos con las comunidades. El objetivo fue implementar actividades de arqueología y educación, invitando a las comunidades a participar en la conformación del marco epistemológico desde donde se desarrollaría la construcción de relatos acerca del pasado, a través del diálogo intercultural,[22] adhiriendo a los postulados de Blakey,[23] quien sostiene la necesidad de democratizar el conocimiento, reconociendo el derecho de las comunidades a ser protegidas de cualquier daño resultante de la realización de investigaciones.

Apelé a la construcción de saberes periféricos que pusieran en tela de juicio contenidos tradicionales elaborados desde estructuras centrales y hegemónicas de producción de conocimiento para este sector septentrional del NOA, desde una perspectiva intercultural crítica, compartiendo con Gustavo Verdesio la necesidad de "transformar el campo en un lugar donde se produzca una fuerte inflexión subalternista; es decir, una inflexión que permita no sólo abrir las puertas a las voces

---

kilómetros, conectaba varios centros administrativos, de producción y ceremoniales en una extensa área que abarcaba desde el sur de la actual Colombia hasta el centro oeste de Chile y Argentina; en este último país comprende sitios de varias provincias: Jujuy, Salta, Tucumán, Catamarca, La Rioja, San Juan y Mendoza. El día 21/06/2014 fue declarado Patrimonio Mundial por la UNESCO durante la 38ª sesión del Comité de Patrimonio.

[21] Mónica Montenegro y otros, "Gauchos, turismo y arqueología en Jujuy, Argentina: Construcción de patrimonio e identidades en un espacio sociocultural diverso", en H. Salas Quintanal, M. C. Serra Puch e I. González de la Fuente (eds.), *Identidad y patrimonio cultural en América Latina: la diversidad en el mundo Globalizado,* México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2013, pp. 279-300.

[22] Mónica Montenegro y María Elisa Aparicio, "Re-pensando un sitio arqueológico como monumento de memoria y símbolo nacional. El caso del Pucara de Tilcara, Provincia de Jujuy, Argentina", en *Revista Estudios Bolivianos No. 19*, 2013.

[23] Michael Blakey, "An Ethical Epistemology of Publicly Engaged Biocultural Research", en J. Habu, C. Fawcett y J. M. Matsunaga (eds.), *Evaluating Multiple Narratives: Beyond Nationalist, Colonialist, Imperialist Archaeologies,* J. Springer, 2008, pp.17-28.

y subjetividades subalternas en el marco colonial, sino que además les dé privilegio epistemológico".[24]

Ante todo, pude reconocer que mis relatos acerca del pasado son parte de una práctica institucional de investigación científica y, siguiendo a Foucault,[25] entendí que en tanto discursos científicos no son entidades absolutas y ortodoxas, sino extensiones moldeadas como instrumentos de poder; conforman convenciones lingüísticas y representaciones sobre los grupos sociales y, al circular en la sociedad, se articulan a la producción regulada de otras instituciones.

Esto me condujo a considerar la posibilidad de desarrollar prácticas de mediación científica con el propósito de acercar conocimiento arqueológico a sectores de la comunidad educativa que no siempre cuentan con esa información. Entendiendo que este es un tiempo de construcciones compartidas, decidí adoptar el concepto de multivocalidad, aun con el riesgo de pensar que, en ocasiones, se trata tan solo de una utopía. Sin embargo, con el correr del tiempo fui considerando que quizás en mis prácticas seguía reproduciendo viejos patrones de subalternidad, al analizar la relación entre *conocimientos científicos* y *saberes ancestrales*.

En este punto decidí que era necesario trascender el viejo modelo, repensando la retórica discursiva en torno al rol de la arqueología en la construcción del pasado y avancé a partir del concepto de colaboración intercultural desarrollado por Daniel Mato, que me permitió caracterizar las formas de colaboración entre actores sociales que se perciben mutuamente como culturalmente diferentes entre sí.

Me interesaba diseñar estrategias didácticas que permitieran revisar y actualizar los contenidos educativos referidos al pasado de este sector del noroeste argentino. En tal sentido, retomé las premisas de Dietz y Mateos,[26] acerca de la necesidad de transversalizar un enfoque intercultural que visibilice la diversidad, celebre la interacción y promueva actitudes positivas ante la heterogeneidad. Adherí a los postulados de Daniel Mato,[27] quien señala que no hay un saber universal, y avancé

[24] Gustavo Verdesio, "Colonialismo acá y allá: Reflexiones sobre la teoría y la práctica de los estudios coloniales a través de fronteras culturales", Universidad Nacional de Cuyo, *Cuadernos del CILHA* (175-191) 2012.

[25] Michel Foucault, *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, 1987 [1971].

[26] Gunther Dietz y Laura Mateos, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2011.

[27] Daniel Mato, "Heterogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural", *Matrizes (Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo*, 6(1), 2012, pp. 43-61.

considerando la praxis disciplinar arqueológica a la luz de nuevas categorías como la de comunicación intercultural, que abre la posibilidad de comprender los vínculos sociales entre diversos actores educativos, que producen, negocian y disputan formulaciones de sentido acerca del pasado y del presente; no solo entre sí, sino dentro de sí.

Hacia la construcción de nuevos pasados: propuestas para rediseñar el escenario educativo local

Para ello consideré, en primer lugar, los planes rectores que propone UNESCO, para lograr cambios sostenibles en los sistemas educativos de todo el mundo, observando uno de sus objetivos principales que es la *Educación para Todos*. A mi entender, proponer una educación de tales características en el contexto sudamericano sugiere integrar voces que durante un extenso lapso fueron silenciadas (como es el caso de los pueblos indígenas), por efecto de políticas educativas coloniales.

En sintonía con lo expuesto anteriormente, me propuse formular propuestas educativas interculturales que alentaran una construcción del pasado local más participativa y contribuyeran a generar saberes significativos en el nivel de Educación Primaria. Así trabajé junto a la comunidad educativa de la Escuela Primaria N° 44 "José Ignacio Gorriti" de la localidad de León, provincia de Jujuy,[28] para promover un espacio dialógico que permitiera construir conocimientos desde una perspectiva intercultural y mejorar la calidad del proceso de enseñanza, a partir de la elaboración conjunta de material didáctico sobre el pasado y el patrimonio de la región, empleando tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La investigación se transformó en un proceso sinérgico que se consolidó a través de una doble vía: por una parte, acciones de colaboración intercultural que permitieron reconocer y revalorizar conocimientos de la comunidad; por la otra, actividades de mediación científica que permitieron acercar resultados de investigaciones arqueológicas al contexto áulico a través del diseño de nuevas herramientas didácticas.

Desarrollamos distintas actividades para conocer las representaciones de los actores educativos acerca de la arqueología y el pasado prehispánico regional. Nos interesaba indagar y activar los conocimientos

[28] Esta institución educativa se encuentra emplazada en el sector meridional de la Quebrada de Humahuaca, en un espacio de transición con valles templados, a una altitud aproximada de 1.620 msnm. Cuenta con nivel Inicial y Primario y posee un albergue anexado que le permite hospedar alumnos de áreas rurales próximas. La población está compuesta por 138 alumnos (115 externos y 23 albergados) y 33 personas que forman parte del personal de la escuela, entre las que se incluyen directivos, docentes, empleados administrativos y de maestranza.

previos para promover cambios conceptuales y lograr aprendizajes significativos. Utilizando una metodología de tipo taller, propusimos actividades relacionadas a diferentes períodos cronológicos, invitándolos asimismo a abordar el eje espacial como otra dimensión relevante y complementaria para el estudio del pasado, que permitiera integrar los procesos socioculturales con las regiones geográficas y sus recursos. Como resultado, cada grupo elaboró una producción plástica que sirvió como base para elaborar posteriormente, entre todos los participantes, un material didáctico para la escuela en soporte digital (presentación de *power point*). En ella se integraron conocimientos de los abuelos, fragmentos extraídos de textos escolares e información arqueológica.[29]

La colaboración intercultural se manifestó durante todo el proceso, a través de la cooperación de diferentes miembros de la comunidad que aportaron sus conocimientos acerca de *otros tiempos*, las nociones de patrimonio, las consideraciones sobre la identidad, las conceptualizaciones del territorio provincial-regional-local; pero también se expresó a través de los interrogantes, las dudas y las diversas opiniones acerca de la forma en que quieren construir el pasado de la comunidad.

También pudimos registrar ese tipo de colaboración a través de la forma en que decidimos nuestra participación en cada taller: el respeto por la diversidad de comentarios sobre el pasado, el reconocimiento de la diversidad cultural, la significatividad de los silencios, las expectativas sobre este presente que estábamos construyendo en equipo, las perspectivas de trabajo a futuro que quedaron planteadas y el modo en que los participantes fuimos apropiándonos de ideas de los *otros*.

Del Parlatino a la Quebrada de Humahuaca: ecos de algunas declaraciones

Esta experiencia me llevó a repensar la relación entre praxis arqueológica, construcción de relatos acerca del pasado local y pueblos indígenas y el compromiso que asume esta ciencia con las acciones de transferencia en contextos educativos formales. Particularmente pienso que la arqueología pública puede ser considerada un campo dialógico que permite articular acciones de colaboración intercultural con otros actores educativos y es fundamental comenzar a diseñar estrategias de trabajo desde Educación Superior, para que desde allí puedan llegar a los demás niveles educativos.

[29] Entendiendo que este podía ser utilizado como estrategia visual para la transposición didáctica de contenidos al contexto áulico, despertando en los alumnos un mayor grado de interés. Asimismo, consideré que dicho formato permitiría realizar actualizaciones cuando los docentes lo consideraran necesario, enriqueciendo con sus aportes el documento inicial.

Hoy, más que nunca, el escenario es propicio para iniciar un camino hacia el diálogo intercultural, como señala la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en su apartado sobre Internacionalización, regionalización y mundialización, en el punto 24: "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".

Los derechos que poseen los pueblos indígenas a la educación también están contemplados en las principales agendas de los documentos internacionales relacionados con la educación y la cultura. La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI expresa, en su inciso d), la importancia de contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

Por su parte, la Comisión de Pueblos Indígenas y Etnias del Parlamento Latinoamericano, en 2011, acordó por unanimidad refrendar el compromiso de los países latinoamericanos de atender el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En tal sentido, proclamó la Declaratoria de la Comisión de Pueblos Indígenas y Etnias del Parlamento Latinoamericano para fortalecer la promoción y defensa de los pueblos indígenas latinoamericanos, que en su Artículo 3° declara que los Estados se comprometen a garantizar que los integrantes de los pueblos indígenas y etnias tengan una educación intercultural indígena, en cuyo diseño participarán directamente a través de la consulta, considerando el proyecto de Ley Marco de Educación Intercultural Indígena propuesto por dicha Comisión.

En la provincia de Jujuy, la reciente sanción de la Ley N° 5807/13 –Ley de Educación de la provincia–, que "Regula el ejercicio de los derechos a enseñar y a aprender en la provincia de Jujuy", ha contribuido a visibilizar a la interculturalidad como un eje de participación. Esta comparte con la ley Nº 26.206 de Educación Nacional los considerandos del Artículo 52°, contenido en el Capítulo XI en relación a la Educación Intercultural Bilingüe, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas 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.

En el caso particular de la ley provincial, el Inciso 5 del artículo 8° señala además que: "El Estado provincial garantiza a todos los habitantes: la Educación Intercultural y Bilingüe que respete y preserve la lengua

materna y la cultura de los pueblos indígenas y sus comunidades." Más adelante, en el artículo 73°, declara que:

> *La Educación Intercultural y Bilingüe es la modalidad del Sistema Educativo Provincial, en los Niveles de Educación Inicial, Primaria, Secundaria y Superior, que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas y sus comunidades a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, lengua, cosmovisión e identidad étnica, para desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. La Educación Intercultural y Bilingüe promoverá un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y sus comunidades y poblaciones étnicas, lingüísticas y culturalmente diferentes, y propiciará el reconocimiento y el respeto de la diversidad.*

Esta legislación está abriendo nuevos canales de comunicación y espacios de participación a partir de la implementación de la Modalidad de Educación Intercultural, de la participación de referentes de comunidades en el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI)[30] y de la reciente creación del Consejo de Educación Indígena de la provincia de Jujuy. En este escenario, estoy convencida de que la arqueología pública puede vislumbrarse como una oportunidad para la construcción de discursos sobre el pasado, desde una perspectiva local y participativa. En tal sentido, hace tiempo que he asumido el desafío de pensar mis investigaciones desde un espacio periférico no solo de Argentina, sino de Sudamérica[31] y, en ese devenir, comparto lo señalado por Francisco López Segrera: "depende de nosotros el convertir ′la crisis de paradigmas′ de las ciencias sociales en la región, (en un momento de desintegración del sistema-mundo en que se amplían nuestras opciones) en coyuntura propicia para imaginar y construir un nuevo futuro". [32]

A modo de reflexión final

La experiencia presentada ha constituido un proceso complejo de producción, circulación y negociación de sentidos, que contribuyó de

[30] El CEAPI es una entidad representativa de los pueblos indígenas, con función consultiva y de asesoramiento ante el Ministerio de Educación Nacional.

[31] Mónica Montenegro, "Arqueología en la escuela: experiencias en el sector septentrional del noroeste argentino", en *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, Vol. 44 N° 3, 2012, pp. 487-498.

[32] Francisco López Segrera, "Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe", en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, 2000, pp.177-2000.

cierto modo a superar el uso irreflexivo de términos como *patrimonio*, *período indígena*, *arqueología* y *pasado*, en una comunidad educativa de nivel primario. En este escenario, la enseñanza puede entenderse como una acción intencional de transmisión cultural que puede favorecer el desarrollo de capacidades, en relación al contexto social en el que se desarrolla.

Particularmente encontré en la arqueología pública una vía posible de reflexión de la praxis disciplinar, pero también de investigación y de participación social. La considero un espacio epistémico que busca actualizar los vínculos entre arqueología y comunidad a partir de diversas acciones: pedagógicas, de mediación científica y de comunicación intercultural, en virtud de las cuales participa de los procesos de construcción social de patrimonio y de conocimientos sobre el pasado local.

Desde el punto de vista educativo, la posibilidad de trabajar en forma conjunta entre docentes, estudiantes e investigadores de Educación Primaria y Educación Superior contribuyó a revalorizar el rol de la *transferencia* en función de la adquisición de aprendizajes significativos. La inclusión de conocimientos ancestrales provenientes de integrantes de pueblos indígenas acercó nuevos saberes y reveló otros canales de comunicación intercultural, a partir de un proceso dialógico que generó nuevas sinergias en el campo epistémico.

Referencias

Ayala, Patricia, *Políticas del Pasado: Indígenas, arqueólogos y Estado en Atacama,* San Pedro de Atacama, Línea Editorial Instituto de Investigaciones Arqueológicas y Museo, Universidad Católica del Norte, Chile, 2008.

Blakey, Michael, "An Ethical Epistemology of Publicly Engaged Biocultural Research", en J. Habu, C. Fawcett y J. M. Matsunaga (eds.), *Evaluating Multiple Narratives: Beyond Nationalist, Colonialist, Imperialist Archaeologies,* New York, Springer, 2008, pp.17-28.

Coronil, Fernando, "Naturaleza del poscolonialismo: del eurocentrismo al globocentrismo", en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas,* Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2000.

Dietz, Gunther y Laura Mateos Cortes, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2011.

Endere, María Luz y Rafael Curtoni, "Patrimonio, arqueología y participación: acerca de la noción de paisaje arqueológico", en R. P. Curtoni y M. L. Endere (eds.), *Análisis, Interpretación y Gestión en la Arqueología de Sudamérica*, Olavarría, Unicen, Incuapa, Serie Teórica N° 2,2003.

Foucault, Michel, *El orden del discurso*, Buenos Aires, Tusquets, 1987 [1971].

Gnecco, Cristóbal, "La Indigenización de las Arqueologías Nacionales", en *Convergencia,* 9(27), 2002.

Guber, Rosana, Mirta Bonnin y Andrés Laguens, "Tejedoras, topos y partisanos. Prácticas y nociones acerca del trabajo de campo en la arqueología y la antropología social en la Argentina", en *Relaciones de la Sociedad Argentina de Antropología XXXII*, 2007.

Hodder, Ian, *The Archaeological Process*, Oxford, Blackwell, 1999.

…, "Multivocality and social archaeology", en J. Habu, C. Fawcett y J. Matsunaga (eds.), E*valuating Multiple Narratives: Beyond Nationalist, Colonialist, Imperialist Archaeologies*, New York, Springer, 2008.

Jofré, Carina, Soledad Biasatti y Gabriela González, "Los fantasmas capitalistas de una arqueología de los muertos y desaparecidos", en C. Jofré (coord.), *El regreso de los muertos y las promesas del oro. Patrimonio arqueológico en conflicto,* Córdoba, Encuentro Grupo Editor, Universidad Nacional de Catamarca, 2010.

Laguens, Andrés. "Tiempos, espacios y gente: reflexiones sobre las prácticas de la arqueología de Córdoba desde Córdoba, Argentina", en *Arqueo Web* 10, 2008.

Layton, Robert (ed.), *Conflict in the Archaeology of the Living Traditions*, London / New York, Routledge, 1989.

López Segrera, Francisco, "Abrir, impensar y redimensionar las ciencias sociales en América Latina y el Caribe", en E. Lander (comp.), *La colonialidad del sa-*

ber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas, Buenos Aires, CLACSO-UNESCO, 2000.

Mato, Daniel, "Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización", en Daniel Mato (coord.) *Políticas de identidades y diferencias sociales en tiempos de globalización*, Caracas, FACES, Universidad Central de Venezuela, 2004. pp. 11-16.

…, "No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible", en *Alteridades* 18 (35) 2008.

…, "Heterogeneidad social e institucional, interculturalidad y comunicación intercultural", *Matrizes (Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da Universidade de São Paulo*, 6(1), 2012.

Mc David, Caroll, "From Real Space to Cyberspace: The Internet and Public Archaeological Practice", Tesis doctoral inédita, University of Cambridge, 2002.

Mc Gimsey, Charles, *Public Archaeology*, New York, McGraw Hill, 1972.

Menezes Ferreira, Lucio y Pedro Machado Sánchez, "Arqueologia de contrato e educação patrimonial no Brasil: Algumas provocações", en L. Menezes Ferreira, M.L. Mazzuchi Ferreira y M. Rotman (orgs.), *Patrimônio Cultural no Brasil e na Argentina. Estudos de caso,* São Paulo, Editorial Anablume, CAPES, 2011.

Merriman, Nick (ed.), *Public Archaeology*, London, Routledge, 2004.

Montenegro, Mónica, "Arqueología en la escuela: experiencias en el sector septentrional del noroeste argentino", en *Chungara, revista de antropología Chilena*, Volumen 44, Nº 3, 2012.

…, "La construcción del patrimonio arqueológico en una comunidad de la puna de Jujuy, Argentina en tiempos de globalización", en *Espacio y Desarrollo Nº 21,* 2009.

Montenegro, Mónica y María Elisa Aparicio, "Patrimonio, arqueología y turismo en Jujuy, Argentina. Visiones desde una comunidad educativa", en P. Ayala y F. Vilches (eds.), *Teoría arqueológica en Chile: reflexionando en torno a nuestro quehacer disciplinario,* Santiago de Chile, Quillqa, Universidad Católica del Norte y Universidad de Chile, 2012.

…, "Re-pensando un sitio arqueológico como monumento de memoria y símbolo nacional. El caso del Pucara de Tilcara, Provincia de Jujuy, Argentina", en *Revista Estudios Bolivianos No. 19*, 2013.

Montenegro, Mónica y María Clara Rivolta, "Producción de conocimientos sobre el pasado local en tiempos globalizados. Experiencias interculturales en la región septentrional del Noroeste Argentino", en *Etnicex, revista de estudios etnográficos* N° 3:2012.

…, "Patrimonio arqueológico y desarrollo: pasados que se hacen presente. Experiencias desde el Noroeste Argentino", en A. Herrera Wassilowsky (comp.), *Arqueología y desarrollo en América del Sur: de la práctica a la teoría*, Lima, Ediciones Uniandes, Universidad de Los Andes, Bogotá; Instituto de Estudios Peruanos, 2013.

Montenegro, Mónica, María Beatriz Cremonte y Sebastián Peralta, "Gauchos, turismo y arqueología en Jujuy, Argentina: Construcción de patrimonio e identidades en un espacio sociocultural diverso", en H. Salas Quintanal, M. C. Serra Puch e I. González de la Fuente (eds.), *Identidad y patrimonio cultural en América Latina: la diversidad en el mundo Globalizado,* México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Antropológicas, 2013.

Trigger, Bruce, "Alternative Archaeologies: Nationalist, Colonialist, Imperialist", en R. Preucel, e I. Hodder (eds.) *Contemporary Archaeology in Theory,* Oxford, Blackwell Publishers, 1996.

Ucko, Peter, "Foreword", en R. Layton (ed.), *Conflict in the Archaeology of the Living Traditions,* London / New York, Routledge, 1989.

VERDESIO, Gustavo, "Colonialismo acá y allá: Reflexiones sobre la teoría y la práctica de los estudios coloniales a través de fronteras culturales", Universidad Nacional de Cuyo, *Cuadernos del CILHA* (175-191) 2012.

Legislación y otros documentos consultados

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: la nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo, UNESCO, Paris 5-8 julio 2009.

Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París, 5 -9 de octubre de 1998.

Declaración para Fortalecer la Promoción y Defensa de los Pueblos Indígenas Latinoamericanos y Afrodescendientes. Comisión de Pueblos Indígenas y Etnias del Parlamento Latinoamericano, Valparaíso, Chile, 28 de octubre de 2011.

Ley de Educación Nacional N° 26.206/ 20066.

Ley Orgánica N° 5.807/2013 de Educación de la provincia de Jujuy.

Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia. Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia

Ángela Santamaría Chavarro

Este capítulo busca hacer un aporte al análisis de la relación entre Educación Superior, etnicidad y género en Colombia. Como afirman Lumby y Coleman, los estudios sobre Educación Superior y diversidad son muy amplios, pues esa categoría es muy vasta y hasta camaleónica. Los estudios sobre la interfase entre liderazgo, diversidad y Educación Superior existen en varias regiones del mundo. Sin embargo, el cruce de estos estudios con la categoría de género es muy reducido a nivel internacional.[1] Este tipo de pertenencias aparecen como recursos o restricciones que es importante tener en cuenta para generar lecturas críticas de las prácticas de Educación Superior interculturales, que permitan generar políticas y líneas de acción viables y pertinentes. En este artículo, buscamos dar cuenta, en la primera parte, de algunas de las experiencias que han emergido en el país durante los últimos años, para centrarnos, en la segunda parte, en el caso específico de la Sierra Nevada de Santa Marta.

Características de la Educación Superior Intercultural en Colombia

Según la legislación colombiana, el derecho a la educación tiene una doble connotación. Se trata de un derecho y de un servicio público. Cuando se habla de la educación de los pueblos indígenas, se afirma la garantía del derecho a la educación y del derecho a la diversidad étnica y cultural protegidos constitucionalmente (Convenio 169, del año 1989, de la OIT, ratificado por la Ley 21 de 1991). Dicho Convenio compromete a los gobiernos a asumir su desarrollo con la participación de los pueblos, a través de una acción sistemática y coordinada, que garantice la educación de estos en igualdad de condiciones con el resto de la comunidad nacional. Es decir, el Estado debe garantizar un enfoque para los pueblos indígenas, pero en un escenario de "interculturalidad con equidad", retomando los términos de Daniel Mato. En

[1] Jacky Lumby y Marianne Coleman, *Leadership and Diversity. Challenging Theory and Practice in Education,* London, Sage publications, 2007, p. 13.

este sentido, la Constitución Política consagra en sus artículos 7, 10, 38, 68 y 70 varios derechos asociados como: la protección de las culturas, la autodeterminación de los pueblos, el uso oficial de las lenguas, la enseñanza bilingüe y una educación respetuosa de la identidad. Estos artículos y el bloque de constitucionalidad que los acompaña son el resultado de largas y duras luchas durante los años 1960 y 1970, por parte de los pueblos indígenas en el sur del país. Fue en esta época cuando se fundaron las primeras escuelas comunitarias en aquellos pueblos indígenas que habían subsistido al proceso de recuperación de tierras. Por lo tanto, estas escuelas iban de la mano del proceso político. Por ello, es importante partir del análisis del proceso de producción de la categoría de etnoeducación, como forma de control estatal y su posterior actualización y subversión en los años 1970, en el marco de las luchas territoriales y la emergencia de las organizaciones del Cauca, cuando se comenzará a hablar de *educación propia.* Con la emergencia y la consolidación de las organizaciones indígenas en los años 1980, el Estado colombiano se vio obligado a reformular su política indigenista, desde la perspectiva de la constitución de un estatuto jurídico especial para los pueblos indígenas. El Plan Nacional de Rehabilitación (PNR), implementado por Virgilio Barco en 1986, implicó fuertes divisiones en el seno del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). Algunos dirigentes de Guambia se dividieron para fundar el Movimiento de Autoridades del Sur Occidente (AISO) (Cauca, Nariño y Putumayo). Entre ellos, estuvo el Taita Muelas, quien afirmaba que había que diferenciarse a partir de la legitimidad tradicional. Los dirigentes debían ser los responsables del mantenimiento del orden político y social, al igual que de la transmisión del saber ancestral. Su reivindicación principal concernía al fortalecimiento del poder de las autoridades indígenas en el nivel local (Cabildos, Caciques, Capitanes, Taitas y Mamas). En cuanto a la educación indígena, el Estado colombiano crea, en el marco de la implementación de políticas multiculturales y pluriétnicas, el Programa Nacional de Etnoeducación, que surge en 1984 (con la Resolución 3454, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 del mismo año). Sin embargo, a pesar de que estos instrumentos buscarán trabajar sobre la no discriminación de las lenguas indígenas, introduciendo conceptos como la autonomía, la educación como participación y el fortalecimiento de la identidad, estos retos solo se podrán operativizar a través del sistema general de educación. El sistema educativo nacional no estaba preparado para proponer a los pueblos indígenas que ofertaran planes de educación propia desde sus planes de vida. Los pueblos indígenas tampoco estaban preparados para presentar propuestas desde lo propio, sin personal, sin espacios de fortalecimiento para hacer frente a la burocracia

estatal en el reconocimiento de procesos educativos. Retomamos los términos del Ministerio de Educación Nacional ya para el año 2007, que definía la etnoeducación como un proceso social permanente de reflexión y construcción colectiva, mediante el cual los pueblos indígenas y afrocolombianos fortalecen su autonomía en el marco de la interculturalidad, posibilitando la interiorización y producción de valores, de conocimientos y el desarrollo de habilidades y destrezas conforme a su realidad cultural, expresada en su proyecto global de vida.

Sin embargo, casi veinte años después de la Constitución, el sistema educativo nacional sigue *patinando* en su respuesta más allá de la institucionalización de categorías como la de autonomía, un gran paso en términos discursivos y políticos, pero no en la práctica. ¿En términos reales, qué implica lo anterior para las comunidades? Al final de la década de 1990, tras la exclusión histórica de los pueblos indígenas de las filiales escolares, la gestión de la educación retorna a manos de las comunidades. A pesar de la subversión del estigma movilizado por la etnoeducación, la educación propia sigue escondiendo, retomando los términos de A. Quijano, "prácticas de colonialidad del poder, del saber y del ser" y falta de capacidades del aparato estatal para responder a las necesidades de los pueblos indígenas en términos educativos.[2] La Ley General de Educación consagra en su artículo 55 que el servicio educativo que se ofrece a grupos vulnerables o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autónomos es una educación ligada al ambiente, al proceso productivo y al proceso social y cultural de una comunidad, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.

En esta legislación seguimos advirtiendo la idea de integración y de una educación ligada a temas ambientales, de producción y comunitarios. A su vez, la reforma educativa retoma principios y ejes como: 1. La formación y capacitación de profesores indígenas a través de la profesionalización, nivelación y actualización de docentes; 2. La investigación-acción participativa, retomando los términos de Fals Borda, para fortalecer la etnoeducación y la organización comunitaria; 3. La adecuación y diseño curricular como propuestas pedagógicas desde los planes de vida de los pueblos indígenas; 4. La producción de materiales educativos pertinentes. Los distintos principios consagrados en los diferentes instrumentos legales consagran valores como: la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria y

[2] Aníbal Quijano, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,* Buenos Aires, CLACSO, 2000, pp. 122-151.

la interculturalidad. Igualmente, circulan en los distintos documentos principios como flexibilidad, progresividad y solidaridad para adecuar y articular culturalmente los patrones educativos a los contextos culturales y ambientales en los cuales debe prestarse el servicio. Para retomar los conceptos de Le Bot, a pesar de los derechos reconocidos en la Constitución en 1991, veinte años después, se ven las consecuencias perversas de ese marco del multiculturalismo legal neoliberal.[3] La muestra flagrante, en el tema educativo, es la revolución educativa del 2004, en la que la educación se mercantiliza y se concibe como servicio. En lo relacionado con pueblos indígenas, el Estado se obliga a asistir en materia educativa a poblaciones vulnerables para suprimir las condiciones de inequidad, discriminación o aislamiento en las que viven y favorecer el reconocimiento de su diversidad étnica, cultural y social. La realidad, desde mediados de la década del 2000, es que la respuesta estatal se limita a los gastos docentes y se ha dejado de lado la inversión en calidad, ya que impera la razón mercantilista. La política de etnoeducación es la cenicienta del sistema de educación nacional. Y este no sabe cómo convertir la calabaza en carroza. Existe una condición de marginalidad y una fuerte dicotomía de la política etnoeducativa en el sistema colombiano de educación. Por un lado, se encuentra el sistema nacional de educación y, por el otro, el de las comunidades étnicas. Esta división inserta las acciones institucionales de los programas etnoeducativos en las lógicas de funcionamiento del sistema nacional, que son extrañas a las lógicas locales y comunitarias al obstaculizar la emergencia de las pedagogías indígenas.

Para nosotros, se trata de un enfoque desde el modelo mercantilizado de la educación, dándole algunos matices de multiculturalidad. El Estado colombiano, detrás de los eufemismos de "etno", "educación diferencial y educación inclusiva" etc., no está asumiendo la garantía del derecho a la educación de los pueblos indígenas. Los retos actuales que estos deben enfrentar, en un contexto de transición democrática, de exacerbación de la explotación de los recursos no renovables y de construcción de grandes proyectos de infraestructura, no pueden estar actualmente confinados en una educación tipo técnico-agropecuaria concebida como servicio. Además, es importante resaltar que el acceso a la Educación Superior es limitado y se requieren procesos de Educación Superior inter e intraculturales, relacionados con la diplomacia, el gobierno nacional, la agenda internacional y la judicialización de la mayoría de sus problemáticas a nivel nacional e internacional. Actual-

[3] Yvon Le Bot, *Violence de la modernité en Amérique Latine. Indianité, société et pouvoir,* Paris, Karthala, 1994.

mente, se está trabajando en el Ministerio de Educación desde la política de Educación Superior Inclusiva (2014), que es una educación para todos y para todas. Esta política está fundada en cuatro conceptos: pertinencia, participación, diversidad y calidad. A su vez, esta política busca articularse con el proceso de la interculturalización de la Educación Superior liderado por el programa presidencial indígena de la mano de las organizaciones indígenas de nivel nacional. A pesar de que en la práctica se observa una apropiación por parte de los funcionarios del Ministerio de Educación de conceptos como interculturalidad y descolonización del saber, el enfoque propuesto en el 2014 es desde una política inclusiva para todos y todas.

Estatus constitucional de la Educación Superior Intercultural

En este apartado buscamos analizar las implicaciones del reconocimiento constitucional de la diversidad étnica y cultural y la reflexión sobre la interculturalización de la Educación Superior en Colombia. Para ello, buscamos presentar de manera sintética los planteamientos de la Corte Constitucional sobre lo que la misma corporación ha denominado *la fusión de saberes*. En palabras del magistrado auxiliar Federico Guzmán, el proceso de la interculturalización de la Educación Superior es de doble vía. Es decir, por un lado, se trata de algo más profundo que el acceso de personas de grupos minoritarios a la Educación Superior. Se trata de un derecho que pertenece a todos los ciudadanos colombianos, quienes deben recibir en la oferta académica contenidos académicos diversos provenientes de los pueblos indígenas y sus saberes.

A pesar de lo anteriormente planteado, la Corte Constitucional no se ha pronunciado de fondo sobre el tema. Es decir, que en Colombia no hay un estándar jurídico constitucional sobre la Educación Superior Intercultural como principio constitucional. Al hacer una lectura conjunta del artículo 5 de la Constitución Política, al parecer, se da por sentado que los colombianos reciben una educación intercultural, al igual que lo consagrado en los artículos 7, 8, 67, 68 y 78. Por ello, existe un gran vacío frente a la interculturalización de la Educación Superior y los estándares jurídicos están por formularse. Una de las estrategias para llenar de contenidos este vacío es el litigio estratégico ante la Corte y el Consejo de Estado. Después de una minuciosa revisión de los pronunciamientos de la Corte Constitucional, existen 20 sentencias que tratan la problemática a partir de los siguientes temas. 1. Los principales componentes del derecho a la etnoeducación; 2. La oficialidad de las lenguas indígenas y el derecho que tienen los pueblos indígenas a reci-

bir educación propia en su propia lengua; 3. La obligatoriedad de que los contenidos curriculares incluyan temas de la propia cultura; 4. La situación particular de los docentes indígenas, quienes deben ser exonerados de los requisitos del concurso general para los docentes públicos. La vinculación de los docentes indígenas debe hacerse en consulta con la respectiva comunidad; 5. La administración del gobierno escolar debe adecuarse a la cultura propia.

En todos los casos, la Corte Constitucional ha dado prevalencia a la autonomía universitaria frente a la Educación Intercultural. La posición de la Corte ha sido tibia y evasiva frente al tema.

Algunas experiencias emergentes

Para el caso colombiano, existen varios procesos desde las organizaciones indígenas y a través de alianzas con Universidades *convencionales*.[4] Estas experiencias ya han sido documentadas en textos anteriores y otras son documentadas en este libro en otros capítulos.[5] Por ello, nuestro objetivo en esta parte del texto es actualizar dicha información y presentar algunas experiencias nuevas poco documentadas.

Procesos desde las organizaciones indígenas

> *No se puede hablar de la interculturalización de la Educación Superior en abstracto, sino desde los contextos específicos*
> (Abadio Green, 2014).

Uno de los procesos más importantes en el país es el de la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), consecuencia de más de 43 años de educación indígena del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). En palabras de la actual rectora, para el CRIC, la interculturalidad es un proyecto político desde la práctica y son las autoridades tradicionales quienes crearon la Universidad; por ello, esta está en el centro de la plataforma de lucha del movimiento. Esta institución, creada en 2003, ofrece licenciaturas (Administración y Gestión y Desarrollo propio; Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio) y Diplomados (en Proyecto educativo comunitario, en Currículo propio, Gestión Etnoeducativa, Familia y Equidad de Género y Polí-

[4] Daniel Mato, "Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos", en Revista Andaluza de Antropología, N°1, Antropologías del Sur. 2011, pp. 63-85.

[5] Daniel Mato, "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 E. Sader, P. Gentil y H. Aboites (comps.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después,* Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008, pp. 136-145.

ticas de la salud). Actualmente, la UAIIN trabaja en la proyección de cinco maestrías en Comunicación Intercultural con enfoque de Género, Desarrollo con Identidad, Paradigmas del conocimiento y Docencia e Investigación. De estos programas, según Graciela Bolaños, Libia Tattay y Avelina Pancho, sobre 859 estudiantes han egresado 349 mujeres en el 2007, frente a 510 hombres.[6] De acuerdo con lo anterior, aunque la participación de las mujeres indígenas es importante, sigue siendo insuficiente.

Uno de los obstáculos más importantes que debe afrontar el proceso de la Universidad es el reconocimiento por parte del Gobierno colombiano. Como explicamos anteriormente, al existir un vacío jurídico en términos constitucionales frente al reconocimiento jurídico de las universidades indígenas, el proceso debe enfrentar permanentemente obstáculos relacionados con su financiación, funcionamiento y reconocimiento. En palabras de su actual rectora, "desde este proyecto hemos aportado a las políticas públicas de educación desde los espacios de diálogo y de concertación. Han existido funcionarios que le han apostado al proyecto de interculturalidad, pero no hay una política institucional, se sigue concibiendo a los pueblos indígenas como un problema para el desarrollo". Para la lideresa, la UAIIN tiene un carácter nacional y debe ser reconocida como parte del sistema de educación indígena, para que pueda ser manejada por los pueblos indígenas, vía Decreto Autónomo (Encuentro Internacional *Hacia la Interculturalización de la Educación Superior*, Bogotá, mayo 2014). Existe también, en el departamento del Cauca, el programa de Etnoeducación de la Universidad del Cauca.

Según Axel Rojas, encargado de la reconstrucción de la experiencia en textos anteriores, existe una Licenciatura en Etnoeducación adscrita en el Departamento de Estudios Interculturales de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de la Universidad del Cauca. Igualmente, se han venido desarrollando Diplomados sobre estudios afrocolombianos, educación ambiental, gestión cultural, gestión etnoeducativa.[7] La cifras recogidas y presentadas por Axel Rojas, a diferencia de otras experiencias, muestran cómo en el Cauca han egresado más mujeres que hombres entre el 2000-2007 (sobre 115 egresados, 68 son mujeres y 47 hombres).[8]

La licenciatura de la Madre Tierra

La Organización Indígena de Antioquia (OIA), específicamente desde el Instituto de Educación Indígena, en alianza con la Universidad Pon-

[6] Daniel Mato, "Universidades indígenas…", ob. cit., pp. 63-85.

[7] Ídem.

[8] Ídem.

tificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia, coordina los siguientes procesos: 1. La licenciatura en Etnoeducación; 2. La Escuela de Gobierno y Administración Indígena y 3. La Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra.[9] La Licenciatura hace parte del programa de educación indígena, dirigido por el indígena Abadio Green. Esta posee tres énfasis, el de autonomía y ordenamiento territorial, lenguajes e interculturalidad y salud comunitaria e interculturalidad. Respectivamente, los tres énfasis poseen componentes pedagógicos y de investigación como los siguientes. En el caso del énfasis de lenguajes e interculturalidad, se han desarrollado proyectos de investigación como el de la "historia de los siete hermanos y su hermana Olowaili: hacia la pervivencia cultural del pueblo Kuna Tule". Este proceso intercultural de investigación con componente pedagógico incluyó la realización del *Diploma en Educación Bilingüe Intercultural, para 24 docentes Kuna* (2006-2007). El énfasis en salud comunitaria intercultural posee, como componente pedagógico, el Diplomado en propuestas creativas para una cultura saludable en contextos lecheros de Antioquia.

Este programa es fruto de la alianza entre un grupo de profesores de la Universidad pública de Antioquia y de líderes y lideresas de la OIA, quienes, apoyados por un programa gubernamental del Ministerio de Educación para la creación de nuevos programas, en el 2006 recibieron el registro calificado de este. Actualmente, después de más de una década de funcionamiento, el balance es muy positivo y nuevos retos aparecen. Sobresale, por ejemplo, el reto de la evaluación de los estudiantes, quienes son evaluados desde criterios en los que no han sido formados. Igualmente, el programa, según sus coordinadores generales, busca ofrecer una construcción colectiva a través de un diálogo de saberes, de preguntas y de sueños. Se trata de una propuesta política colectiva por el compromiso, por la transformación de las realidades, que busca cambiar, liderar e impactar a la sociedad por fuera del mundo teórico. En este sentido, los maestros no son simples portadores de conocimientos sino líderes que acompañan procesos de transformación en realidades concretas y locales. La Madre tierra es la gran pedagoga a partir de la articulación de conocimientos ancestrales al servicio de procesos de transformación. Desde el proceso de Madre Tierra, se busca proponer dispositivos pedagógicos que se construyen con sabedores y pares de otras Universidades desde otras matrices y otras lógicas. Estos dispositivos poseen algunas características: 1. El silencio como un acuerdo para trabajar y crear; 2. La escucha como estrategia política; 3. Lo comunitario y el plan de vida como base, que busca no formar

[9] Ídem.

individuos, sino pueblos; 4. El tejido como una forma de pensamiento inmaterial al servicio de los procesos pedagógicos; 5. Lo intercultural como base de todo relacionamiento; 6. La generación de enclaves de aprendizajes: las Universidades no pueden construir estos procesos de manera aislada, hay que abrirse a las bases, a las comunidades; abrir las puertas a realidades concretas, a sujetos concretos y a problemas concretos. Del trabajo realizado por más de una década aparecen desafíos, tales como cómo poner a dialogar el discurso y la teoría con las realidades concretas de los pueblos indígenas, construyendo los ritmos y confianzas necesarios. Una preocupación latente es que la interculturalidad se convierta en un indicador en la lógica institucional para la medición en términos de exigencias de acreditación y alta calidad, irrespetando los ritmos alternos y las vidas propias de lo intercultural.

También cómo pensar en otros contenidos de acuerdo con las necesidades de las comunidades y sujetos particulares. Es necesario ser conscientes de que no existe un conocimiento, ni una pedagogía sino varios conocimientos y pedagogías. Lo intercultural sigue siendo un problema en las instituciones "de cosas raras e incomprendidas por parte de las Universidades" (Coordinadora del programa, Bogotá, mayo de 2014). Otro de los grandes retos tiene que ver con la participación de las mujeres indígenas. Al igual que otras experiencias en las que se estimula la participación de las mujeres, esta sigue siendo muy inferior a la de los hombres indígenas (sobre 70 participantes en la licenciatura durante 2001-007, solo 15 mujeres egresaron).[10]

Universidades públicas convencionales

En esta parte del texto, queremos presentar una síntesis de algunos de los procesos de Educación Superior Intercultural que han surgido durante los últimos años en las Universidades públicas regionales o en las regiones, con el fin de tener elementos de comprensión más precisos sobre el proceso de Educación Superior Intercultural en la Sierra Nevada de Santa Marta, en donde hemos venido trabajando durante los últimos siete años.

En la Amazonía colombiana, existe, desde 2008, una experiencia muy interesante desde la Universidad Pedagógica Nacional en la Chorrera, para el fortalecimiento de sabedores y sus familias como maestros indígenas en biología. A través de un proceso de construcción social del currículo con los pueblos bora y huitoto, se ha generado una dinámica muy importante que ha fortalecido los planes de vida. En este contexto, la Maloka se erige como centro de conocimiento con los caciques, los

[10] Ídem.

sabedores y los ancianos. Un importante número de trabajos de grado ha contribuido desde la Universidad Pedagógica al proyecto. En este contexto, los sabedores han ocupado el rol de codirectores de los trabajos de grado. La experiencia sigue en marcha y busca consolidarse. Como afirma su directora, este proceso ha implicado cambios institucionales visibles para la Universidad Pedagógica encargada en Colombia de la formación de los maestros.

La Universidad Militar ha incursionado en el tema a través de la planificación de Cátedras sobre pueblos indígenas. Esta iniciativa es muy importante, pues busca la visibilización de las culturas y las condiciones de vida de las comunidades indígenas. En este sentido, pretende romper la perversa dicotomía entre la fuerza pública y los pueblos indígenas, en términos de víctimas y victimarios. La difícil tarea que inicia el Ejército Nacional en la formación de sus cuadros profesionales también se ha dado en el seno de la Policía. Se trata de poner en diálogo diversas visiones del conocimiento: estratégico, científico y cultural.

La Universidad del Magdalena ofrece actualmente cupos especiales para estudiantes indígenas, afrocolombianos, tagangueros y madres cabeza de familia. Sin embargo, según la Decana de Antropología, la deserción general de los integrantes del programa es muy alta. La Universidad está ubicada en uno de los departamentos con mayor diversidad cultural de Colombia. Igualmente, Santa Marta es la ciudad más cercana a la Sierra Nevada de Santa Marta. Por ello, se erige como primer destino de estudio para los indígenas de la Sierra. En el marco de los programas ofertados por la Universidad, en el marco de los doctorados en educación, existe una línea de investigación en pedagogía e interculturalidad. En este contexto, actualmente existen 9 proyectos de tesis doctorales desde un enfoque hacia la interculturalidad. La decanatura de Antropología posee una característica bien importante: que tiene bajo su competencia la dirección del programa de Derecho. Lo anterior ha implicado que se introduzca en la formación de los abogados la temática de los pueblos indígenas. Al ubicarse la Universidad en territorio indígena, se han iniciado prácticas de relevancia como la consulta previa a las comunidades al momento de la creación del programa en Antropología. Fue así como, por ejemplo durante la visita de pares para la acreditación, la reunión se dio con la participación de sabedores de la región y con la consulta con el territorio para la pertinencia de la creación del programa. En el mismo sentido, existen cátedras a cargo de profesores indígenas de la región y proyectos de investigación en la región que son desarrollados por equipos mixtos. A pesar de los avances de la institución, no existe una política institucional sobre el tema.

Otra de las Universidades cercanas a la Sierra Nevada de Santa Marta es la Universidad de la Guajira. El departamento de la Guajira también es un lugar de encuentro de varias etnias, entre las cuales algunas de la Sierra Nevada de Santa Marta. Según la Decana de Antropología, el trabajo de investigación hasta ahora comienza a perfilarse con los pueblos indígenas. Existe un programa de etnoeducación en la Universidad, en la cual se forman algunos de los docentes de las comunidades wayúu. Sin embargo, los altos costos de vida en la ciudad de Riohacha hacen que el acceso a la Educación Superior en la región siga siendo muy bajo estadísticamente. La presencia de los pueblos de la Sierra es muy baja. Algunos de los jóvenes y las jóvenes de la región en la que hemos venido trabajando optan cada vez más por realizar estudios en la ciudad de Valledupar, capital del César.

Universidades privadas convencionales

La experiencia de la Universidad Externado de Colombia es liderada, desde hace varios años, desde el programa de Interacciones por Lucero Zamudio, Decana de Ciencias Sociales. No es un programa de ampliación de cobertura que busque incluir a la población indígena. Se trata de un ejercicio práctico que busca analizar los cambios y desafíos de la Universidad intercultural a través de la vinculación de docentes indígenas y de aproximadamente 60 estudiantes indígenas becados. Los requisitos de entrada para los estudiantes que han ingresado han sido, en primer lugar, que hablen la lengua y que sean presentados por sus autoridades indígenas. La Universidad reconoce su lengua ancestral como primera lengua y el español como la segunda. Si los estudiantes así lo desean, tienen acceso a aprender otro idioma. El programa de lingüística ofrece cursos de lenguas ancestrales. El programa de Interacciones, como su nombre lo indica, busca romper la lógica de las disciplinas que entran en contravía con las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Igualmente, se busca ir más allá de la persistencia de la ideología de la integración y de la inclusión que moviliza el Ministerio de Educación Nacional. Para ello, se han transformado los currículos. Se han hecho ejercicios de docencia intercultural, por ejemplo; se ha invitado a abogados constitucionalistas a hablar con autoridades tradicionales. Todo ello con el objetivo de lograr el aprendizaje de los unos y los otros a través de la interculturalidad. Se ha comenzado, desde este espacio, a reflexionar sobre otros tipos y formas de evaluación, como los círculos de palabra y la autoevaluación por parte del grupo. Se está trabajando desde la construcción de alianzas diversas, por ejemplo las Redes de Saberes del Desierto, la semana de los pueblos indígenas y la semana de los Abuelos.

La Universidad del Rosario viene realizando, desde hace siete años, Diplomados interculturales desde la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de las Facultades de Ciencia Política y Gobierno y de Relaciones Internacionales. Hasta el momento han desarrollado, en la Sierra Nevada de Santa Marta, 3 Diplomados (sobre Diplomacia Indígena, Investigación social y política intercultural y Diagnóstico y proyectos interculturales). Este proceso pedagógico ha contado con la participación del Mayor Álvaro Torres como coordinador local y de Norey Quigua como coordinador desde la Universidad. Al lado del componente pedagógico, se ha venido trabajando específicamente con la comunidad de Nabusímake un proyecto de investigación sobre Memoria Colectiva. De este proceso han egresado más de 150 estudiantes. El equipo profesoral está compuesto por cuatro profesores indígenas, entre los cuales es importante dar relevancia a dos profesoras, Luz Elena Izquierdo y su hija, Ati Quigua. Estas dos mujeres arhuacas son egresadas de dos instituciones de Educación Superior convencionales de la ciudad de Bogotá. Por ello, en la parte siguiente de este documento, nos centraremos en sus trayectorias escolares, para comprender algunas de las aristas del proceso de Educación Superior Intercultural en la región.

La Educación Superior Intercultural en la Sierra Nevada de Santa Marta

La Sierra Nevada de Santa Marta es la cadena montañosa más alta sobre el nivel del mar del Caribe colombiano. Allí habitan cuatro pueblos indígenas, los koguis, arhuacos, wiwas y kankuamos. El pueblo arhuaco, con el que hemos trabajado desde los últimos 10 años, solicitó a la Universidad del Rosario el apoyo académico para la formación de un grupo de líderes sobre temáticas concertadas con la comunidad de Nabusímake, capital cultural y política de la Sierra. El pueblo arhuaco está constituido por aproximadamente 50.000 personas, posee su propia lengua y es uno de los pueblos con más fortaleza cultural del país. Su máxima autoridad política es el Cabildo Gobernador y sus autoridades espirituales los mamos.[11]

El liderazgo de las mujeres arranca en el fogón, en la capacidad de dirigir una cocina, para alimentar una asamblea de 300 personas. Pero este liderazgo no acaba allí. También se teje, este liderazgo, en las aulas de clase, en las visitas a las comunidades más retiradas para dar aten-

[11] Los mamos son los líderes y autoridades espirituales de las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta (Colombia). Son los guardianes e intérpretes de la Ley de Origen (Se), la cual rige la vida individual, familiar y comunitaria de los pueblos indígenas de ese territorio. Estas autoridades son *adivinadas,* desde el vientre de la madre, por otros mamos, quienes los forman desde muy pequeños en los misterios de los *pagamentos* y trabajos espirituales que permiten el mantenimiento de la armonía entre los seres humanos y la naturaleza.

ción en salud. En el trabajo de consulta y en los trabajos espirituales con los mamos. El liderazgo está asociado con el trabajo comunitario, ser hablante de su lengua nativa o tener equivalentes culturales, la maternidad, el cuidado del marido y de la familia. Igualmente, el tejido de las mochilas para el marido y los hijos. Es allí, a través de las mochilas, que el hombre muestra estatus, poder. El *militantismo* indígena está atravesado por una división social y sexual del trabajo político, que genera en su interior una jerarquía de objetos y causas sociales. En las asambleas del pueblo arhuaco en Nabusímake, cada año, durante varias semanas, los líderes y las lideresas acuden con sus hijos para reflexionar sobre los principales temas del proceso comunitario. Unas 500 personas se dan cita en el pueblito de Nabusímake. Solo aquellos que están en pareja, que tienen hijos, tienen legitimidad ante la comunidad para hablar, para liderar. En palabras de Geremías Torres, el representante a nivel nacional del pueblo arhuaco, "un hombre, una mujer que no tenga familia, que no se haya hecho responsable de hijos, finca [...] no puede ser un buen líder" (Diario de campo, Nabusímake, diciembre de 2013).

La irrupción de las mujeres indígenas en los escenarios políticos internos y externos (relacionamiento con el gobierno y/o actores internacionales) se da en un contexto concreto. Las directivas y los mamos han dicho claramente que no quieren más profesionales formados afuera. Paradójicamente, al mismo tiempo exigen el apoyo de estos para los diversos procesos comunitarios. Según la tradición arhuaca, a las mujeres no se les fomenta el estudio formal. Sin embargo, algunas mujeres, como Luz Elena Izquierdo, accedieron a la Educación Básica Primaria y a la Educación Superior en una institución universitaria convencional, la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.

Seguimiento de algunas trayectorias de egresadas indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta

Luz Elena Izquierdo se radicó en Bogotá a finales de la década de 1970. En esa época no había convenios entre organizaciones indígenas y universidades, ni programas de becas, como existen actualmente en Colombia y otros países. La perspectiva de egresar era mínima, más para una mujer indígena con hijos. Sin embargo, ella lo logró. Luz Elena se casó con un guanano del Vaupés, Quigua, originario de una familia indígena explotada por los caucheros. En esas circunstancias, los procesos de socialización y de escolarización de la pareja tuvieron lugar en regiones distintas, pero bajo la "colonización de las mentes" por parte de los misioneros.

Su formación universitaria como enfermera en la Universidad Javeriana y luego su Maestría en Salud Pública le permitieron con-

tribuir a su comunidad como miembro del Comité de Salud y, posteriormente, como fundadora y primera gerente de la empresa de Salud Indígena Dusakawi. Por amenazas de grupos paramilitares, tuvo que renunciar y desplazarse a Bogotá. Nos interesa resaltar las posibilidades de autonomía y las resistencias que emergen en este entorno, desde la experiencia personal de esta lideresa indígena, para quien, en sus palabras, "el estudio fue el que me permitió salir adelante a mí y a mis tres hijos".

Incursión en el alto gobierno

En el caso de Luz Elena, fueron sus esposos y el Cabildo Gobernador arhuaco Bienvenido Arroyo quienes la apoyaron en su carrera política (3 esposos de culturas diferentes, guanano, misak y arhuaco). El caso de Luz Elena muestra cómo los liderazgos femeninos indígenas en el pueblo arhuaco se construyen hacia afuera, lo que paradójicamente beneficia el proceso de interculturalidad, pero no genera transformaciones en el acceso a la educación y el liderazgo de las mujeres a nivel comunitario. Retomando a Lumby y Coleman, en el contexto arhuaco, como en otros lugares (Israel, Sudáfrica, Trinidad y Tobago, Australia y Nueva Zelandia), las mujeres indígenas siguen enfrentando restricciones domésticas, ocupación de roles de cuidado y falta de confianza en sí mismas por la imagen que los hombres proyectan de ellas sobre la posibilidad de progresar y aspirar a posiciones de decisión.[12] En palabras de Luz Elena, "gracias a que siempre me gustó estudiar, fui la primera mujer indígena en incursionar en el gobierno nacional a comienzos de los años 2000". Sus estudios fueron, según ella, fundamentales en el momento de su nombramiento. Era una de las mujeres indígenas más formadas del país. Además, muy cercana a los dos primeros exconstituyentes indígenas de Colombia de 1991. Era una época de difícil diálogo entre los pueblos indígenas y el gobierno nacional. Se trataba, como lo han denominado otros autores, de un verdadero momento de racismo institucional.[13]

Desde su experiencia como mujer indígena a nivel nacional, Luz Elena afirma que los distintos actores nacionales e internacionales han reclamado, en los últimos años, la presencia de las mujeres indígenas en los escenarios políticos. Hace apenas algunos meses, cuando en el

[12] Floya Anthias y Nira Yuval-Davis, *Racialized boundaries: Race, Nation, Gender, Colour, and Class and the Anti-Racist Struggle*, London, Routledge, 1992, pp. 240; Linda Chisholm, "Gender and leadership in South African educational administration", en *Gender and Education*, Vol. 13, N° 4, 2001, pp. 387-399.

[13] Tony Bush y otros, *Black and Minority Ethnic Leaders*, Final Report to the National College for School Leadership, Lincoln, International Institute for Education Leadership, 2005, p. 28.

Consejo Superior de la Judicatura se estaba conformando la terna para el nombramiento de la primera magistrada indígena del país, solo cuatro mujeres cumplían los requisitos. Lo anterior muestra la falta de oportunidades para las mujeres indígenas en el acceso a la Educación Superior. Aunque había varias candidatas con los títulos, no todas cumplían las exigencias en términos de la experiencia necesaria para el cargo. Después de un riguroso proceso de selección, la hermana menor de Luz Elena, Belkis Izquierdo[14], fue elegida.

El caso de las mujeres Izquierdo es bastante revelador de cómo en una generación, a pesar de los roles de género tan profundamente definidos por la cultura, dos de las hijas han entrado en el alto gobierno y una de las mujeres de la tercera generación, Ati Quigua, fue elegida como Concejala de Bogotá, durante dos períodos.

Ati Quigua

Ati es la hija mayor de Luz Elena Izquierdo. Nació en la década de 1980 en Bogotá, mientras que Luz Elena hacia sus estudios universitarios. Como afirma la lideresa, la discriminación en las grandes ciudades era muy fuerte y, sobre todo, en un contexto como el universitario.

Para hacerse cargo de la crianza de su primera hija, Luz Elena regresó a la Sierra Nevada. Se instaló en Ɉeurwa, donde la abuela Mita. Luego regresó a seguir sus estudios y tuvo un segundo hijo, que también se crió con la abuela. Mita nunca perdió la lengua, pero no se la enseñó a sus hijos, porque era prohibido, según los misioneros con los que se formó. También perdió su vestido tradicional, a pesar de venir de un linaje de zagas,[15] de faja negra, pues su utilización estaba prohibida en el Orfelinato de las tres Ave Marías.

Luz Elena se trasladó al Vaupés, donde estuvo aproximadamente diez años, con su primer esposo, Quigua. Tras soportar los celos y la violencia física y psicológica de su esposo, decidió abandonarlo y partir con sus hijos. Ati y Norey crecieron y se escolarizaron en Ɉeurwa, con la abuela materna. Allí se dio una de las rupturas biográficas y culturales

[14] Pertenece a la etnia arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta. Fue nombrada como la primera Magistrada indígena del Consejo Superior de la Judicatura. Izquierdo estudió su bachillerato en la Sierra Nevada de Santa Marta y Derecho en la Universidad Nacional de Colombia, de donde se graduó hace catorce años. Tiene 39 años de edad. Se ha desempeñado como funcionaria de la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior, entre otros cargos gubernamentales. El caso de las mujeres Izquierdo es bastante revelador sobre cómo en una generación, a pesar de los roles de género tan profundamente definidos por la cultura, estas logran entrar en el alto gobierno y una de las mujeres de la tercera generación, Ati Quigua, fue elegida Concejala de Bogotá durante dos períodos.

[15] El pueblo wiwa, también de la Sierra Nevada de Santa Marta, tiene autoridades espirituales, mujeres que juegan un rol como el del mamo en el pueblo arhuaco.

más fuertes en la trayectoria de Luz Elena: el divorcio y asumir a sus hijos en un modelo monoparental. Ante los peores pronósticos de la abuela, "que nadie la iba a querer, que había que aguantar", perspectivas muy comunes en mujeres indígenas de su edad, Luz Elena subvirtió el dispositivo de control del "matrimonio y la preservación de la familia", utilizado en un principio por los misioneros y luego por las autoridades indígenas para el control de las mujeres y hombres y como espacio privilegiado para la reproducción de la cultura.

La escuela en Ɉeurwa y el CIED

La escuela de Ɉeurwa fue la primera fundada por profesores indígenas graduados de la Misión; el tío materno de Ati fue uno de los primeros maestros. Sin embargo, cuando Ati ingresó a la escuela, ya la misión capuchina había sido expulsada de Nabusímake y el pueblo arhuaco era responsable de la educación. Esto implicó ajustes curriculares, el monopolio de los maestros indígenas y la salida de las maestras españolas. Ati vivió entonces un proceso de escolarización muy distinto al de su madre. Este se desarrolló en el territorio arhuaco y en el Vaupés, profundizando, en la historia del proceso político arhuaco, las luchas históricas de los dirigentes y, durante un período pre-Constitución de 1991,[16] en el que el *ser indígena* comienza a aparecer como una subversión del estigma. Para su formación en secundaria, ingresó como interna al Colegio agropecuario arhuaco –donde permaneció seis años–, que funciona desde principios de los años 1980, en las antiguas instalaciones de la misión capuchina, tras su expulsión.

La educación en la Sierra estaba dirigida por el mamo *Kunchana Bingumu*. El ciclo vital del ser humano, según la cultura arhuaca, está ligado a 5 etapas: la concepción y el nacimiento (*jwi anakakusi*), el desarrollo (*munseymuke*), el matrimonio (*gunseymuke*) y la muerte (*eysa*). Ser *iku*, arhuaco, significa cumplir con la ley de origen o ley de sé. Ati fue bautizada por el mamo *Jarey Maku* (mama de Jewrwa); el bautizo significa la misión que debe cumplir en la vida. *Ati Seygundiba* significa *Madre de los buenos pensamientos*.

La disciplina del Colegio arhuaco reprodujo mucho de la cultura misionera. Aún hoy, en el Manual de Convivencia "está prohibido enamorar", so pena de expulsión. Esta situación nos recuerda las palabras

[16] La Constitución de 1991 fue una de las primeras en la región, después de la brasileña, que reconoció a los pueblos indígenas como sujetos especiales de derechos colectivos. Igualmente, reconoció al Estado colombiano como multicultural y pluriétnico. La jurisprudencia de la Corte Constitucional ha sido muy reconocida por el desarrollo a través de su jurisprudencia de la garantía de este grupo de derechos.

de Foucault, cuando afirma que "si la sexualidad está reprimida, es decir, destinada a la prohibición, a la inexistencia y al mutismo, el solo hecho de hablar de ella y de su represión, posee como un aire de transgresión deliberada".[17] Una de las estudiantes arhuacas de la generación de Ati, que ya estaba terminando su secundaria para ser tal vez la primera arhuaca médica, fue expulsada por una carta de amor. Las costumbres frente a las relaciones de pareja están permeadas por la fuerte moral religiosa heredada y su hibridación con concepciones culturales sobre las mujeres.

Para la comunidad arhuaca, el cuerpo de la mujer es de la comunidad, no de la mujer. Por ello, el mamo genera dispositivos de *saber-poder*, de control sobre la sexualidad y establece formas de disciplinamiento sobre la *hexis* corporal (cómo sentarse, hablar, mirar).[18] El tejido de la mochila, por ejemplo, es una práctica de concentración, silenciosa. En palabras de Ati Quigua, "siempre está la mujer mirando hacia abajo. Una mujer que mira a los ojos, es interpretada como alguien que está estableciendo un intercambio íntimo. Las mujeres llevan la mochila en la cabeza y están concentradas en ella, ninguna mujer, se para frente a un hombre, eso se considera un mal comportamiento, una insinuación, todas se paran de medio lado, se orillan en el camino" (Ati Quigua, Bogotá). Los espacios de responsabilidad les exigen a hombres y mujeres estar casados. Existe la creencia de que la responsabilidad de gestionar la casa y la familia garantiza un buen liderazgo. Sin embargo, la organización y la comunidad no ofrecen garantías para la participación de la mujer en los espacios educativos o de decisión. Como ocurre en otras regiones del mundo, en muchas ocasiones se ven excluidas explícitamente de muchos espacios, es decir, que el matrimonio no es una garantía de participación[19]. Mujeres como las Izquierdo han podido dar lugar a liderazgos en palabras de Gilligan y Noddings, desde la "ética del cuidado", provocando "rupturas de un liderazgo moldeado por los hombres".[20]

---

[17] Michel Foucault, *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres,* 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2003, p. 240.

[18] Roxana Longo, "De eso no se habla", en Pañuelos en Rebeldía, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, Cuadernos de Educación Popular, Buenos Aires, El Colectivo, 2007, pp. 37-40.

[19] Linda Chisholm, "Gender and leadership in South African educational administration", en *Gender and Education*, Vol. 13, N° 4, 2001, p. 395.

[20] Carol Gilligan, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982, pp 24-39; Nel Noddings, "An Ethic of Caring and Its Implications for instructional Arrangements", en *American Journal of Education*, Vol. 96, 1988, pp. 215-230.

Educación Superior y mujeres arhuacas

Ati ya pertenecía a una segunda generación de mujeres, para quienes ir a la Universidad era necesario y evidente. Inició el pregrado en Administración Pública, en la Escuela Superior de Administración Pública (ESAP), después de vivir un primer matrimonio –con el arhuaco Moisés Villafañe–, en el que se sentía frustrada, pues ya había realizado varios años de estudios universitarios en Bogotá. Es importante resaltar que su primer matrimonio le permitió incursionar en el mundo de la política como el segundo renglón en la lista para el Congreso del pueblo arhuaco. Para Ati, el divorcio era ya un destino posible: no haber crecido bajo la figura de un padre autoritario, sino de una madre empoderadora, permitió que este tránsito en su vida tuviera lugar de una manera poco traumática.

En la ESAP existía y existe –como en la mayoría de las instituciones de Educación Superior– lo que algunos autores han denominado "*dysconscious racism*". Esto es una forma de racismo tácitamente aceptado y dominante en el que se verifican normas y privilegios que implican a la clase media blanco-mestiza; desconoce cómo el discurso dominante atraviesa los currículos y los modelos pedagógicos, excluyendo otras formas de conocimiento.

Durante el desarrollo de su octavo semestre, se agudizó el conflicto armado en la Sierra Nevada y la fuerte presencia paramilitar en el Cesar. En el año 1991 habían asesinado a la mesa directiva del pueblo arhuaco, en pleno período constituyente. El proceso organizativo en salud encabezado por Luz Elena había empezado a incidir en la política local.

Esta ruptura biográfica implicó para Luz Elena trasladarse a Bogotá en situación de desplazamiento; allí permaneció alrededor de un año. Posteriormente, regresó a Valledupar a trabajar a Dusakawi. A los pocos meses, Ati decidió lanzarse al Concejo de Bogotá. En dicho contexto, Luz Elena accedió a una posición de poder a nivel nacional, lo que permite refutar el esencialismo sobre el determinismo de los roles de género y el predominio de las labores "pastorales de cuidado de las mujeres".[21]

Como muestran estudios sobre el tema, y el caso de madre e hija, las mujeres en posiciones superiores o de poder se ven más afectadas que los hombres por el divorcio. Ya para este momento, Ati había tenido una hija con Gerardo Jumí, pero su relación con él terminó con una separación. Al igual que con Luz Elena, observamos en la vida de Ati un proceso transformador de lo "personal/político".[22] En el mismo sentido,

[21] Jill Blackmore, *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change,* Buckingham, Open University Press, 1999, p. 242.

[22] Pañuelos en Rebeldía, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, Cuadernos de Educación Popular, Buenos Aires, Editorial El Colectivo, 2007, p 244.

su madre acababa de terminar su segunda unión con el líder misak Juan Muelas, con quien tuvo su tercera hija: Dunen Muelas. Sin denominarlo así, estas mujeres han dado una lucha en sus vidas contra los vestigios del patriarcado, el cual adopta el rostro de los celos, la posesión, la violencia y la cosificación de la mujer como propiedad privada[22]. Para el caso de las dos mujeres, aparece la tensión entre carrera y familia, como lo han estudiado Lumby y Coleman. Sin embargo, por razones culturales, el cuidado de los hijos y de la familia no aparece como un obstáculo radical, pues las abuelas y otras mujeres de la familia, como las tías y hermanas, juegan un rol fundamental. Como muestran estas dos mujeres, existen opciones individuales que generan disrupciones en los roles de género, los cuales –es importante recordar– no son estáticos, pues se fundan sobre identidades complejas.

La "entrada en política" de Ati Quigua

La mayoría de los presidentes del país han pasado por el Concejo o la Alcaldía de alguna de las grandes ciudades, como Bogotá o Medellín. La entrada de una joven indígena en este escenario, por un partido recién fundado, implicaba muchas dificultades, pero también una estructura de oportunidad política. Su primer obstáculo fue la juventud. Según el Estatuto Orgánico de Bogotá, para ser Concejal se requería tener 25 años. Ati fue electa con 22 años, por lo que al día siguiente de la elección ya estaba demandada. La Corte constitucional falló a favor de ella, protegiendo su derecho fundamental a la identidad de una cultura indígena y a ser representada por un miembro que culturalmente es considerado apto para el cargo. Sin embargo, el Consejo de Estado falló en contra y fue destituida. A pesar de no entrar al Concejo, este proceso implicó para Ati el inicio de su carrera política. Esta experiencia nos hace rememorar muchas de las experiencias descritas por Lumby y Coleman, de la existencia de un racismo estructural en las estructuras de poder como la política y la educación. Para esta ocasión, como para su actual candidatura al Senado, la organización arhuaca le dio su apoyo. Desde ese momento, Ati se perfiló como la representante de mujeres y hombres defensores de causas ecológicas y ambientales. Sin embargo, la articulación con los procesos locales se hizo muy compleja. Su discurso, su imagen, su historia, se convirtieron en un ícono para colectivos no indígenas; pero, como dice el dicho, "nadie es profeta en su propia tierra". Tras su segunda campaña, Ati fue elegida, siempre apoyada por su madre, dos veces como Concejala de Bogotá. Durante su paso por el Concejo de Bogotá, como parte del movimiento "Todos Atierra, la común-unidad por la vida" y de la "Red de Arte para la

[22] Ídem.

Tierra", Ati hace alianzas con artistas y músicos de renombre internacional, con el ánimo de generar espacios de interculturalidad, en el que las comunidades indígenas presentes en Bogotá obtengan su reconocimiento cultural. En el año 2010, convoca a un referendo por los derechos de la naturaleza, iniciativa que ha hecho eco en muchos sectores de la cultura, movimientos sociales y ambientalistas del país. Sé semilla de vida y paz es su proyecto político actual. En este contexto, también tejió lazos con la academia y realizó una Maestría en Políticas Públicas en la Universidad Externado de Colombia. Este programa ha recibido los pocos funcionarios indígenas del alto gobierno, como Gabriel Muyuy, director del programa presidencial para pueblos indígenas y anterior ombudsman. Actualmente, esta Universidad está bajo la Rectoría de Juan Carlos Henao, un importante constitucionalista, que ha dado todo su apoyo al programa de Interacciones que describimos anteriormente. Es también en este contexto que Ati decidió iniciar sus estudios doctorales en Derecho en la Universidad del Rosario.

El salto al Senado y los inicios del Doctorado

Después de la tercera campaña para el Concejo, en la cual no salió elegida, decidió, en 2013, aspirar al Congreso de la República por la circunscripción especial indígena. Así es que constituye una alianza con el indígena amazónico Jairo Estrada, de la Organización de los Pueblos Indígenas de la Amazonía Colombiana (OPIAC). Además de las fuertes prácticas de discriminación racial ya experimentadas por otros indígenas –y que por supuesto se reproducen en su caso en la Universidad del Rosario–, su experiencia muestra cómo, en los niveles más altos de producción del conocimiento, la discriminación es también muy fuerte. El Director del Doctorado de Derecho insistía con mucha frecuencia durante nuestras conversaciones en la necesidad de que Ati debía trabajar el doble que el resto de los estudiantes. Existía permanentemente casi una duda metódica sobre el cumplimiento de plazos y exigencias por parte de la doctoranda. El saber ancestral que Ati traía, como parte de su formación en la Sierra y de los últimos años con el mamo Kogui Limaco, no parecía encontrar criterios ni espacios de evaluación por parte del programa. Igualmente, sus constantes encuentros y viajes con las comunidades indígenas estaban lejos de ser considerados trabajo de campo. Se escuchaban quejas frecuentes sobre la inasistencia de Ati a las clases. Sus compañeros de curso insistían permanentemente en que, "ese cupo se lo estaba quitando a alguien que sí lo iba a aprovechar…"Tras muchos tropiezos y a pesar del entusiasmo, Ati terminó abandonando el Doctorado por su vida política. Aun así, en su publicidad para la campaña política seguía

apareciendo su estatus de doctoranda y el sueño de darle a la Sierra la primera doctora del país.

El tema propuesto por Ati para su anteproyecto se centraba en una investigación desde el derecho constitucional y la protección de los derechos de la naturaleza. Un tema fundamental y muy en boga en los contextos bolivianos y ecuatorianos. Su experiencia como doctoranda, sus motivaciones, obstáculos y accidentes son fundamentales para analizar las prácticas de interculturalización de la universidad en el país.

A manera de conclusión

Como pudimos observar, existen en Colombia diversas experiencias de Educación Superior Intercultural. Sin embargo, desde el Estado colombiano no existe una política que responda a las necesidades de los pueblos indígenas. Es importante también resaltar que la Corte Constitucional ha tenido una respuesta evasiva frente al tema, lo que hace necesario el litigio estratégico por parte de las organizaciones indígenas. Como observamos durante la reconstrucción de las experiencias de las diversas regiones, instituciones y organizaciones indígenas, persisten las prácticas de exclusión y de discriminación racial por parte de los funcionarios y profesores no indígenas. A pesar de que el acceso de las mujeres indígenas sigue siendo un reto para el Estado, las organizaciones indígenas y las universidades, aparecen pistas interesantes para analizar en profundidad. Como vimos para el caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, los capitales familiares y culturales han permitido a un grupo de mujeres hacer de sus experiencias una ventana de oportunidad para generar capacidades transformadoras de sus vidas e incidir en el ámbito de las políticas públicas. Recordando a Lumby y Coleman, es muy importante resaltar los liderazgos de estas mujeres que trabajan por los cambios en la educación desde la diversidad y el género, pues estas capacidades pueden ser transferidas y multiplicadas y, así, lograr cambios en la educación y sus políticas.

Esta experiencia de subversión de la división tradicional del trabajo político entre los sexos, desde una acción afirmativa desde lo cotidiano, es importante para pensar ¿cómo podrían generarse experiencias similares, para otras mujeres indígenas? ¿Y cómo pasar de las experiencias individuales a acciones más colectivas de Educación Superior Intercultural?

Referencias

Anthias, Floya y Nira Yuval-Davis, *Racialized boundaries: Race, Nation, Gender, Colour, and Class and the Anti-Racist Struggle*, London, Routledge, 1992.

Blackmore, Jill, *Troubling Women: Feminism, Leadership and Educational Change,* Buckingham, Open University Press, 1999.

Bush, Tony y otros, *Black and Minority Ethnic Leaders*, Final Report to the National College for School Leadership, Lincoln, International Institute for Education Leadership, 2005.

Chisholm, Linda, "Gender and leadership in South African educational administration", en *Gender and Education*, Vol. 13, N° 4, 2001.

Foucault, Michel, *Historia de la sexualidad II. El uso de los placeres,* 1ª ed., Buenos Aires, Siglo XXI Editores, 2003.

Gilligan, Carol, *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.

Le Bot, Yvon, *Violence de la modernité en Amérique Latine. Indianité, société et pouvoir,* Paris, Karthala, 1994.

Longo, Roxana, "De eso no se habla", en Pañuelos en Rebeldía, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, Cuadernos de Educación Popular, Buenos Aires, Editorial El Colectivo, 2007.

Lumby, Jacky y Marianne Coleman, *Leadership and Diversity. Challenging Theory and Practice in Education,* London, Sage publications, 2007.

Mato, Daniel, "No hay saber ′universal′, la colaboración intercultural es imprescindible", en *Alteridades* 18(35), 2008.

…, "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 E. Sader, P. Gentili y H. Aboites (comps.), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después,* Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2008.

…, "Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos", en Revista Andaluza de Antropología, N° 1, Antropologías del Sur, 2011.

Noddings, Nel, "An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements", en *American Journal of Education*, Vol. 96, 1988.

Pañuelos en Rebeldía, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular*, Cuadernos de Educación Popular, Buenos Aires, Editorial El Colectivo, 2007.

Quijano, Aníbal, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas,* Buenos Aires, CLACSO, 2000.

Entrevistas

Entrevista a Luz Elena Izquierdo, indígena arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta, asesora del Despacho del Ministro del Interior de Colombia, Bogotá 2012. Duración: dos horas.

Entrevista a Ati Quigua, indígena arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta, exconcejala de Bogotá. Bogotá, abril de 2010. Duración: 1 hora y 40 minutos.

Entrevista a Ati Quigua, indígena arhuaca de la Sierra Nevada de Santa Marta, exconcejala de Bogotá. Bogotá, 2012. Duración: 1 hora y 30 minutos.

Entrevista a Norey Quigua y Dunen Muelas, estudiantes arhuacos de la Universidad del Rosario, hijos y hermanos de Luz Elena Izquierdo. Bogotá. Duración 1 hora y media.

Sobre los autores

María Eugenia Choque Quispe

Aymara de Bolivia. Magister en Historia Andina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Quito (FLACSO-Quito). Docente en el diplomado sobre Fortalecimiento y Participación de Mujeres Indígenas, CIESAS (2011). Miembro del Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara (CEM-Aymara), desde el año 2003. Miembro de la Red Internacional de Mujeres Indígenas sobre Biodiversidad, desde el año 1998. Punto Focal del Foro Internacional Indígena Latinoamericano sobre Biodiversidad (2009-2010). Miembro del Foro Permanente de Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas (2014-2016). Especialidad de trabajo e investigación en los temas de género, interculturalidad, derechos de los pueblos indígenas, conocimientos y saberes ancestrales, reconstitución de los *ayllus*, *markas* o sistemas de organización propia de los pueblos andinos en Bolivia, educación, salud reproductiva, descolonización, buen vivir desde la cosmovisión de los pueblos indígenas y justicia ancestral indígena. Ha publicado varios artículos referidos a los temas de su especialidad y el libro *ChachaWarmi. Imaginarios y vivencias en el Alto,* Editorial Gregoria Apaza (2009), La Paz. Correo electrónico: choque17@hotmail.com, maeucho@gmail.com y cemaymara@redcotel.bo

Luis Fernando Cuji Llugna

Licenciado en Ciencias de la Educación con especialidad en Psicología Educativa (Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador, 2007), Magister en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales –FLACSO–, Ecuador, 2011). Estudios de posgrado en Filosofía de la Ciencia en la Universidad Nacional Autónoma de México. Actualmente estudia su doctorado en Ciencia Social en la Universidad de Buenos Aires. Beneficiario de becas de FLACSO, Cooperación alemana GIZ y Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México (CONACYT). Ha trabajado en diversas instituciones educativas y de servicio social; en la actualidad es director de evaluación y acreditación de institutos superiores del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) de Ecuador. Líneas de investigación: sistema educativo, pueblos y nacionalidades del Ecuador, Educación Superior, interculturalidad, identidad y antropología de la vida religiosa. Es indígena segunda generación migrante a la ciudad de Quito (Kichwa, Chimborazo). Correo electrónico: lfc_salle@hotmail.com y lfcuji@gmail.com

José Guilherme dos Santos Fernandes

Doctor en Letras/Literatura Brasileña (UFPB, Brasil, 2004), Profesor Asociado de Universidad Federal de Pará (UFPA/Brasil), becario de Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES/Brasil). Investigador en el campo de narratología, estudios culturales, interculturalidad y traducción. Ha pu-

blicado artículos sobre temáticas de literatura, antropología y educación, además de la publicación de tres libros acerca de manifestaciones de la cultura popular del norte de Brasil. Es participante de grupo de investigación de literatura oral y popular de ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Lingüística/ Brasil). Investigador Posdoctoral en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Es profesor en pos-graduación en Letras y en Lenguajes y Saberes de la Universidad Federal de Pará (UFPA/Brasil). Desarrolla asesoría e investigación para la elaboración de propuesta pedagógica para la etnia indígena ka'apor, en la Amazonía brasileña. Correo electrónico: mojuim@uol.com.br y jfernan@ufpa.br.

Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

Indígena del pueblo potyguara (Ceará- Brasil). Doctora en Educación (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009), con investigación sobre Educación Escolar Indígena. Coordinadora General del Ministerio de Educación (MEC) y Consejera del Consejo Nacional de Educación (CNE), donde fue relatora de las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Escolar Indígena (2012), Directrices para la Educación en Derechos Humanos (2012) y Directrices Curriculares Nacionales para la formación de Profesores Indígenas (2014). En 2011 recibió el Premio Nacional en Derechos Humanos, concedido por la Presidencia de la República. Desde 2010 es miembro de la Comisión Nacional de Educación Escolar Indígena (CNEEI), del Colegiado de Culturas Indígenas del Ministerio de Cultura y del Grupo de Trabajo (2014), instituido por el MEC, que desarrollará estudios sobre la creación de instituciones de Educación Superior Intercultural indígena. Desde 1998 hasta 2012 ejerció actividades de docencia y de investigación en Educación Básica y Educación Superior en el ámbito de la Secretaria de Educación del Estado de Ceará (Seduc) y de la Universidade Estadual do Ceará (UECE). Es autora de varios artículos, publicados en periódicos y revistas y de capítulos de libros sobre la temática de la diversidad, derechos humanos, educación y educación escolar indígena. Correo electrónico: ritanascimento@mec.gov.br y potyguara13@yahoo.com.br

Laura Selene Mateos Cortés

Doctora en Antropología Social (Universidad de Granada, España, 2010), Investigadora titular en el Instituto de Investigaciones en Educación línea Educación Intercultural de la Universidad Veracruzana. Investigadora Posdoctoral en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (Conacyt) nivel 1. Investigadora participante en el proyecto "Diálogo de saberes, haceres y poderes entre actores educativos y comunitarios: una etnografía reflexiva de la educación superior intercultural en Veracruz" (InterSaberes), financiado por Conacyt, periodo 2011-2014. Profesora en la Maestría y Doctorado en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación y del Máster Universitario Euro-Latinoamericano en Educación Intercultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Ha publicado artículos relacionados con la educación intercultural, Educación Superior, diversidad cultural, juventud indígena y universidades interculturales. Correo electrónico: lauramat@gmail.com y lmateos@uv.mx

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), adscri-

to al Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y miembro del Comité del Programa de Estudios Posdoctorales (PEP) de esta misma universidad. Desde 2007 es el Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) (http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es). Entre 1978 y 2010 fue docente-investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde estableció, en 1990, el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales (www.globalcult.org.ve), que dirigió hasta 2010. Ha sido Profesor Visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos. Desde 1986 ha desarrollado diversas experiencias de colaboración con organizaciones e intelectuales indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. Es autor de numerosos artículos y libros en el campo de diversidad cultural, interculturalidad y Educación Superior, así como en el de cultura, comunicación y transformaciones sociales. Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar y dmato2007@gmail.com

Mirta Fabiana Millán

Profesora superior en Artes visuales. Cursó la Licenciatura en el IUNA. Realizó una Maestría en Estudios Étnicos (Antropología) en FLACSO, sede Quito, Ecuador (2002-2004). Directora de la Escuela de Educación Estética Nº 3, provincia de Buenos Aires, Argentina. Pertenece (es miembro fundadora) a la Comunidad Mapuche Urbana Pillan Manke. Fue Presidenta de la APDH (Asamblea Permanente por los Derechos Humanos) de la ciudad de Olavarría (2008-2012). Del 2005 al 2008 fue Capacitadora y Coordinadora del Proyecto de Educación Intercultural "Peuma Wunnam" (Sueños del Amanecer), de la Región XXV, en el área de Ciencias Sociales, avalado por el Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires y el Ministerio de Educación de la Nación. Editó el libro *Aportes de los Pueblos Originarios a la Educación en el Bicentenario. Herramientas Pedagógicas Didácticas para Crear Contextos Pluriculturales en el Aula*. Fue una de las organizadoras del PreForo Memoria e Identidad: Entramado Social y Cultural de América Latina, en 2008, en Olavarría. Desde 2008, es una de las organizadoras de la jornada de educación intercultural sobre el 12 de octubre, en el Parque Educativo "La Máxima", Olavarría. Correo electrónico: mirtafmillan@yahoo.com.ar

Mónica Montenegro

Doctora y magíster en Antropología (Universidad Católica del Norte y Universidad de Tarapacá, Chile). Master Archéologie et Archéosciences (Université de Rennes 1, Francia). Investigadora del Instituto Interdisciplinario Tilcara (FFyL), Universidad de Buenos Aires, y del Centro Regional de Estudios Arqueológicos (FHyCS), Universidad Nacional de Jujuy. Ha participado en el Programa de Movilidad Docente del Mercosur en Montevideo (Uruguay, 2010). Fue Profesora Invitada de la Chaire des Amériques, Université de Rennes 2 (Francia) en 2013; Investigadora invitada del Grupo de Estudios Sociales Aplicados de la Universidad de Extremadura (España) entre 2010-2012 y del Laboratório Multidisciplinar de Investigação Arqueológica de la Universidade Federal de Pelotas (Brasil, 2011-2013). Investigadora Posdoctoral en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha dictado cursos de posgrado y conferencias en distintas Universidades: UEX (España), URennes1 (Francia), UNAM (México), UFPEL (Brasil), UNC (Argentina). Integra la Comi-

sión Directiva del Colegio de Graduados en Antropología de la provincia de Jujuy. Sus investigaciones de arqueología pública se enfocan al estudio de activaciones patrimoniales relacionadas con mediación científica y colaboración intercultural, que se desarrollan en el sector septentrional del Noroeste Argentino. Correo electrónico: monicarudy@yahoo.com.ar

Maribel Mora Curriao

Poeta mapuche y candidata a doctora en Estudios Americanos por la Universidad de Santiago de Chile, magíster en Literatura por la Universidad de Chile, licenciada en Educación y pedagoga en Castellano por la Universidad de La Frontera, con postítulo en Orientación Educacional, especialista en Educación de Adultos y Educación Intercultural. Se ha desempeñado como docente de Educación Media, de Adultos y enseñanza universitaria. Actualmente forma parte del equipo de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile y de la Comunidad de Historia Mapuche. Ha formado parte del colectivo de arte y literatura mapuche *Pewma* y del colectivo de arte y literaturas indígenas latinoamericanas *Ul Mapu*. Ha elaborado material didáctico intercultural para el Ministerio de Educación y ha organizado distintas iniciativas de promoción de las literaturas indígenas y la interculturalidad en América Latina. Ha publicado artículos sobre literaturas indígenas en revistas especializadas, coeditado los libros: *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche, Kümedungun / kümewirin. Antología poética de mujeres mapuche, El pozo negro y otros relatos mapuche* y recientemente ha publicado el libro de poesía de su autoría *Perrimontun*. Correo electrónico: kurrimalen@gmail.com

Ángela Santamaría Chavarro

Doctora en Sociología (Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París-EHESS, 2007), profesora-investigadora asociada de la Facultad de Ciencia Política y Gobierno y de Relaciones Internacionales de la Universidad del Rosario de Bogotá, Colombia. Directora de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de la Universidad del Rosario (desde el 2007 a la fecha). Profesora en la Maestría en Estudios Políticos e Internacionales de la misma institución. Directora del Doctorado en Estudios Políticos e Internacionales de la misma Universidad. Investigadora Posdoctoral en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Ha publicado libros y artículos relacionados con la educación intercultural, educación superior, diversidad cultural, mujeres y liderazgos indígenas. Correo electrónico: santamariaangela@yahoo.fr y angela.santamaria@urosario.edu.co

ISBN 978-987-1889-57-0

Este libro ofrece un panorama relativamente abarcador del campo de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas en América Latina. Sus capítulos presentan resultados de estudios especialmente realizados que, según los casos, enfocan en los contextos sociales y normativos en que se desarrollan diversas experiencias en este campo, o analizan sus principales logros y desafíos, o el desempeño de los egresados de una universidad intercultural, o la importancia de la formación universitaria en la trayectoria de algunas dirigentes indígenas. Los estudios en cuestión analizan de manera particular contextos y/o experiencias en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México y Perú, adicionalmente uno de los capítulos presenta resultados de un estudio que, de manera agregada, analiza contextos y experiencias en todos los países de la región. Estos estudios, realizados por un grupo de profesionales indígenas e investigadores posdoctorales, son versiones significativamente ampliadas de las ponencias presentadas en el Coloquio y Taller "Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, Experiencias y Desafíos". Este doble evento, realizado los días 28 y 29 de abril de 2014 en la ciudad de Buenos Aires, fue organizado por la Secretaría de Investigación y Desarrollo, el Programa de Estudios Posdoctorales y el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina del Centro Interdisciplinarios de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF) y contó con el auspicio del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).

UNESCO
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
IESALC
Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO