

CRES 2018



Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina

Coordinador: DANIEL MATO

Con la colaboración de:

ALTA HOOKER BLANFORD

ÁLVARO GUAYMÁS

ANNY OCORÓ LOANGO

ESTEBAN EMILIO MOSONYI

INÉS OLIVERA RODRÍGUEZ

LUIS ALBERTO TUAZA

MARÍA EUGENIA CHOQUE QUISPE

MARIA NILZA DA SILVA

MARIBEL MORA CURRIAO

MILENA MAZABEL CUÁSQUER

RITA GOMES DO NASCIMENTO

SERGIO ENRIQUE HERNÁNDEZ LOEZA

XINIA ZÚÑIGA

Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina / Coordinado por Daniel Mato. Caracas: UNESCO – IESALC y Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba

- 1.- Enseñanza superior – América Latina
- 2.- Enseñanza superior – Caribe
- 3.- Enseñanza superior – Universidades
- 4.- Enseñanza superior – Instituciones
- 5.- Enseñanza superior – Tendencias y desarrollo

©UNESCO – IESALC y UNC, 2018

Editores:

Pedro Henríquez Guajardo

DIRECTOR DEL INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Hugo Juri

RECTOR DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

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

Edificio Asovincar, av. Los Chorros c/calle Acueducto, Altos de Sebucán. Apartado postal N° 68.394

Caracas 1062-A, Venezuela

Teléfono +58.212.2861020

Correo electrónico: iesalc@unesco.org.ve

Página electrónica: <http://www.iesalc.unesco.org.ve>

Universidad Nacional de Córdoba

Av. Haya de la Torre, s/n

Pabellón Argentina - Ciudad Universitaria

Código postal X5000HUA

Córdoba, Argentina

Página electrónica: <https://www.unc.edu.ar/>

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

El libro está disponible en la página electrónica de UNESCO–IESALC (<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>) y en la de la editorial de la UNC (www.editorial.unc.edu.ar), de donde puede ser descargado de manera gratuita como libro digital.

Comité editorial:

Déborá Ramos

Ayuramí Rodríguez

Elizabeth Sosa

César Villegas

Corrección de estilo:

Rita Jáimez

Diseño de la colección CRES 2018 y de la carátula:

Pedro Quintero

Diseño y diagramación del texto:

Pedro Juzgado

Depósito Legal:

DC2018000170

ISBN:

978-980-7175-31-9

Impreso en Córdoba, Argentina,
por la Universidad Nacional de Córdoba

Tabla de contenido

pág

- 7 Prólogo**
- 11 Introducción**
- 15 Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos**
Daniel Mato
- 37 Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones**
Álvaro Guaymás
- 63 Educación superior y pueblos indígenas y afrobolivianos: retos y desafíos**
María Eugenia Choque Quispe
- 89 Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil**
Rita Gomes do Nascimento
- 117 Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica**
Xinia Zúñiga Muñoz
- 143 Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Chile**
Maribel Mora Curriao
- 171 Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia**
Milena Mazabel Cuásquer
- 199 Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador**
Luis Alberto Tuaza Castro

- 225 Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México**
Sergio Enrique Hernández Loeza
- 249 Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: avances y desafíos en el marco actual de las políticas**
Inés Olivera Rodríguez
- 277 Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Venezuela**
Esteban Emilio Mosonyi
- 299 Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina**
Alta Hooker Blanford.
- 323 Educación superior y pueblos afrodescendientes en América Latina**
Anny Ocoró Loango y Maria Nilza da Silva.
- 351 Documento propositivo**
- 357 Sobre los autores**

Prólogo

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) es convocada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior de América Latina y el Caribe, con una periodicidad aproximada de diez años. La primera Conferencia tuvo lugar en La Habana, Cuba, en 1996, y la segunda se efectuó en Cartagena de Indias, en 2008. En esta oportunidad, UNESCO - IESALC convocó a la Universidad Nacional de Córdoba (UNC), al Consejo Interuniversitario Nacional (CIN) y a la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) del Ministerio de Educación de Argentina, para organizar conjuntamente la tercera edición del evento, que se realiza en la ciudad de Córdoba, entre el 11 y el 14 de junio de 2018, en el marco del centenario de la Reforma Universitaria de 1918, cuyos postulados se extendieron por toda la región.

La CRES 2018 refleja un constante proceso de estudio y reflexión, iniciado desde la Conferencia de La Habana. En este sentido, se ha planteado desde el inicio de su organización concertar la Declaración y Plan de Acción sobre la educación superior en América Latina y el Caribe, en la perspectiva del desarrollo humano sostenible y el compromiso con sociedades más justas e igualitarias, ratificando la responsabilidad de los Estados de garantizar la educación superior como bien público y derecho humano y social. Así, en el debate amplio y fructífero surge la Declaración de la CRES como un marco de referencia para las futuras políticas públicas y académicas de ES regionales.

La Conferencia se ha estructurado alrededor de siete ejes temáticos profusamente analizados en la etapa preparatoria. Estos ejes nos invitan a debatir los grandes problemas estructurales de la región, responsables de tantas injusticias y deudas. A continuación, especificamos cuáles son y quiénes fungieron como coordinadores temáticos: **(1)** *La educación superior como parte del sistema educativo en América Latina y el Caribe* (María José Lemaitre); **(2)** *Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina* (Daniel Mato); **(3)** *Educación superior, internacionalización e integración en América Latina y el Caribe* (Jocelyne Gacel-Ávila); **(4)** *El rol de la educación superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y del Caribe* (Humberto Grimaldo); **(5)** *La investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económi-*

co para América Latina y el Caribe (René Ramírez); (6) *El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y del Caribe* (Pedro Henríquez Guajardo); y (7) *A cien años de la Reforma Universitaria de Córdoba. Hacia un nuevo manifiesto de la universidad latinoamericana* (Rafael Guarga).

Durante las etapas previas a la Conferencia de Córdoba, se han realizado encuentros temáticos preparatorios, foros virtuales, reuniones, seminarios, eventos y una amplia gama de mecanismos de consulta y análisis, de manera tal de incluir todas las visiones posibles y darle cabida a la mayor cantidad de participaciones de los actores, instituciones y gobiernos interesados. Todos estos aportes contribuyen a enriquecer la reflexión y el debate sobre los tópicos tratados y plantean a la región los desafíos pendientes que enfrentan los sistemas e instituciones de educación superior hacia su consolidación.

Con el objetivo de difundir los trabajos preparatorios de la Conferencia de Córdoba, se diseñó la *Colección CRES 2018*, integrada por diez libros: uno general sobre las tendencias en la región en torno a la materia, un texto por cada eje (7 libros temáticos), uno de resúmenes ejecutivos (sobre los contenidos de los 7 textos anteriores) y un libro especializado (en el que participan los ministerios de educación interesados, organismos internacionales, redes de educación superior y cátedras UNESCO).

El presente libro temático expone las dimensiones de la educación superior para pueblos indígenas y afrodescendientes que se han desarrollado en América Latina, con diversos formatos institucionales. Esta perspectiva se fundamenta en los avances propuestos desde dichas comunidades, por ellas y con ellas. El equipo de investigación de este eje dio cuenta de un conjunto de experiencias, avances, brechas y desafíos de programas especiales de organismos gubernamentales, internacionales, de fundaciones privadas, universidades e instituciones de educación superior convencionales. De esta manera, se expone la experiencia educativa intercultural en sus aspectos históricos, demográficos y sociales. Estos argumentos hacen de este libro una interesante expresión de logros, evidenciados en datos y experiencias, que nos permiten entrar en cuenta de la diversidad. Desde la Conferencia de Cartagena en 2008, los pueblos indígenas y afrodescendientes han tenido más acceso a la formación en educación superior y se han desarrollado respuestas innovadoras en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia.

COORDINADOR: DANIEL MATO

Finalmente, invitamos a la lectura y a la discusión de estos planteamientos para fortalecer y/o transformar, entre todos, los sistemas de educación superior que necesitan nuestros países.

Colección CRES 2018

Francisco Tamarit

Coordinador general de la CRES 2018

Hugo Juri

Rector de la Universidad Nacional de Córdoba

Pedro Henríquez Guajardo

Director de UNESCO - IESALC

EDUCACIÓN SUPERIOR, DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA

Introducción

DANIEL MATO

Los trece capítulos que componen este libro ofrecen un documentado análisis del campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. El primer capítulo entrega un panorama de este campo a escala latinoamericana, en cuyo marco destacan algunos aprendizajes provechosos tanto para autoridades, docentes e investigadores de las universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES) de la región, como para los responsables de formular y gestionar políticas públicas e institucionales en la materia. Los diez capítulos siguientes informan sobre la situación del campo en quince países de la región, incluyen datos y análisis sobre experiencias concretas y los contextos sociales y normativos que en ellas se desarrollan, así como sobre sus logros y los desafíos que enfrentan. Posteriormente, un capítulo de carácter transversal examina la realidad de las universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES) indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias a lo largo de América Latina. El último capítulo analiza específicamente las políticas y programas de Educación Superior y pueblos afrodescendientes también a escala latinoamericana.

Las experiencias de Educación Superior para/con/por pueblos indígenas y afrodescendientes que han venido desarrollándose en América Latina presentan una diversidad de formatos institucionales. Según los casos, estas experiencias se desarrollan como programas especiales de algunos organismos gubernamentales, internacionales, fundaciones privadas, y universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES) “convencionales”¹, mediante alianzas entre estas últimas y organizaciones de dichos pueblos, o en el marco de universidades y otras IES “interculturales”.² Lo interesante del caso es que esta diversidad de experien-

1 Por facilidad expositiva en este texto denomino “convencionales” de manera genérica a todas las universidades y otras IES que no han sido diseñadas especialmente para responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.

2 Acá utilizo de manera genérica la denominación “interculturales” para referir a un conjunto diverso de universidades e IES que, según los casos, han sido creadas por organizaciones de pueblos indígenas o afrodescendientes, o bien por organismos gubernamentales, universidades “convencionales” u organizaciones civiles en respuesta a demandas y propuestas de estos mismos pueblos. Más adelante en este texto explico algunas diferencias significativas entre estos tipos de casos.

cias no solo contribuye a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en educación superior –como suele enfocarse este “tema” cuando se le piensa reductoramente solo en términos de “inclusión” –, sino que además desarrolla respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la educación superior contemporánea, particularmente en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia. Especialmente valiosas resultan sus contribuciones cuando se trata de integrar diversos modos de producción de conocimiento, o articular investigación con servicios a la población y generación de iniciativas productivas y con aprendizaje situado, en la práctica y por resolución de problemas, y más aun cuando trata de ampliar el acervo de conocimientos, visiones de mundo y capacidades analíticas y creadoras de los profesionales y técnicos que forma. Desde luego, estas experiencias también contribuyen –de manera destacada– a mejorar la calidad democrática de las sociedades contemporáneas, a hacerlas más equitativas y respetuosas de las diferencias socio-culturales y, con ello, a que logren movilizar provechosamente la más amplia diversidad de conocimientos, modos de producirlos y de aplicarlos.

La situación arriba descrita motivó a que dedicáramos este libro a documentar y analizar la situación del campo de experiencias y relaciones que en América Latina suele nombrarse como “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes”. Sin embargo, esta decisión responde también a criterios metodológicos. Para realizar investigación es necesario acotar claramente su alcance. La denominación “Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad”, adoptada como uno de los ejes de la Conferencia Regional de Educación Superior, resultaba demasiado amplia para realizar un estudio a escala latinoamericana, en un tiempo limitado, y cuyos resultados pudieran comunicarse a través de un libro de extensión limitada. Realizar un estudio sobre la Educación Superior latinoamericana con referencia a todos los usos sociales contemporáneos de la idea de diversidad cultural hubiera sido imposible o bien hubiera dado lugar a un catálogo de generalidades.

La idea de diversidad cultural tiene varios campos de aplicación. Sus usos sociales y en la bibliografía académica incluyen referencias a culturas étnicas, nacionales, peligrosas, de género, generacionales, orientaciones sexuales, capacidades especiales, ocupacionales, académicas, disciplinares, profesionales, tecnológico-comunicativas (orales, escritas, digitales, etc.), entre otras. Por otra parte, en Educación con frecuencia esas representaciones de diversidad se mencionan especialmente para plantear demandas, propuestas y políticas de “inclusión”, pro-

curando asegurar que políticas, programas, prácticas, comunidades y espacios de trabajo “incluyan” personas que se identifican con los mencionados u otros referentes de diversidad.

En cambio, la idea de “interculturalidad” suele tener aplicaciones más delimitadas. En Europa, suele utilizarse casi exclusivamente para aludir a migrantes, con especial énfasis, cuando se les visualiza como religiosa o étnicamente diferentes, y esto en el marco de programas de educación, salud, e “integración ciudadana”. En América Latina, en cambio, sus aplicaciones suelen acotarse principalmente a pueblos indígenas y afrodescendientes, y solo en algunos países y contextos también a migrantes, gitanos y sectores campesinos y “populares”.

En la actualidad, en América Latina, los usos más frecuentes de la idea de interculturalidad se registran en los campos de Educación y Salud. En Educación, en particular, la idea a menudo se utiliza con referencia a propuestas y programas de Educación Intercultural, los cuales además se distinguen de la idea de “inclusión” porque reconocen y valoran la existencia de diferencias significativas entre diversos modos de producir conocimiento, modalidades de aprendizaje, visiones de mundo, valores y proyectos de futuro (Mato, 2009).³

Finalmente, cabe agregar que poderosas razones históricas obligan a dedicar un estudio a este campo en particular. Existe una importante deuda histórica de los Estados, las sociedades y las universidades y otras IES latinoamericanas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien los derechos de estos pueblos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales y otras normas jurídicas de los países latino-

3 En América Latina, la idea de interculturalidad comenzó a utilizarse en el marco de programas de «cooperación técnica» en salud que desde 1951 se desarrollaron en Brasil, Colombia, México y Perú, con fondos y asistencia técnica estadounidense, y específicamente con referencia a comunidades indígenas. Resulta notable que, en ese marco, la aplicación de la idea de interculturalidad tenía un sentido opuesto al que suele atribuírsele en la actualidad, ya que esos programas estuvieron orientados a lograr «la gradual substitución de las creencias tradicionales por ideas modernas sobre la salud y la prevención de las enfermedades»; el incremento en la disposición de la gente de acudir al médico para su tratamiento y la voluntad de reemplazar conocimientos tradicionales por «ideas modernas» (Foster, 1955 [1951, p.28]). Poco después, la idea sería adoptada por el antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán, quien publicó en la década de 1950 dos libros que tuvieron importante impacto no sólo en México, sino en varios países latinoamericanos (Aguirre Beltrán, 1994 [1955]; y 1992 [1957]). Posteriormente, esta idea fue apropiada y resignificada por antropólogos, educadores, e intelectuales y dirigentes indígenas, para acabar siendo elaborada y aplicada con un sentido prácticamente opuesto en los programas de Educación Intercultural Bilingüe (López, 2000; Mosonyi y González, 1974).

americanos, existe un significativo déficit en la aplicación efectiva de los mismos. Esto se expresa, entre otros ámbitos sociales, en los sistemas educativos, incluyendo la Educación Superior. Las universidades y otros tipos de IES tienen la obligación ética, social, jurídica y política de asegurar la aplicación de estos derechos, así como de educar al respecto y, en particular, contra el racismo y todos sus modos de discriminación y formas conexas de intolerancia a la población, en general. Este compromiso debe incluir a sus propios docentes, investigadores, funcionarios y directivos, así como a quienes brindan formación profesional, científica y humanística.

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1992 [1957]). *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre Beltrán, G. (1994 [1951]). *Programas de salud en la situación intercultural*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Foster, G. (1955 [1951]). *Análisis de un programa de ayuda técnica*. México: Instituto Nacional Indigenista.
- López, L. E. (2000). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*, documento de trabajo presentado al Seminario sobre Prospectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe, organizado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO, Santiago de Chile, 23-25 de agosto de 2000.
- Mato, D. (2009). Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En: Miguel Ángel Aguilar y otros. (Coords.). *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica* (pp.28-50). Barcelona y México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Mosonyi, E. y González, O. (1974). Ensayo de educación intercultural en la zona arhuaca del Río Negro (Venezuela). En R. Avalos de Matos *et al.* *Lingüística e indigenismo moderno en América Latina. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas* (pp.307-314). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: aspectos sociales y normativos, experiencias, logros, aprendizajes y desafíos

DANIEL MATO

Las experiencias de Educación Superior para/con/por pueblos indígenas y afrodescendientes que se vienen desarrollando en América Latina en las últimas décadas ofrecen valiosas oportunidades de aprendizaje para autoridades, docentes e investigadores de las universidades y otras Instituciones de Educación Superior (IES) de la región, así como para los responsables de formular y gestionar políticas públicas e institucionales en la materia.

Según los casos, estas experiencias se desarrollan como programas especiales de algunos organismos gubernamentales, internacionales, fundaciones privadas, y universidades y otras IES “convencionales”,¹ mediante alianzas entre estas últimas y organizaciones de dichos pueblos o en el marco de universidades y otras IES “interculturales”.² A través de esa diversidad de arreglos institucionales, estas experiencias no solo contribuyen a mejorar las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de formación en educación superior (como suele enfocarse este “tema” cuando se le piensa reductivamente solo en términos de “inclusión”), sino que además desarrollan respuestas innovadoras a algunos importantes desafíos que enfrenta la educación superior

- 1 Por facilidad expositiva en este texto denomino “convencionales” de manera genérica a todas las universidades y otras IES que no han sido diseñadas especialmente para responder a demandas y propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.
- 2 Acá utilizo de manera genérica la denominación “interculturales” para hacer referencia a un conjunto diverso de universidades e IES que, según los casos, han sido creadas por organizaciones de pueblos indígenas o afrodescendientes, o bien por organismos gubernamentales, universidades “convencionales”, u organizaciones civiles en repuesta a demandas y propuestas de dichos pueblos. Más adelante en este texto explico algunas diferencias significativas entre estos tipos de casos.

contemporánea, particularmente, en aspectos de calidad, pertinencia y relevancia. Sus contribuciones resultan especialmente valiosas cuando se trata de integrar diversos modos de producción de conocimiento o articular investigación, servicios a la población y generación de iniciativas productivas, aprendizaje situado en la práctica y por resolución de problemas. Desde luego, estas experiencias también contribuyen -de manera destacada- a mejorar la calidad democrática de las sociedades contemporáneas, a hacerlas más equitativas y respetuosas de las diferencias socio-culturales y, con ello, a que logren movilizar provechosamente la más amplia diversidad de conocimientos, modos de producirlos y de aplicarlos.

Este capítulo ofrece un panorama a escala latinoamericana de estos tipos de experiencias como también de sus logros y de los principales problemas y desafíos que enfrentan; en cuyo marco destaca algunos aprendizajes provechosos tanto para las universidades e IES “convencionales” e interculturales, como para diseñadores y gestores de políticas públicas e institucionales. Brinda además algunas referencias históricas, demográficas, normativas y de políticas, para comprender el surgimiento y consolidación de estos tipos de experiencias, así como los derechos y demandas insatisfechas en la materia.³

1. Algunas referencias históricas, demográficas, y normativas

Para comprender las relaciones actuales entre universidades y otros tipos de IES, Estados y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina es indispensable recordar brevemente algunos factores históricos, especialmente significativos para el tema que nos ocupa, porque han tenido consecuencias que bajo formas

3 El análisis y conclusiones ofrecidas en este capítulo no se basan exclusivamente en mi labor individual de investigación, sino también en los estudios presentados en los restantes capítulos de este mismo libro que dan cuenta de experiencias y contextos en 15 países latinoamericanos, así como también en los estudios que entre 2007 y 2011 realizamos en el marco 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), que tuve la responsabilidad de coordinar durante ese período, y que desde 2011 continúo coordinando ad-honorem. Ese Proyecto contó con la colaboración de casi setenta colegas que participaron en la elaboración de estudios sobre más de cuarenta experiencias en la materia, así como sobre los respectivos contextos sociales, institucionales y normativos, en doce países latinoamericanos. Los resultados de estos estudios fueron publicados en cuatro libros (Mato, org., 2008, 2009a, 2009b, 2012), disponibles tanto en versión impresa como en Internet (http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es). Adicionalmente, se basan también en observaciones in situ, talleres, entrevistas, participación en

renovadas no solo continúan afectando estas relaciones, sino también al campo de la Educación Superior.

Como es sabido, 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. Como parte de esos procesos, los pueblos indígenas americanos y posteriormente también los inmensos contingentes de personas africanas traídas a América en condiciones de esclavitud, 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 fueron forzados a adoptar el catolicismo. Otro es que también sus lenguas fueron prohibidas, al menos su uso en espacios públicos y, especialmente, en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente, los relacionados con el campo de la salud, que los colonizadores asociaban con la concepción 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 solapadas o indirectas continúan segregando a esos pueblos y negando todo valor a sus visiones de mundo, idiomas, conocimientos, valores y propuestas de futuro.

reuniones y consultas que desde 2007 he tenido oportunidad de realizar en decenas de universidades y otras IES “convencionales”, indígenas, interculturales y comunitarias, en una docena de países latinoamericanos, así como en numerosas reuniones con representantes de organismos gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación internacional en la materia. Resultaría demasiado extenso detallar acá todas esas fuentes de datos, así como los numerosos documentos institucionales y estudios que como parte de toda esta actividad he leído. Dejo constancia acá de estas circunstancias para destacar que si bien a lo largo del texto no incluiré referencias concretas a publicaciones, observaciones de campo, o entrevistas específicas, todo lo afirmado en este capítulo se apoya en el trabajo de estos 11 años y en informaciones que circulan permanentemente a través de la red de colaboradores del proyecto de UNESCO-IESALC antes mencionado, como también de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Red ESIAL), creada en 2014 desde la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), que actualmente cuenta con la participación institucional de más de 50 universidades de 10 países latinoamericanos en cuyo marco ya hemos publicado tres libros colectivos que presentan 70 capítulos sobre experiencias en este campo (Mato, org., 2015, 2016, 2017), disponibles tanto en versión impresa como en Internet (<http://untref.edu.ar/sitios/cieal/red-esial/>).

Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica, contemporánea, es que aún hoy, en pleno Siglo XXI, esta historia de prohibiciones, exclusiones y subordinaciones no ha acabado, sino que continúa bajo diversas formas en la escuela y en las universidades y otras IES convencionales. Otro asunto importante es que tampoco han culminado el despojo de territorios ni el racismo, ni la imposición de un cierto modelo de desarrollo, ni la destrucción ambiental de los ya reducidos territorios en los cuales parte de estos pueblos actualmente hacen sus vidas. Debido a la pervivencia y renovadas formas de estos problemas, todos estos asuntos son elementos destacados en las relaciones entre los pueblos indígenas y afrodescendientes, los Estados y sus políticas hacia esos pueblos, así como en las políticas y regulaciones de Educación Superior, y en el diseño conceptual, bases epistemológicas y prácticas institucionales de las universidades y otros tipos de IES convencionales. Estos problemas inciden en el tratamiento que Estados, universidades y otras IES dan a las demandas y propuestas de comunidades y organizaciones de estos pueblos en materia educativa (no solo de nivel superior, sino de todos los niveles). Además, estas pervivencias coloniales también sirven de base a las visiones monoculturalistas dominantes en los sistemas de Educación Superior y de Ciencia y Técnica, que conducen a despreciar *a priori* los conocimientos, modos de producción de conocimiento, formas de aprendizaje, visiones de mundo, idiomas y propuestas de esos pueblos, a cuyas posibles contribuciones renuncian de maneras irreflexivas. Estos prejuicios expresan formas solapadas de racismo que, en tanto tales, no solo afectan a esos pueblos, sino también a los procesos de investigación, docencia, y aprendizaje que se desarrollan en las respectivas universidades y otras IES convencionales (Mato, 2008). Todo esto afecta la calidad académica de esas instituciones como también su pertinencia con la diversidad cultural propia de las sociedades a las que deben servir y, además, alimenta la desconfianza que estos pueblos frecuentemente sienten respecto de las iniciativas que Estados, universidades y otras IES. Así se generan y realimentan círculos viciosos que de ningún modo favorecen el desarrollo de la Educación Superior en América Latina.

El reconocimiento de esta problemática, junto con el de la creciente riqueza de los tipos de experiencias interculturales⁴ de Educación Superior que han venido desarrollándose desde la última década del siglo XX, condujo a que

4 En sentido amplio, como se explica en la nota al pie nro. 2 (vid supra).

la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008 (CRES 2008), en su Declaración Final incluyera el acápite C3, en el cual se afirma:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. 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. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Desde entonces, se han producido importantes avances en la dirección indicada. Pero aún falta mucho por hacer, pues se trata de vencer inercias y resistencias que tienen largo tiempo operando no solo de manera abarcadora en las sociedades, sino también específicamente en las universidades y otras IES convencionales y en los organismos gubernamentales que regulan, evalúan, acreditan y proveen financiamiento a las actividades de Educación Superior.

Estas inercias y resistencias responden a muy diversos factores, que con frecuencia están asociados a representaciones racistas solapadas que hasta muy recientemente se han expresado también en la resistencia a incluir preguntas de autoidentificación étnica en los censos nacionales. Este obstáculo ya se ha superado en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual ha contribuido a cuestionar la idea errónea de que los pueblos indígenas y afrodescendientes no serían demográficamente significativos. Frente a estas creencias, importa destacar que en América Latina la población indígena es de aproximadamente 47 millones de personas y la afrodescendiente supera los 124 millones de personas, que equivalen a más del 8% y a casi el 22% respectivamente de la población total de la región. Es decir que de manera conjunta representan casi el 30% de la población total de la región. Desde luego, la significación estadística de estos pueblos varía de país en país. Pero, como sea, debe notarse que en varios de ellos se trata de contingentes humanos numerosos, incluso en algunos países que históricamente han negado la importancia de estos pueblos en la composición de su población.

Tabla Nro. 1 Población indígena y afrodescendiente en América Latina

País	Año de datos censales o encuesta intercensal	Población total (redondeada) En millones	Población indígena (redondeada) En millones	% Población indígena (redondeada) respecto del total(a)	Población afrodescendiente (redondeada) En millones	% Población afrodescendiente (redondeada) respecto del total
Total América Latina	---	576.8	46.84	8.12 %	124.29	21.55 %
México	2015	120	26	22 %	1,3	1,2
Perú	2007	28.2	3.9	14 %	Sin datos.	Sin datos.
Guatemala	2002	14	6	41 %	0.005	0.4 %
Bolivia (b)	2012	10	4	41 %	0.016	0.16 %
Colombia	2005	41	1.4	3.4 %	4.3	10.6 %
Ecuador	2010	15	1	7 %	1	7.2 %
Argentina	2010	40	1	2.5 %	0.15	0.4 %
Brasil	2010	198	0.8	0.4 %	97	51 %
Venezuela (c)	2011	29	0.7	3 %	15.5	53 %
Chile	2002	15	0.7	4.6 %	Sin datos.	Sin datos.
Honduras	2010	7.5	0.5	7 %	0.06	1 %
Panamá	2010	3.5	0.4	12 %	0.3	9 %
Nicaragua	2005	5.1	0.23	4.5 %	0.023	0.45 %
Paraguay	2012	6	0.1	1.7 %	0.01	0.15 %
Costa Rica	2011	4.5	0.1	2.5 %	0.3	8 %
El Salvador	2007	6	0.01	0.2 %	0.07	0.1 %
Cuba	2010	11	Sin datos.	Sin datos.	4	36 %
Haití	2010	10	Sin datos.	Sin datos.	Sin datos.	Sin datos.
Rep. Dominicana	2010	10	Sin datos.	Sin datos.	Sin datos.	Sin datos.
Uruguay	2010	3	Sin datos.	Sin datos.	0.26	7.7 %

Fuentes: Elaboración propia, con base en datos censales y encuestas intercensales de los respectivos países y de CELADE -División de Población de CEPAL, Revisión 2015.⁵

5 Complementariamente para población afrodescendiente: Rodríguez Wong, Laura y Jhon Antón Sánchez (2014). *Situación de la población afro-descendiente e indígena en América Latina – puntos de reflexión para el debate sobre Cairo + 20*. Belo Horizonte: ALAP y para población indígena (2015) *Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI*, Washington DC: Banco Mundial).

a) La población indígena se calculó utilizando la “auto-identificación” en todos los censos, con la salvedad de Perú, donde el criterio censal es “lengua materna”, y esta variable solo es considerada para la población de 5 o más años de edad. En el caso de este país, los datos oficiales del Censo

Como parte de 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 quince países latinoamericanos, que conviene enumerar: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, 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 los siguientes: 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 suscriptores 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, [...] 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

de 2007 reportan las cifras absolutas incluidas en esta Tabla, pero el porcentaje ha sido corregido, pues el que aparece en la publicación de datos censales (15.9%) es algebraicamente inconsistente con las cifras absolutas (población total: 28. 220. 764; población “idioma o lengua nativa”: 3. 919 .314), de las que resultaría un porcentaje del 13.88%, que la tabla se ha redondeado en 14%.

b) En Bolivia, solo se preguntó a los encuestados de 15 o más años si se auto-identificaban como indígenas. Por esto en el cálculo incluido en esta Tabla se ha extrapolado el porcentaje de población indígena incluido en el segmento “15 o más años” al segmento de menores de 15 años.

c) En Venezuela la pregunta censal incluyó no sólo la denominación “negro” o “afrodescendiente”, sino también “moreno”. Los porcentajes desagregados para cada una de estas categorías censales fueron: Moreno: 49.9%; negra: 2.8%; afrodescendiente: 0.7%.

responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar [...] 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.

No obstante, el Convenio 169 de la OIT no es el único instrumento internacional que establece regulaciones o recomendaciones sobre este tema, hay muchos otros.⁶ Un estudio sobre este asunto que realizamos en el marco del Proyecto de UNESCO-IESALC referido anteriormente en este texto, 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 ratificaron, 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, también está muy reducido en las políticas y prácticas de las universidades y otras IES convencionales.

6 Los instrumentos internacionales relevantes al respecto son la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (adoptada en 1965, con entrada en vigor en 1969), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado en 1966, con entrada en vigor en 1976), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT (adoptada en 1989 y hasta la fecha ratificada por 15 países latinoamericanos), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), el artículo 8J del Convenio sobre la Diversidad Biológica (1992), la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998), la Declaratoria del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (2005), la Convención de la UNESCO sobre Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Declaración Final de la 2^{da} Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena de Indias, 2008), la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009), el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores (Buenos Aires, 2011), la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia (Tratado A-68 adoptado en 2013, con entrada en vigor en 2017), la Proclamación del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (ONU 2015-2024), y la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 2016).

2. Breve panorama analítico de experiencias de educación superior para/con/por pueblos indígenas y afrodescendientes

En el marco de los procesos históricos antes referidos, de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, como también de algunos movimientos sociales (especialmente los de derechos humanos, anti-racismo y educación popular), de sectores de ciertas iglesias (especialmente católicas y evangélicas) y de algunas organizaciones civiles, en las últimas tres décadas diversas organizaciones indígenas y afrodescendientes han creado programas, universidades y otras IES propias 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 constituido otras.

Sobresale como característica de este campo, la existencia de una amplia diversidad de tipos de experiencias, entre las cuales es posible distinguir cinco clases principales de modalidades institucionales, presentados esquemáticamente a continuación; por limitaciones de extensión no se exponen ejemplos de cada uno de ellos, los restantes capítulos de este libro ofrecen numerosas referencias al respecto. En cambio, para cada uno de los tipos expuestos se destacan algunos aspectos característicos y se señalan algunos logros, retos y problemas.

2.1. Programas de “inclusión de individuos” indígenas y afrodescendientes como estudiantes en universidades y otras IES “convencionales”

Existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), aunque aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados, universidades públicas y privadas y fundaciones privadas han establecido programas de este tipo. Hay opiniones encontradas respecto de esta clase de programas. Algunas enfatizan que no solo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas y afrodescendientes que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de esta clasificación. Otras opiniones 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.

Otras señalan que con ellos no basta, porque en las IES “convencionales” estos estudiantes frecuentemente deben lidiar con problemas de racismo, con que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, idiomas y conocimientos de sus pueblos, además de que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades. También a menudo se destaca que –más allá de los problemas de racismo mencionados– estos programas logran exponer a estudiantes, docentes y funcionarios a la presencia de estudiantes de estos pueblos, y de este modo generan nuevos desafíos, los cuales –suele sostenerse– abren posibilidades de cambios en los procesos de investigación y enseñanza-aprendizaje, así como en las visiones y conductas de las comunidades institucionales.

2.2. Programas de formación (conducentes a títulos u otras certificaciones) de universidades u otras IES “convencionales” creados especialmente para estudiantes indígenas y/o afrodescendientes

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 y/o 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 a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe (EIB) de diversos niveles del sistema educativo. Buena parte de estos programas está dirigida a docentes en servicio en comunidades indígenas. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar las actividades en las aulas universitarias con formas de enseñanza-aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes.

Los programas de formación de docentes de EIB constituyen un eslabón clave en el sistema de relaciones de la Educación Superior con los otros niveles educativos y con las comunidades. Su alcance, calidad, y pertinencia, condicionan también la calidad y alcance de la EIB en cada país. La EIB–desde luego– también depende de otros factores, entre ellos, especialmente, las políticas y presupuestos del caso. Pero, además del alcance, calidad y pertinencia de la EIB, depende parte del flujo de personas indígenas y afrodescendientes que puede aspirar a ingresar a la Educación Superior. Entre tanto, de la sinergia entre

todos los elementos antes mencionados dependen tanto la creación de nuevas especialidades y posgrados en la materia como buena parte de la percepción que las comunidades de esos pueblos se construyen sobre la pertinencia social de las Universidades y otras IES.

2.3. Programas y proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES “convencionales” con participación de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes

El conjunto de experiencias que forzosamente se incluyen en este tipo 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, autoridades universitarias y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de este tipo se agrupan experiencias muy diversas, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de estos. Las experiencias comprendidas en cualquiera de ellos pueden alcanzar logros más o menos significativos en el desarrollo de relaciones de colaboración intercultural, las cuales como en los casos antes comentados no están exentas de diferencias de intereses y visiones, asimetrías de poder, dificultades y eventualmente conflictos.

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 en que se trata de una o más asignaturas o seminarios que no necesariamente otorgan créditos, puntos u horas para obtener un título o certificación. En algunos casos, estas experiencias incluyen la participación de docentes provenientes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, así como las 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 además incluyen 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 de coproducción.

El tercer subconjunto incluiría experiencias en las que la colaboración se da especialmente mediante proyectos denominados de “vinculación”, “extensión”, “servicio” u otras nominaciones, orientados a mejorar la calidad de vida de las comunidades. En muchos casos, 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 incluye actividades docentes y de investigación, sus actividades principales son de servicio a y vinculación con las comunidades.

Si bien en la mayoría de los casos, las experiencias agrupadas dentro de estos tres subconjuntos generalmente involucran la participación de un número reducido de docentes, investigadores y/o estudiantes, algunas de ellas acaban creando programas institucionales de mayor alcance. En ciertos casos, también logran convertirse en referencias importantes para otros equipos de sus mismas u otras universidades y otros tipos de IES. Autoridades y responsables de formular y gestionar políticas públicas e institucionales de Educación Superior deberían valorar más apropiadamente a este heterogéneo y dinámico conjunto de experiencias, que suelen desarrollarse con muy escaso y precario apoyo institucional y presupuestario pese a que no solo constituyen valiosos vínculos con comunidades de estos pueblos y otros sectores sociales, sino que además ofrecen un rico “semillero” de innovaciones institucionales, de producción de conocimiento y de modalidades de formación.

2.4. Convenios de co-ejecución entre universidades u otros tipos de IES “convencionales” y organizaciones o comunidades indígenas y/o afrodescendientes

Aunque se trata de una modalidad de trabajo potencialmente muy provechosa, las experiencias de este tipo son relativamente escasas. Algunas se conciben desde el principio para alcanzar metas relativamente limitadas y son de duración muy acotada, unos meses, un año, unos pocos años. Otras comienzan de esta forma pero los convenios se renuevan y su existencia se extiende. En tanto otras se conciben desde el principio para extenderse por varios años, algunas de ellas han dado lugar a la creación de programas especiales de carácter estable en el interior de las universidades u otras IES. Todas ellas involucran desde el comienzo la necesidad de negociar intereses y objetivos. En la totalidad de los casos estudiados desde esta línea de investigación, las experiencias han sido propuestas a las universidades u otros tipos de IES por organizaciones, comunidades o referentes indígenas o afrodescendientes. Todas ellas han logrado satisfacer en mayor o menor medida los

objetivos previstos. Esto de ningún modo supone que en el curso de las mismas no se hayan presentado diferencias y conflictos, sino que se han logrado manejar sin comprometer los objetivos.

De manera análoga a lo que ocurre con las experiencias del tipo antes descrito, algunas de estas co-ejecuciones se han convertido en referencias importantes para otras iniciativas de sus mismas u otras universidades y otros tipos de IES. También de manera semejante a las del tipo anterior, las experiencias de esta clase suelen ofrecer valiosas posibilidades de estrechar vínculos con comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, y además constituyen un valioso “semillero” de innovaciones institucionales, de producción de conocimiento y de modalidades de formación.

2.5. Universidades y otros tipos de IES Interculturales

Las universidades y otros tipos de IES interculturales se caracterizan por su interés en integrar los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales. Más allá de este rasgo común, estas instituciones son muy disímiles entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas y afrodescendientes, de diversos actores que han intervenido en su creación, distintos Estados nacionales y otros factores. No existe un modelo de referencia, y dadas las diferencias apuntadas tampoco sería pertinente pretender establecerlo.

Como consecuencia del proceso de colonización y las continuidades del mismo observables en las repúblicas fundadas en el siglo XIX, estas instituciones han sido creadas especialmente para atender las demandas y propuestas de formación de pueblos indígenas o afrodescendientes, lo que de ningún modo puede considerarse “natural”, ya que en sociedades pluriculturales, como es el caso de las latinoamericanas (no solo en términos demográficos, como muestra la Tabla 1, sino también jurídico-político como establecen las constituciones nacionales de varios países de la región), la educación intercultural debería estar dirigida a todos los componentes de las mismas.

El caso es que estas instituciones reciben principalmente estudiantes indígenas y/o afrodescendientes, y en mucho menor medida a estudiantes que se auto-identifican de otras formas. En vista del rezago de los Estados en satisfacer las demandas de “*interculturizar toda la educación superior*”, dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región se han dado a la

tarea de crear instituciones propias. Por otra parte, también existen universidades y otros tipos de IES de carácter intercultural que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel y otras que han sido formadas como parte de una universidad o sistema universitario “convencional”. También existe una universidad que ha sido fundada por un organismo multilateral, la Universidad Indígena Intercultural, cuya instauración correspondió al Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, que es cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas.

En otros capítulos de este mismo libro, como en las publicaciones antes mencionadas (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016 y 2017) se ofrecen detalles de las experiencias adelantadas por varias universidades de cada uno de los sub-tipos antes mencionados. Limitaciones de extensión impiden exponer acá las diferencias existentes entre las universidades u otras IES interculturales creadas por organizaciones y/o referentes indígenas o afrodescendientes y las creadas por organismos estatales, sobre las cuales se ha expuesto en detalle en dichas publicaciones. De modo sintético, cabe afirmar que las maneras de entender y poner en práctica la idea de “interculturalidad” difiere significativamente entre ambos grupos. Una dimensión importante de esta diferencia es que mientras las universidades y otras IES creadas por/desde comunidades u organizaciones de dichos pueblos “forman parte de ellas”, las creadas por organismos gubernamentales “se vinculan con ellas”. Esto se expresa en los organismos de gobierno de las mismas y los mecanismos de toma de decisiones como también en las formas en que se organizan y validan los aprendizajes y los objetivos que los orientan.

3. Logros, problemas, desafíos, y ejes de conflictos

Los ya citados estudios realizados (Mato, coord., 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017) como la observación in situ de numerosas experiencias de los tipos antes descritos y los intercambios sostenidos con protagonistas clave en estos procesos, han permitido identificar además de sus principales logros, problemas y desafíos, algunos ejes de conflictos especialmente importantes.

3.1. Logros

Los principales logros de los programas especiales, co-ejecuciones, universidades y otros tipos de IES estudiados son:

- 1) Mejoran las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a la educación superior y culminen exitosamente sus estudios.
- 2) 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.
- 3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada.
- 4) Integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades.
- 5) Integran diversos tipos de conocimientos y modos de producción de conocimiento.
- 6) 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.
- 7) Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios que, de acuerdo con las circunstancias, expresan valoración por la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible.
- 8) Forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

3.2. Problemas y desafíos

Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estos programas, co-ejecuciones, universidades y otros tipos de IES estudiadas son los siguientes:

- 1) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria.
- 2) Actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y de las propias instituciones, así como de diversos sectores de población, que afectan el desarrollo de sus actividades.
- 3) 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.
- 4) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades.
- 5) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos

aplicados por las IES 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 de las IES y programas estudiados; también dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas o afrodescendientes.

- 6) Dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural.
- 7) Dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación.
- 8) Insuficiencia de becas

3.3. Conflictos

Los estudios realizados, mi experiencia de participación en este campo y consultas con algunos actores relevantes, llevan a concluir que existen ciertos temas conflictivos –y problemas derivados de ellos– que frecuentemente dificultan los avances en esta materia, los cuales giran especialmente en torno a los cuatro ejes siguientes:

- 1) Conflictos derivados de que los derechos consagrados en el mencionado Convenio 169 de la OIT y en las constituciones nacionales de varios de los países latinoamericanos muy rara vez son cabalmente respetados por los organismos estatales y agencias gubernamentales con competencia en la materia. Llega a ocurrir que sus funcionarios ni siquiera los conocen, o que cuando los conocen no se sienten compelidos a respetarlos, sino que algunos de ellos incluso se sienten con derecho a cuestionarlos. La escucha de presentaciones formales y conversaciones sostenidas con algunos de esos funcionarios frecuentemente me ha llevado a concluir que esa escasa disposición a honrar los derechos establecidos en las normas, así como su pretendido derecho a cuestionarlas, están asociados con sentimientos racistas solapados que ocasionalmente se exteriorizan en expresiones que denotan lo que podríamos llamar racismo epistémico, es decir, desprecio por los conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes, cuando no franca negación de su existencia.
- 2) Otro eje de conflictos vinculado con el anterior pero, en cierto modo, autónomo por su carácter institucionalizado, está asociado con los mecanismos y criterios de evaluación y acreditación y/o reconocimiento de universidades y

programas universitarios que las agencias estatales encargadas de estos asuntos aplican tanto a universidades interculturales como a universidades indígenas, así como a programas especiales de universidades “convencionales” dirigidos a y/o desarrollados en colaboración con estos pueblos y/o sus organizaciones. Los conflictos al respecto se suscitan porque dichos criterios y procedimientos no se ajustan a lo establecido en el Convenio 169 de la OIT, a las constituciones nacionales y, en algunos casos, tampoco a leyes aplicables al desarrollo del tipo de experiencias que nos ocupa.

- 3) Otro eje de conflictos 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 y afrolatinoamericanos. Llamativamente, valores tales como la libertad de cátedra y la autonomía universitaria en ocasiones se interponen explícitamente como obstáculos para respetar los derechos establecidos en las normas antes mencionadas. En otros casos formas de racismo solapado acaban dificultando los avances en el campo que nos ocupa.
- 4) Un distinto eje de conflictos está asociado con los desacuerdos que se dan incluso dentro del campo de quienes reconocen los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en materia de Educación Superior, pero difieren respecto de si para honrarlos lo más conveniente es crear programas de “inclusión de individuos” (que otros suelen denominar “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 o afrolatinoamericanos. Estos desacuerdos ocasionalmente impiden consensuar políticas y programas concretos y sumar esfuerzos para lograr la mejor realización de sus objetivos.

4. Diferentes visiones de mundo, diferentes epistemologías y modos de aprendizaje

En la actualidad, son escasas las comunidades de pueblos indígenas o afrodescendientes que viven aisladas de las instituciones, tecnologías y productos de los Estados y sociedades nacionales de las que –independientemente de sus deseos– históricamente forman parte. Por el contrario, se registran interrelaciones que según los casos datan de siglos atrás o, cuanto menos, de varias décadas. La ex-

perencia de campo y abundante bibliografía permiten afirmar que diversos tipos de “mestizajes” o “hibridaciones” culturales son lo más frecuente al punto de que numerosas organizaciones y dirigentes indígenas han creado “universidades” –es decir, se han apropiado de este término y concepto– así las llamen “propias” o “indígenas” y las conciban y gestionen con criterios propios. Otro tanto cabe decir de otros tipos de IES fundadas por organizaciones e intelectuales afrodescendientes o de su participación en la creación de universidades comunitarias interculturales. Adicionalmente, numerosos dirigentes de unos y otros pueblos han venido planteando significativas disputas sobre el sentido y orientación de las prácticas de universidades y otras IES convencionales, en tanto ellos mismos y/u otros reclaman derechos de acceso y apoyo para asegurar la formación de estudiantes de sus pueblos en universidades y otros tipos de IES convencionales.

No obstante, reconocer la importancia de estas apropiaciones y combinaciones de elementos de culturas que los actores involucrados consideran diferentes de las propias no implica la desaparición de las visiones de mundo, lenguas, conocimientos ancestrales y modos de aprendizaje y producción de conocimientos característicos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. El desarrollo de estas transformaciones sociales de larga data no ha anulado la vigencia de diferencias entre lo que suele llamarse la *ciencia moderna* (un modo de producción de conocimiento en particular) y los diversos modos de producción de conocimiento propios de pueblos indígenas y afrolatinoamericanos.

Al respecto, también debe notarse que los modos de producción de conocimiento de cualquier grupo humano no constituyen ámbitos aislados de su experiencia social, sino que están asociados con ciertas visiones de mundo (también llamadas cosmovisiones o maneras de representarse el mundo), para el caso que nos ocupa, dicho de manera esquemática: las visiones de mundo propias de las llamadas sociedades occidentales modernas y las de los pueblos en cuestión. En este sentido, aun cuando en la actualidad no cabe pensar en mundos culturales “puros”, aislados unos de otros y excluyentemente enfrentados, es posible observar la existencia de algunas oposiciones y conflictos de especial significancia entre esas dos grandes orientaciones en las visiones de mundo, y con ellas de modos de producción de conocimiento. En este escenario, no debe perderse de vista que la visión de mundo “occidental-moderna” está marcada por la dicotomía entre “humanidad” y “naturaleza”, en tanto las visiones de mundo ancestrales de la mayoría

de los pueblos indígenas y afro-latinoamericanos (pese a que lo hagan de diversas formas) predominantemente consideran que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, forma parte de un mismo todo.

Lo importante del caso para el tema que nos ocupa, es que las diferencias no se limitan a nociones abstractas de visiones de mundo y modos de producción de conocimientos, sino que se expresan también en las prácticas asociadas con cada una de ellas. Porque, de manera consistente con tal oposición, en la visión “occidental” se desarrolla y utiliza la idea de “*recursos naturales*”, a los cuales hay que “*explotar*” para lograr el “*progreso*”, el “*desarrollo*”, y/o el “*bienestar*”, entendido este último como asociado con la disposición de bienes materiales. Esto es así a pesar de que hayamos “descubierto” recientemente que el acceso y disfrute de “la naturaleza” también es parte de nuestra “*calidad de vida*” y una “meta” de “desarrollo humano”, así como que el desarrollo debe ser “sostenible”. Mientras que en las visiones de mundo ancestrales que en líneas generales comparten los pueblos indígenas y afrodescendientes no se plantea tal oposición, en estas la “Madre Tierra” no es vista como fuente de “recursos” y, por tanto, no se plantea “explotarla”, sino vivir en armonía en/con ella.

Esta diferencia entre visiones de mundo da lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilidades o conveniencia de diversas formas de acción humana, así como saber los tipos de conocimientos que han de producirse, para qué y cómo. Si se comprenden estas diferencias, no es posible ignorar o desvalorizar las variadas culturas indígenas y afrolatinoamericanas (por lo demás, muy diversas entre sí), como tampoco idealizarlas o “romantizarlas”. Por el contrario, se trata de comprender y valorar las diferencias. Aceptado esto, se plantea el desafío de cómo pensar y poner en práctica propuestas como las de universidades indígenas y/o interculturales, y cómo evaluar sus logros. Esto hace necesario plantearse la necesidad de desarrollar formas efectivas de *colaboración intercultural*, lo cual demanda reconocer y valorar las diferencias entre los modos de producción de conocimientos y del mundo en que hacemos nuestras vidas.

No obstante, los asociados con la producción de conocimientos no son los únicos desafíos que de partida cabe esperar en las experiencias propias de las universidades indígenas e interculturales; otros, igualmente importantes, están vinculados con las diferencias entre los modos de aprendizaje. En este sentido, es necesario tener en cuenta que el aprendizaje por resolución de problemas, situa-

do, en y por la práctica, es fundamental para la transmisión, reproducción, recreación y generación de innovaciones (autónomas, o por apropiaciones de otras culturas) de todos los conocimientos que suelen llamarse “tradicionales”. En realidad, este tipo de modo de aprendizaje también es crucial para la apropiación de conocimientos y destrezas propias de la llamada cultura occidental-moderna. Sin embargo, independientemente del juicio que nos merezca, en esta y, particularmente, en la Educación Superior, se han institucionalizado sistemas de aprendizaje escolarizados, en aulas, que en numerosos campos de formación profesional suelen estar separados de los espacios de práctica. Estas particularidades constituyen aspectos cruciales en la creación, desarrollo y gestión de universidades y otras IES interculturales de los más diversos tipos. De manera análoga, también lo son para el diseño de instrumentos y protocolos de valoración, reconocimiento y acreditación de las mismas por parte de las agencias gubernamentales encargadas de tales tareas, así como de otorgar fondos apropiados para su funcionamiento, tal como estipula el ya citado Convenio 169 de la OIT, de crucial importancia jurídico-política para este campo. Este tipo de desafíos, también demanda la construcción de modalidades de *colaboración intercultural*, lo cual –obviamente y como pauta el citado Convenio– insta la efectiva participación de dichos pueblos.

Adicionalmente, debe tenerse en cuenta que los modos de aprendizaje propios de pueblos indígenas y afrodescendientes no solo son situados y en la práctica, sino que a la vez están asociados con lo que suele llamarse “tradición oral”. El caso es que hay que tener especial cuidado con el uso y comprensión de esta categoría como también con la de “oralidad”, porque ellas suelen sesgar la comprensión de los procesos sociales que nos ocupan. Por ejemplo, el aprendizaje de las técnicas agrícolas, de manejo ambiental, de aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, así como de otros conocimientos de “tradición oral”, no se limita a prácticas de habla (como el significante “oral” sugiere), sino que se realiza mediante la acción y en contexto, lo mismo que el aprendizaje de las danzas, los ritos, la caza o la navegación. Es decir, no se trata solo de asuntos de palabras, sino de prácticas. Esto resulta obvio, pero las categorías “oralidad” y “tradición oral” en buena medida lo ocultan. Frecuentemente se olvida que ellas son categorías académicas “occidentales”, producto de las representaciones y prácticas de académicos que forman parte de sociedades basadas en la escritura y su manera de representarse y explicar esos “otros” modos de vida. Por ello, no es mucho lo que cabe esperar de invitar a sabios o sabias de las comunidades a que expongan sus

conocimientos en las aulas universitarias. El reto es salir de las aulas, aprender en los espacios apropiados, los que estas personas de conocimiento indiquen como suele hacerse en universidades indígenas e interculturales, así como, aunque más excepcionalmente, en algunas cátedras y carreras de universidades y otras IES “convencionales”.

Esto nos lleva a destacar una vez más la importancia del ya mencionado acápite C3 de la Declaración Final de la CRES 2008, especialmente cuando señala que el reto consiste en transformar las universidades y otras IES “para que sean más pertinentes con la diversidad cultural” y que “es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”. No obstante, también hay que tener cuidado con la ingenuidad con la que en ocasiones se interpreta la idea de “diálogo de saberes”. Los saberes no dialogan, quienes pueden dialogar son personas, por extensión, actores sociales concretos. Pero, además se resalta lo siguiente: no se trata simplemente de dialogar, sino de construir modalidades concretas, provechosas y duraderas de colaboración intercultural. A fin de lograrlo, es necesario comenzar por superar todas las formas de racismo, abiertas y solapadas. Para ello es imperioso que las universidades y otras IES adopten entre sus misiones prioritarias educar contra todas las formas de racismo, la discriminación étnica/racial y formas conexas de intolerancia, visibles o solapadas (biológica, cultural, lingüística, religiosa), tanto hacia su interior como hacia el resto de la sociedad.

Referencias

- Mato, D. (Coord.). (2008a). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2008b). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Mato, D. (Coord.). (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2009b). *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2015). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mato, D. (Coord.). (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF y México D.F.: Universidad Autónoma de México.
- Mato, D. (Coord.). (2017). *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF y José María Morelos - Quintana Roo, México: Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina: logros, desafíos y recomendaciones

ÁLVARO GUAYMÁS

El campo de la educación superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina cuenta con pocos años de trabajo. Las primeras experiencias se iniciaron de forma aislada y circunscripta a los muros de unas pocas Instituciones de Educación Superior (IES), sus inicios fueron entre la última década del siglo XX y el primer decenio del nuevo milenio. En la actualidad, las experiencias se han multiplicado, aunque solo algunas pocas de ellas obtuvieron el apoyo necesario para constituirse en políticas educativas focalizadas en el nivel de la Educación Superior (ES).

Este capítulo está organizado en cuatro apartados con el objeto de describir y analizar el proceso a través del cual se constituyen las múltiples experiencias. El primer capítulo presenta algunas consideraciones históricas sobre pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina; seguidamente se examina el tratamiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la Constitución Nacional y en las constituciones provinciales, así como en la legislación y políticas educativas; luego se analizan las modalidades de colaboración entre IES y pueblos indígenas y afrodescendientes; finalmente, se presentan los logros, desafíos y recomendaciones para la democratización intercultural en el nivel de la Educación Superior en el país.

1. Breves consideraciones históricas sobre pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina

El Estado argentino, desde su conformación, mantuvo una política de genocidio e invisibilización hacia los pueblos indígenas y afrodescendientes que habitan este territorio. Impuso a través del sistema educativo, el servicio militar y otros medios, la ideología del progreso, el orden y la superioridad del hombre blanco; para esto construyó discursos, representaciones y percepciones simbólicas que naturalizaron la violencia y el exterminio sistemático de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Desde aquel primer momento se propició una política de

blanqueamiento, a través de estímulos a la radicación de inmigrantes europeos, lo que en parte facilitó el mestizaje en el país. Al construirse la categoría de mestizo que, en ciertos ámbitos pasó a ser sinónimo de blanco, se intentó borrar toda huella indígena y afrodescendiente. Una consecuencia directa de estos procesos, que nos diferencia de los demás países latinoamericanos, es la ausencia de una tradición de políticas indigenistas y la negación del lugar social propio de los afrodescendientes argentinos (Valko, 2010; Ottenheimer y Zubrzycki, 2011; Barnetson, 2012; y Millán, 2015).

En los últimos veinte años con el ascenso de las luchas de los pueblos indígenas y afrodescendientes en el continente, el revisionismo histórico, los medios de comunicación, principalmente, aquellos de carácter comunitario y autogestionado, las redes sociales virtuales y territoriales y también, esencialmente, la presencia política de hombres y mujeres indígenas y afrodescendientes, produjeron un leve giro en la agenda pública de Argentina. Esto arrojó como consecuencia la creación del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI) en el año 1991. Al siguiente año, a través de la Ley Nacional 24.071, nuestro país adoptó el Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) que recién fue ratificado por el Poder Ejecutivo ante la OIT en el año 2000, y entró en vigor en el año 2001 (Paladino, 2009). En lo que respecta a los asuntos educativos, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional se creó la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe y, posteriormente, se conformó el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) con el propósito de actuar como una comisión consultiva, de asesoramiento y seguimiento ante Ministerio de Educación Nacional y el Consejo Federal de Educación. Para el caso de la población afrodescendiente¹, la política pública se materializó recién en el año 2005, con su inclusión en el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y en el año 2008 con la conformación de la Comisión de Afrodescendientes y Africanos/as en el Consejo Consultivo de la Sociedad Civil en la Cancillería argentina (Millán, 2015; Ottenheimer y Zubrzycki, 2011; y PNUD Argentina, 2011).

1 En Argentina, la adopción de la denominación “afrodescendiente” resulta estratégica ya que la misma permite que personas que no poseen el fenotipo negro puedan estar dentro de esta categoría, en tanto que más que el fenotipo negro se reconoce la ancestralidad africana (Occoró Loango, 2016).

1.1. El censo del año 2010 y la inclusión de la pregunta de autorreconocimiento

En el año 2010 se realizó en Argentina el Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas denominado *Censo del Bicentenario*. En esa oportunidad, el Estado, a través del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), comunicó:

Nuestro país al haberse comprometido a dar respuesta en el plano de las operaciones estadísticas, no sólo a los convenios internacionales, sino a una deuda, de larga data, existente con ciertos sectores de la población de Argentina, es que incluyó la pregunta de autorreconocimiento para los pueblos indígenas y los afrodescendientes a través de dos cuestionarios: el básico y el ampliado² (PNUD Argentina, 2011, p.34).

Según el censo en Argentina hay 955.032 personas indígenas, lo que representa un 2.4% de la población total del país (40.117.096); de este total, 481.014 son varones y 473.958, mujeres. La presencia indígena autorreconocida existe en todas las provincias del país, aunque no en todas con el mismo peso. En Chubut, Neuquén, Jujuy, Río Negro, Salta y Formosa, la población indígena representa más de un 6% respecto de la población total de cada una de esas provincias. En cuanto a los pueblos de pertenencia, el mapuche resulta el más numeroso, ya que más del 21% se reconoce como su miembro (Kandel, 2016).

Por otra parte, el Censo de 2010 informa que 149.493 personas se reconocen como afrodescendientes argentinos. Esto representa un 0.4% del total de la población, de ese total el 49% es mujer y el 51%, hombre. El 92% de los afrodescendientes censado es oriundos del país y apenas un 8% nació en el extranjero. Este hecho es importante, pues reconoce que en la Argentina hay afrodescendientes y algunos no son población extranjera como comúnmente se

2 En el primer Censo General de la República Argentina de 1869 se hace una estimación de 93.168 indígenas no civilizados, en el segundo Censo de 1895 hay una estimación de 30.000 indígenas no civilizados, en el tercer censo de 1914 hay una estimación de 18.425 habitantes de población autóctona, mientras que para los censos de 1947, 1960, 1970, 1980 y 1991 no se relevó esta información. Adicionalmente se realiza el Censo Indígena Nacional entre 1966 y 1968 que da cuenta de 75.675 indígenas censados, 89.706 indígenas estimados y 165.381 indígenas totales, y la Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (2004/2005) da cuenta de 600.329 personas pertenecientes y/o descendientes en primera generación de pueblos indígenas (INDEC, 2008). Para acceder a los resultados desagregado por pueblo indígena puede visitar el siguiente sitio web: http://www.indec.gov.ar/micro_sitios/webcenso/ECPI/index_ecpi.asp

ha señalado, al mismo tiempo se debe destacar que aún no se ha logrado romper totalmente con el imaginario nacional que los confina al pasado colonial o los extranjeriza (Ocoró Loango, 2016).

2. Pueblos indígenas y afrodescendientes en la Constitución Nacional, las constituciones provinciales, y en la legislación y políticas educativas

Como se señaló en el apartado anterior, a finales del siglo XX Argentina crea un marco legislativo de reconocimiento de la población indígena. Esto tiene su punto de partida con la reforma constitucional ocurrida en el año 1994 cuyo artículo 75 establece:

Inc. 17. Corresponde al Congreso: reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos; garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural; reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan.

Durante los siguientes años, las constituciones provinciales de Buenos Aires, Chaco, Chubut, Formosa, Jujuy, La Pampa, Neuquén, Río Negro y Salta establecen normativas que proporcionan herramientas para la ejecución de políticas educativas focalizadas en la población indígena que se denomina educación intercultural bilingüe (Millán, 2015). En el año 2006, se creó finalmente la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el ámbito de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que queda manifiesta en su capítulo XI en los artículos 52, 53 y 54³. Para el caso de la población afrodescendiente, no se registran legislaciones.

En contraste, la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (LES), sancionada en el año 1995, que regula la enseñanza superior universitaria, no hace mención alguna a los pueblos indígenas (Rosso, Artieda y Luján, 2016) ni mucho menos a la población afrodescendiente en el país.

La LES al no estar pensada en un contexto diverso culturalmente ni de desigualdades sociales, parece estar diciendo justamente lo contrario de lo que expresa reiteradamente su letra: que la universidad no es un lugar para todos. “Ser para todos”, implicaría una revisión del conocimiento que impulsa, en pos de una

3 Ver: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

universidad plural y no monocultural que aloje distintas cosmovisiones y mejore las relaciones con la comunidad en beneficio del colectivo, en un ida y vuelta permanente y dialéctico (Ramírez, 2014).

3. Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina

La primera experiencia en el país inicia formalmente en el año 1995 en la provincia del Chaco. Se desarrolla en el *Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen* (CIFMA). Este espacio brindó formación en contexto de diversidad lingüística y cultural a docentes idóneos indígenas de los pueblos toba, wichí y mocoví y los tituló como Profesores Interculturales Bilingües a través de la Educación Superior No Universitaria (ver Valenzuela, 2008).

En el ámbito del Ministerio de Educación Nacional en el año 1997 se creó el *Programa Nacional de Becas Universitarias*, considerando buen desempeño académico y regularidad en los estudios de grado, buscó implementar un sistema que facilitara el acceso y/o permanencia de alumnos con escasos recursos económicos. De esta forma, se pretendió promover la equidad y la calidad en los estudios en las universidades del país incluyendo a “alumnos indígenas” entre sus destinatarios a través de un sistema de cupos.

Por otra parte, el *Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen* (AEIEA) de la Universidad Nacional de Lujan, inició su trabajo en el año 1999 a través de la triada docencia, investigación y extensión, y desarrolló acciones de formación en educación intercultural y educación intercultural bilingüe (Gualdieri, Vásquez y Tomé 2008).

Durante los años siguientes diversos tipos de experiencias en este campo tuvieron lugar en las siguientes universidades nacionales: de Buenos Aires (UBA), de Catamarca (UNCA) de Córdoba (UNC), de Cuyo (UNCuyo), de Formosa (UNaF), de Jujuy (UNJu), de La Matanza (UNLaM), de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), de La Plata (UNLP), de Luján (UNLu), de Mar del Plata (UNMD), de Misiones (UNaM), de Rosario (UNR) de Salta (UNSa), de San Martín, de Santiago del Estero (UNSE), de Tres de Febrero (UNTREF), de Tucumán (UNT), del Chaco Austral (UNCAUS), del Comahue (UNComahue) del Litoral (UNL), del Nordeste (UNNE) y General Sarmiento (UNGS).

Al mismo tiempo se inició la ejecución de políticas educativas focalizadas en la formación de docente indígenas y no indígenas a través de las Direcciones de Educación Superior (Educación Superior No Universitaria) en las

provincias de Chaco, Formosa, Salta y Santiago del Estero, y la formación técnica en la provincia de Jujuy, lo cual fue posible a partir de la constitución como Modalidad de la Educación Intercultural Bilingüe a través de la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

Para el caso de la inclusión de afrodescendientes en la educación superior universitaria y no universitaria se registran experiencias solamente en dos universidades, General Sarmiento (UNGS) y San Martín (UNSaM).

A la fecha, con base en nuestra propia indagación y publicaciones anteriores de otros autores, estamos en condiciones de afirmar que actualmente en Argentina hay veintitrés universidades públicas y cinco provincias que desarrollan o han desarrollado experiencias por/para/con pueblos indígenas o afrodescendientes.

3.1. Modalidades de colaboración en educación superior y pueblos indígenas

En las páginas siguientes ofrecemos un panorama del campo de experiencias en Educación Superior por/para/con pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina, en el cual se incluyen tanto las desarrolladas desde universidades públicas como desde el Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios de Educación provinciales. Para organizar la presentación, se utiliza la tipología propuesta por Mato a partir del relevamiento y análisis de decenas de experiencias de este campo en doce países latinoamericanos (Mato, 2009).

3.1.1. Programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes como estudiantes en IES “convencionales”¹³.

Los Programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes como estudiantes en IES “convencionales” constituyen políticas educativas que suelen materializarse en programas de becas y/o cupos especiales, o bien en programas de apoyo académico y psicosocial en IES “convencionales”. En Argentina encontramos, por un lado, dos programas de becas nacionales, ambos casos son de apoyo económico y están destinados a indígenas que estudian una carrera en el nivel superior universitario como en Institutos de Educación Superior dependientes de las Direcciones de Educación Superior de los Ministerios de Educación

13 En el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC, Daniel Mato denomina “convencionales” a las universidades u otros tipos de IES que no han sido creadas por, o en respuesta a, propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes (Mato, 2008).

provinciales (Educación Superior No Universitaria), y programas/proyectos desarrollados en universidades públicas que ofrecen apoyo académico y psicosocial a estudiantes de estos pueblos.⁴

En el año 2006 y con la administración del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD)⁵, se crea el *Programa Estímulos Económicos para Carreras de Formación Docente pertenecientes a Pueblos Originarios*, atendiendo a indígenas que realizan su formación profesional en las Instituciones de Educación Superior⁶. Posteriormente, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, crea en el año 2007, en el ámbito del *Programa Nacional de Becas Universitarias*⁷, un sub-programa destinado a pueblos originarios, estableciendo un cupo exclusivo para indígenas (Paladino, 2009). Para el caso de las universidades públicas argentinas, encontramos programas o proyectos con diferentes grados de institucionalización, se trata de múltiples experiencias creadas a través de sus órganos de gobierno como lo son los Consejos Superiores⁸ y los Consejo Directivo de las diferentes Facultades⁹ y otras que fueron puestas en marcha con el apoyo de secretarías de extensión universitaria, ya sea de una facultad en particular o bien de una universidad.

- 4 En su proceso de creación, los programas de apoyo académico y psicosocial en Argentina toman como modelo la idea de “acción afirmativa”. Esta perspectiva se venía desarrollando en países como Chile y Perú gracias a aportes empresariales. La acción afirmativa es entendida como una medida de carácter temporal con la que se busca asegurar la igualdad de oportunidades a través de un trato preferencial a los participantes, miembros de un grupo que experimentan una situación de exclusión o discriminación (Guaymás, 2012).
- 5 El INFD es un área del Ministerio de Educación de la Nación que tiene la función de coordinar y dirigir las políticas de formación docente de Argentina. El instituto articula las 24 jurisdicciones, trabajando de manera colectiva en pos de la mejora de la formación docente de todo el país (Valeriano, 2013).
- 6 Estos Institutos de Educación Superior dependen de las Direcciones de Educación Superior de cada jurisdicción provincial y del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD).
- 7 El Programa de Becas, dependía de la Secretaría de Educación Superior, tiene como propósito implementar un sistema que facilite el acceso y/o permanencia de alumnos de escasos recursos económicos, y que a través de su buen desempeño académico y regularidad en los estudios de grado, se promueva la equidad y la calidad en los estudios en las universidades del país (Fernández Vavrik, 2013).
- 8 El Consejo Superior en las Universidades Nacionales está compuesto por el Rector, los Decanos de las Facultades, así como por representantes de los claustros docente, estudiantil, egresados y personal de apoyo.
- 9 El Consejo Directivo de las Facultades, unidades académicas de las universidades, está compuesto por el Decano y la representación a través de los estamentos de docentes, docentes auxiliares, personal de apoyo universitario, estudiantes y graduados.

A la fecha tres universidades han creado programas o proyectos a través de sus Consejos Superiores. Este es el caso de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) que en el año 2003 puso en marcha el *Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue* (Fernández-Vavrik, 2013; Hanne, 2012). Por otra parte, en el año 2010, la Universidad Nacional de Salta creó el *Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios*¹⁰, actualmente brinda apoyo a 60 jóvenes de los pueblos chorote, diaguita-calchaquí, kolla, guaraní y wichí, y cuenta con 12 graduados de la carrera de enfermería. En el año 2011, la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) creó el *Programa Pueblos Indígenas*¹¹, el mismo trabaja a través de cinco líneas sólidas de acción: a) Inclusión de indígenas a carreras de grado de la UNNE por medio de becas y tutorías pedagógicas. b) Actualización y capacitación en educación superior y pueblos indígenas a través de cursos y talleres destinados a docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE. c) Diseño y ejecución de proyectos de extensión en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región. d) Promoción y consolidación de equipos de investigación intra e interinstitucional sobre pueblos indígenas y e) consulta y diseño de una propuesta de complementación curricular para docentes indígenas de la provincia de Chaco. A la fecha el programa otorgó 302 becas a jóvenes y adultos de los pueblos moqoit, qom y wichí (Rosso, Artieda y Luján, 2016).

En el año 2013, las dos universidades públicas de la provincia de Santa Fe crearon sendos programas destinados a la inclusión de jóvenes indígenas. La Universidad Nacional de Rosario (UNR) a través de su Secretaría de Extensión constituyó el *Programa intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios* destinado a indígenas universitarios de los pueblos guaraní, mocovi/moquitoit, kollas, mapuches y qom (Gotta, 2016); en tanto la Universidad Nacional del Litoral (UNL), a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho, diseñó el *Programa Pueblos Originarios*, en el cual participan indígenas universitarios de los pueblos moqoit, diaguita-calchaquí, wichí, entre otros.

La Universidad Nacional de Misiones (UNaM), desarrolló dos experiencias, la primera de ellas se denominó *Programa Especial de Promoción y Apoyo a Estudiantes Guaraníes que cursan carreras en la Facultad de Humanidades y Cien-*

10 Resoluciones del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Salta N° 196/10 y N° 197/10.

11 Resolución 733/10.

cias Sociales e Institutos de Educación Superior Oñopytyvó Vá'ekuéry Oñemboeboeápy. Contó con la aprobación del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, funcionó entre los años 2008 y 2012¹² (Arce, 2010; y Núñez, 2012). La segunda experiencia se denomina Programa Jaguata pavẽ Ñembo'éapy, 'caminemos todos por la Educación' en voz guaraní, y se desarrolla en el año 2015 (González, González y Núñez, 2015).

Adicionalmente, es necesario mencionar el caso de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF) que desde el año 2003 cuenta con una *Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios* constituida por jóvenes de los pueblos qom, pilagá y wichí.

En el año 2012, la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación¹³ organizó el Primer Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios en la Universidad Nacional del Chaco Austral. En esa oportunidad, se perfilaron varias líneas de acción, una de ellas tenía por objetivo identificar la cantidad de jóvenes indígenas que asistían a las universidades públicas del país; pero tras un intento fallido, el organismo no volvió a tomar cartas en el asunto.

A la fecha solo siete universidades públicas de Argentina, ubicadas en el centro, norte y noreste del país (en las provincias de Chaco, Corrientes, Formosa, Mendoza, Misiones, Salta y Santa Fe), cuentan con una política destinada a la inclusión de miembros de pueblos indígenas en sus carreras de grado y ninguna dirigida a la población afrodescendiente. Más allá del nivel de institucionalización que las mismas poseen, es necesario destacar que gran parte de ellas se sostienen gracias a los programas de becas nacionales que incluyen una cuota para pueblos indígenas, la cual es complementada con becas de alimentos y materiales bibliográficos. Al mismo tiempo, a fin de obtener financiamientos, estos programas o proyectos debieron concursar a nivel nacional en la convocatoria anual que lanza la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) a través del Programa Voluntariado Universitario¹⁴, o bien localmente aprovechando las convocatorias que provee

12 Resolución HCD N° 049/09.

13 Ver: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/noticias/se-realizo-el-1o-encuentro-de-estudiantes-universitarios-de-pueblos-originarios/>

14 El Programa de Voluntariado Universitario es desarrollado por la Dirección Nacional de Desarrollo Universitario y Voluntariado del Ministerio de Educación de la Nación, inicia en el año 2006, se puede conocer en detalle el programa en el siguiente sitio web: <http://portales.educacion.gov.ar/spu/voluntariado-universitario/>

cada universidad a través de sus programas de extensión universitaria a fin de generar acciones de vinculación de la universidad con las comunidades de las cuales provienen los jóvenes y adultos indígenas, como así también para visibilizarlos en los campus universitarios. Las universidades en particular y el Ministerio de Educación de la Nación, salvo acciones aisladas, aún no avanzaron en la designación de un presupuesto propio que permita atender las históricas desventajas que cuentan las poblaciones indígenas y afrodescendientes para el ingreso, permanencia y graduación de las universidades públicas de nuestro país.

3.1.2. Programas de formación conducente a títulos u otras certificaciones, creados por IES convencionales

En este apartado se presentan experiencias que cuentan con diferentes niveles de participación de referentes de los pueblos indígenas y afrodescendientes tanto en su proceso de creación como de ejecución. En su mayoría, están orientadas a la formación de recursos humanos que se desempeñaran profesionalmente en instituciones que albergan o no a pueblos indígenas y afrodescendientes en el país. En Argentina, se presentan carreras de formación técnica y profesional ofrecidas por universidades nacionales, así como otras administradas por las Direcciones de Educación Superior (DES) dependientes de los Ministerios de Educación de las provincias.

En el año 2007, la Universidad Nacional de Santiago del Estero (UNSE) creó la *Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua*¹⁵ que inició su ciclo académico en el año 2012. En el año 2013, la Universidad Nacional de Salta puso en marcha la *Carrera de Enfermería Universitaria*¹⁶ en la localidad de Santa Victoria Este, su matrícula la conforman jóvenes de los pueblos chorote, toba, wichí y criollo (estudiantes no indígenas).

En el ámbito de las Direcciones de Educación Superior que dependen de los Ministerios de Educación de las provincias, la primera experiencia se desarrolla a partir del año 1995 a través de lo que se denominaba Educación Terciara en el Centro de Formación e Investigación para la Modalidad Aborígen de la provincia del Chaco. En esa misma provincia, a partir del año 2012, el Complejo

15 Su creación fue aprobada por el Consejo Superior de la UNSE a través de la Resolución N° 113/7 y reconocida por el Ministerio de Educación de la Nación a través de la Resolución N° 622/8. Sitio web: http://fhu.unse.edu.ar/carreras/quichua/quichua_presentacion.html

16 Puesta en marcha gracias al convenio entre la Universidad Nacional de Salta y la Secretaría de Políticas Universitarias a través del C. 745/12.

Educativo Bilingüe Intercultural (CESBI) dicta el *Profesorado de Educación Superior en Pedagogía y Educación Bilingüe Intercultural y la Tecnicatura Superior en Comunicación Social Indígena Bilingüe*. En el año 2015, el CESBI puso en marcha la *Licenciatura Universitaria en Enfermería Bilingüe Intercultural*¹⁷. Finalmente, a través de una articulación con la Universidad Nacional del Chaco Austral, en el año 2016, se inició un proceso de formación profesional para maestros y profesores bilingües interculturales pertenecientes a los pueblos qom, wichí y moqoit con la puesta en marcha de la *Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural*.¹⁸

En el año 2009, la Provincia de Formosa puso en marcha el *Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria*, carrera aprobada por resolución provincial y creada por el Equipo Técnico Provincial de Educación Intercultural Bilingüe, docentes de los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnico de Ingeniero Juárez y El Potrillo y representantes de lengua y cultura pilagá, qom y wichí.

En el año 2009, la Provincia de Santiago del Estero creó la carrera *Profesor/a de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe*¹⁹ en el ámbito de la Dirección General de Educación Superior. Se puso en marcha en el año 2015 en el Instituto de Formación Docente N° 21 de la localidad de Bandera Bajada, territorio de población quechua hablante. Esta demora se debió a que hasta en ese año no logró el reconocimiento nacional del título que otorga.

A partir del año 2011, la provincia de Salta puso en marcha la carrera de Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria²⁰. En el año 2013 realizó un reajuste al Plan de Estudio, y se le transformó en Profesorado en *Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe*²¹. Sufrió otro reajuste en el año 2016 porque no logró el reconocimiento a escala nacional del título que otorga. En 2014, en la primera generación de graduados se titularon 260 profesores, de los cuales 42 son de pueblos indígenas. Estas experiencias se desarrollan a partir de una estrategia territorial ya que es dictada en las localidades

17 Ver:

<http://www.telam.com.ar/notas/201509/119862-chaco-inauguracion-terciario-indigena.html>

18 Ver: <http://www.uncaus.edu.ar/index.php/7-noticias/425-ebi>

19 Ver: http://des.sgo.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_item=31&wid_seccion=19

20 Resolución Jurisdiccional N° 6846/10

21 Resolución Jurisdiccional N° 2059/13.

de Gobernador Solá (Morillo), Tartagal, Santa Victoria Este, Rivadavia Banda Sur, La Unión, Isla de Cañas, Iruya, Nazareno, Santa Victoria Oeste, Carboncito y Misión Chaqueña (Guaymás y Mancinelli, 2016).

La creación de la mayoría de las propuestas presentadas hasta acá pretendió garantizar una oferta de calidad, equitativa y justo reconocimiento y valoración de los saberes ancestrales de los pueblos indígenas del país (Valenzuela, 2008). Se puede agregar que estas experiencias son respuestas que ensayan algunas universidades y estados provinciales ante el reclamo de los pueblos indígenas con respecto a la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento (Mato, 2016). Sin embargo, es necesario destacar que la participación en la creación de las mismas como en las decisiones sobre contenidos curriculares, sostenimiento de la oferta educativa e inclusión de referentes, es limitada. A fin de ejemplarizar esto, se puede mencionar lo ocurrido con el tratamiento de la validez nacional de los títulos docentes egresados de la Modalidad EIB que otorgan la provincia de Salta.

La Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente (CoFEv)²² tiene como función emitir informes técnicos que evalúan y verifican el cumplimiento de los requisitos que deben acatar las carreras para obtener el otorgamiento de la validez nacional de los títulos y certificaciones correspondientes a estudios de formación docente de todos los niveles y modalidades del sistema formador superior no universitario. Es necesario destacar que la CoFEv a la fecha no incluye entre sus miembros a profesionales de los pueblos indígenas que desarrollen su tarea en el ámbito educativo, tal como lo señala la Ley de Educación Nacional N° 26.206, lo cual da cuenta de un tratamiento no apropiado cuando se realizan las evaluaciones curriculares de las carreras.

Para el caso de las carreras de formación docente vinculadas a pueblos indígenas, en su primer informe 2009-2011, se otorga validez nacional al título *Profesor/a Intercultural Bilingüe* de la provincia de Formosa. En el informe que corresponde el periodo 2012-2013 no se observa el tratamiento de alguna carrera docente vinculada con pueblos indígenas, mientras que en el informe del año 2014, se presentan dos propuestas que solicitan el tratamiento que corresponde al título: *Profesor/a de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe* de las provincias de Salta y Santiago del Estero. Ambos casos son observados y devueltos a las provincias.

²² Ver sitio web: http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=10&wid_item=353

Finalmente en el informe del año 2015, la CoFEv otorga validez nacional únicamente al título *Profesor/a de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe* en la provincia de Santiago del Estero, por el período 2015 a 2019; en cambio, la propuesta de la jurisdicción salteña por no adecuarse a la normativa que especifica que la modalidad no puede ocupar más del 10 % del plan de estudio de la carrera, tiene como consecuencia el plan 2016 que se mencionó con anterioridad.

Por otra parte, al igual que en la modalidad de colaboración anterior, en esta tampoco se registran experiencias con población afrodescendientes.

3.1.3. Proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social desarrollados desde universidades y otras IES “convencionales” con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes

Como sostiene Mato (2009), el universo de experiencias que forzosamente se incluyen en este conjunto 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. Entonces aquí se encuentran cursos, seminarios, ateneos, encuentros que no otorgan créditos a una carrera de técnica o profesional y que frecuentemente son productos de proyectos que trabajan desde la triada investigación, docencia y extensión universitaria. Cabe aclarar que acá también se hallan aquellas que toman la forma de cátedra abierta, libre o de idiomas indígenas así como también programas que incluyen entre sus miembros fundadores y/o docentes a indígenas y afrodescendientes profesionales e idóneos.

En 1998, se funda el *Centro de Educación Popular e Interculturalidad* (CEPINT) de la Universidad Nacional del Comahue, en el marco de la Facultad de Ciencias de la Educación, el mismo desarrolla acciones de capacitación docente en educación intercultural bilingüe además de incluir a profesionales e idóneos del pueblo mapuche en sus acciones de docencia, investigación y extensión. Adicionalmente, este espacio promueve y acompaña la creación de la Universidad Intercultural Mapuche, sobre la cual se ofrecen detalles más adelante (Valdez, Villareal, Rodríguez de Anca y Alves, 2016).

Creado en 2004, el *Ciclo de Reencuentro con Pueblos Originarios*, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional General Sarmiento, se conformó por una comisión de trabajo permanente integrada por los referentes indígenas, y coordinado por una profesional indígena. Entre sus acciones han trabajado con los pueblos quechua, guaraní, diaguita-calchaquí y mapuche

afrodescendientes, en temáticas como identidades étnicas y culturales en contextos urbanos y rescate de la identidad cultural (Alor y Juárez, 2016).

En el año 2006, la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ) puso en marcha el *Programa Universitario de Asunto Indígenas*²³ con el objetivo de atender la demanda de inserción en la comunidad universitaria y en el área de su influencia la problemática indígena y la educación intercultural bilingüe, principalmente del pueblo huarpe a través de proyectos de investigación, extensión y formación docente (Rodríguez, 2014).

Desde 2008, la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, alberga a la primera experiencia que se materializa en formato de Cátedra Libre, se trata de la *Cátedra Libre de Pueblos Originarios*²⁴. Depende de la Secretaría de Extensión Universitaria y su surgimiento responde a una demanda social y de las organizaciones indígenas de la provincia de Chubut (Ivanoff y Loncon, 2016). En el año 2010, la misma universidad puso en marcha también la *Cátedra Abierta de Pueblos Originarios: Memoria y recuperación* en su sede regional de Trelew.

En el ámbito del *Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen* (AEIEA)²⁵ de la Universidad Nacional de Lujan (UNLu), desde 2008 se dicta la asignatura Educación Intercultural, que es de carácter obligatorio para la licenciatura en Educación Inicial, y a partir de 2011 se ofrece la asignatura optativa Interculturalidad y Educación para la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación, y los seminarios optativos Interculturalidad I e Interculturalidad II para la Licenciatura en Trabajo Social. Finalmente, en el año 2012 se instaura la *Cátedra Abierta Intercultural*²⁶ (Gualdieri y Vázquez, 2016).

En 2009, la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario instituye la *Cátedra Libre: Saberes, Creencias y Luchas de los Pueblos Originarios* (Gotta, 2016). En el mismo año, la Universidad Nacional de Tucumán crea la *Cátedra Libre de Pueblos Originarios*²⁷, espacio abierto

23 Las acciones del programa se encuentran publicadas en <http://www.ffba.unsj.edu.ar/puai/puai.htm>

24 Creada mediante Resolución R/6 N° 373-2008 el 31 de julio del año 2008 y avalada mediante Res. CS N° 094/09 el 23 de octubre de 2009.

25 Disp. CD-DE N° 002/99.

26 RES. HCS N° 607/13 y N° 049/15.

27 La misma fue organizada por las cátedras de Prehistoria y Antropología Social y Cultural y la integran la Unión de Pueblos de la Nación Diaguita en Tucumán (UPNDT), la Asociación de Abogados y Abogadas del NOA en Derechos Humanos y Estudios Sociales (ANDHES), ex integrantes del grupo “Fogón Andino”, SADOP y el Instituto de Capacitación e Investigación de MUDOP.

de debate que cuenta con la participación protagónica de representantes de las comunidades originarias de Tucumán²⁸.

En 2010, el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN)²⁹ de la Universidad Nacional de Salta dicta el curso de “Actualización Académica en Educación Rural e Intercultural” y la “Especialización Superior en Educación Rural e Intercultural”, y desde 2015 incluye el tratamiento de la educación superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los ciclos anuales de ateneos y posgrado. En esta misma universidad en el año 2011, el Centro de Investigación en Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI) desarrolla el Curso de capacitación “Formación de tutores en el ámbito educativo para estudiantes indígenas”³⁰. Por otra parte, en el año 2016 la Cátedra optativa Educación Popular de la carrera de Ciencias de la Educación pone en marcha el primer Curso de Posgrado dictado por una profesional indígena³¹ en la UNSa.

A partir del año 2011, la Universidad Nacional de Jujuy, a través de la Unidad de Investigación “Pensamiento Latinoamericano, relaciones interétnicas e interculturales”, desarrolla la colección de monografías “¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Reflexiones desde América Latina”³² como resultado de numerosos espacios de formación con docentes descendientes de pueblos indígenas de la provincia de Jujuy.

Desde 2011, la Universidad Nacional de Catamarca cuenta con la *Cátedra Pensamiento Indígena y Latinoamericano*. Se trata de una de las pocas cátedras de enseñanza del pensamiento indígena que forma parte del currículo de una carrera de grado, en este caso de la Carrera de Filosofía (Fontenla, 2017).

En 2012, la Universidad Nacional de Tres de Febrero creó el *Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Lati-*

28 Ver <http://andhes.org.ar/primera-catedra-libre-de-pueblos-originarios/>

29 Trabaja desde la década de los 90 a través de sus grupos de investigación en educación intercultural bilingüe en el Dto de San Martín, en los Valles Calchaquíes, en la Quebrada del Toro de la provincia de Salta.

30 Aprobado por la Facultad de Humanidades con Resolución N° 043-11.

31 Se trató del Curso de Posgrado *Ambiente, Arte e Interculturalidad: Una propuesta educativa desde el pensamiento Latinoamericano*, dictado por Claudia Gotta, historiadora de la UNR y Mirta Millán, profesional del pueblo mapuche, aprobado por la Facultad de Humanidades a través de la Res. H. N° 1429/16: http://bo.unsa.edu.ar/cdh/R2016/RES_2016_H_N_1429.pdf

32 Acciones pedagógicas y de investigación desarrolladas por la Dra. María Luisa Rubinelli y su equipo de trabajo.

na (Programa ESIAL) en el marco del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados. Este programa, articulado a partir de una línea de investigación homónima iniciada en 2010, desarrolla diversos tipos de acciones de colaboración con experiencias en este campo en Argentina y otros países de América Latina, y además sostiene actividades de docencia en posgrado y de dirección de tesis e investigaciones posdoctorales. Desde Programa ESIAL ya se han publicado numerosos artículos de investigación y varios libros colectivos y números especiales de revistas académicas. También desde 2014 se ha organizado un coloquio internacional anual (cuatro ediciones a la fecha), y producido una decena de videos disponibles en Internet³³. Adicionalmente, este programa ha promovido la creación de la *Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígena y Afrodescendientes en América Latina* (Red ESIAL) que constituye un mecanismo de cooperación entre universidades y otros tipos de IES que valoran los conocimientos, idiomas, historias, y proyectos de futuro de estos pueblos y desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. Actualmente, esta red cuenta con la participación institucional de más de cincuenta universidades y otras IES de diez países latinoamericanos, incluyendo tanto instituciones creadas y gestionadas por organizaciones indígenas y afrodescendientes, como universidades y otras IES “convencionales”, interculturales y comunitarias.³⁴ Finalmente, cabe destacar que en 2016 el Programa ESIAL postuló ante la UNESCO la creación de la *Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina*, que fue aprobada y será formalmente instituida en 2018.

Para el caso de las Cátedras de Enseñanza de la Lengua Indígena se registran experiencias de enseñanza de las lenguas quechua runa simi, guaraní y mapuzugún en el *Programa de Lenguas Originarias* de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires, en el Centro Universitario de Idiomas de la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Millán, 2016; y Paladino, 2008). Un programa similar se desarrolla en la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata desde el año 2014, donde se dicta por primera vez la materia *Lengua Mapudungun* (el

33 Los dos libros publicados a la fecha están disponible en acceso abierto en el siguiente link: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/biblioteca/>. Los videos están disponibles en el siguiente link: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/videoteca/>

34 Para conocer qué instituciones integran la red y cuáles son las acciones que se desarrollan se puede visitar el siguiente sitio web: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>

hablar de la tierra) en el marco de la asignatura Lengua Originaria y incluye en su currículo obligatorio una lengua indígena. Ese mismo año en la Sede Regional Tartagal de la Universidad Nacional de Salta se dictó el *Curso Lengua y Cultura Guaraní* a cargo de un profesional indígena, estuvo destinado a estudiante de las diferentes carreras de grado y público en general³⁵.

Es necesario mencionar también la experiencia que el grupo El Malón Vive, conformado por estudiantes y profesionales indígenas, llevó a cabo en la Universidad Nacional de Córdoba durante los años 2009 y 2011: visibilización de los pueblos indígenas a través de talleres de música andina, ciclos de cine y eventos culturales. También debe mencionarse la experiencia de un grupo integrado por docentes y estudiantes de la Universidad Nacional de Mar del Plata que desde 2013, en el marco de las actividades de Extensión Universitaria, realiza actividades de apoyo para el ingreso y la permeancia de jóvenes wichí provenientes desde el noroeste del país.

En Argentina, el campo de experiencias sostenidas desde programas y proyectos de investigación, docencia y/o extensión de universidades y otras IES “convencionales” con participación de afrodescendientes, es bastante limitado. En la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) se encuentra la línea de *Estudios Afroamericanos* de la Maestría en Interculturalidad y en la Universidad Nacional de San Martín (UNSaM), el *Programa de Investigación y Extensión sobre Afrodescendencia y Estudios Afrodiaspóricos* (UNIAFRO).

Podemos decir que los espacios nombrados anteriormente tienen dos denominadores comunes. El primero de ellos es su vinculación con comunidades, miembros y/u organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes con los cuales trabajan en conjunto en los procesos de creación y puesta en marcha de las propuestas de formación. El segundo denominador común es la vinculación de la docencia, la investigación y la extensión.

3.1.4. Coejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes

A partir del análisis de algunas experiencias de este tipo en Colombia y Perú, Mato (2009) destaca que esta modalidad de colaboración es potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. No obstante, lamentablemente en Argentina aún no se tiene

35 Resolución N° 203-SRT-2014.

conocimiento de experiencias enmarcadas en esta modalidad de colaboración, aunque tenemos indicios de que hay algunas iniciativas en proceso de creación tanto en el norte como en el sur del país.

3.1.5. Instituciones Interculturales de Educación Superior

Argentina tardíamente incorporó políticas indigenistas y afrodescendientes, lo cual afectó directamente a la concreción de políticas educativas para este sector de la población. En consecuencia, se cuenta solamente con una experiencia de formación técnica que logró el reconocimiento del sistema educativo oficial, dos proyectos de ley de creación de universidades indígenas que apenas tuvieron media sanción y universidades creadas por los pueblos indígenas que resultan experiencias novedosas pero que no aún no han cobrado mucha fuerza.

En la provincia de Jujuy, en el año 2010, el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ) puso en marcha el *Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazu Gloria Pérez”*³⁶, que en 2012 logró reconocimiento bajo la denominación de Gestión Social. Esta opción ofrece a la Dirección de Educación Superior de esa provincia habilitar IES a organizaciones de la sociedad civil. El IES iniciaba brindando formación superior a través de la Tecnicatura en Desarrollo Indígena, la Tecnicatura Superior en Cultura Guaraní y revitalización lingüística, la Tecnicatura Superior en Cultura Quechua y revitalización lingüística. Hoy dicta en las localidades de La Quiaca y San Pedro la Tecnicatura en Comunicación Intercultural, en las localidades de Abra Pampa y Tilcara la Tecnicatura en Cultura Quechua y Revitalización Lingüística, en la localidad de Calilegua la Tecnicatura en Cultura Guaraní y Revitalización Lingüística y en la ciudad de San Salvador la Tecnicatura en Desarrollo Indígena³⁷. Con estas carreras, el IES propone ofertas educativas en base a la construcción de un modelo pedagógico que a partir de la valoración y reconstrucción del conocimiento propio de los pueblos indígenas, interactúa con los conocimientos del mundo occidental. Hasta el momento participaron de la experiencia alrededor de 700 jóvenes y adultos provenientes de ocho pueblos indígenas de la región noroeste de país.

36 Resolución Ministerial N° 8124-E-12

37 Ver: <http://www.eltribuno.info/jujuy/nota/2015-3-9-0-0-0-educacion-intercultural-tecnicaturas-en-desarrollo-indigena-instituto-de-educacion-superior-intercultural-campinta-guazu-gloria-perez-cultura-quechua-san-salvador-de-jujuy>.

Respecto a los proyectos de ley, el primer caso alude a la creación de la *Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNUPI)*³⁸, presentado por la Diputada Alcira Argumedo en la Cámara baja con el Expediente N° 5143-D-20134. El 8 de agosto de ese mismo año se lleva a cabo la audiencia pública con la participación de referentes de pueblos indígenas de diferentes partes del país, quienes junto a investigadores y docentes de universidades públicas fundamentaron la puesta en marcha del proyecto (Argumedo, Maimone y Edelstein, 2014). El segundo es el de la *Universidad Intercultural Bilingüe de los Pueblos Originarios de la Argentina* en el Chaco presentado por el Diputado Juan Manuel Pedrini de la provincia del Chaco en agosto del mismo año.

Por otra parte, se han puesto en marcha dos universidades creadas desde las comunidades. En el año 2008 se creó la *Universidad Mapuche Intercultural* en la provincia de Neuquén. Esta universidad procede de un largo proceso de lucha y de ejercicio de los derechos fundamentales y se lanza en un momento en el que las comunidades pugnan no solo por mantener y asegurar sus territorios ancestrales, sino por recuperar lo que les ha sido despojado, así como también frenar nuevas usurpaciones (Díaz, 2009). En el año 2013, se creó la *Universidad Campesina Suri* (UNICAM-SURI Sistemas Universitarios Rurales Indoamericano) en la localidad de Ojo de Agua de la Provincia de Santiago del Estero. Se materializó por iniciativa del Movimiento Campesino e Indígena de Santiago del Estero (Mocase), con ocho trayectos pedagógicos en vinculación con universidades nacionales y universidades de la región, los mismos son: Agroecología, Derechos Humano, Tierra y Territorio, Comunicación Popular y Periodismo, Artes y Música Populares, Medicina Popular, Arquitectura Popular, Tecnologías e Industrias Renovables y Economía Popular y Solidaria.

4. Logros, desafíos y recomendaciones

El conocimiento, la descripción y el análisis de las diferentes experiencias de educación superior por/para/con pueblos indígenas y afrodescendientes en el país permiten identificar algunos logros y desafíos, así como formular algunas recomendaciones:

38 Para conocer el proyecto y su tratamiento en diferentes instancias se puede visitar el siguiente sitio web: <https://universidadindigena.wordpress.com/>

Logros

Las políticas de inclusión de pueblos indígenas en la educación superior que tienen como objetivo la formación profesional y técnica facilitan su acceso y, en cierta forma, la permanencia. La presencia de jóvenes indígenas como estudiantes universitarios y ancianos como referentes en las IES en los espacios de creación y consulta, además de posibilitar su participación en proyectos de investigación, extensión y formación docente, facilitan la incorporación de sus conocimientos y cosmovisiones. En algunos casos, el campus universitario se convierte en un espacio de visualización de las problemáticas y conflictos que atraviesan las comunidades indígenas de cada región. Por otra parte, la presencia de jóvenes y adultos indígenas motiva a sus pares “no indígenas” a indagar en el seno de sus familias, sus raíces ancestrales e iniciar de esta forma un proceso de sensibilización y revalorización de la identidad cultural. Respecto al acceso a las becas económicas, se logró reemplazar algunos requisitos que impedían el alcance de las mismas, los cuales no se correspondían con la realidad de los pueblos indígenas, por ejemplo, iniciar el pedido de beca a través de un formulario web a miembros de comunidades que aun siquiera tienen luz eléctrica. Por otra parte, las experiencias que se originan desde el trabajo en territorio de las comunidades dan cuenta de la necesidad urgente de que el Estado argentino dé tratamiento a los proyectos de ley de creación de universidades interculturales, presentados a la fecha. Para el caso de las carreras de formación docente, se puede notar que, en su mayoría, realizan readecuaciones curriculares, anuncian la puesta en marcha de múltiples estrategias didáctico-pedagógicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En lo que se refiere a la población afrodescendiente, aún no se han generado las condiciones necesarias para su ingreso en el nivel superior en el país.

Desafíos y recomendaciones

En Argentina, tanto las experiencias de inclusión individual de personas indígenas y afrodescendientes como de estudiantes de IES como aquellas que se desarrollan en actividades de investigación y extensión, desde sus inicios cuentan con presupuestos insuficientes y/o precarios para su desarrollo. Al mismo tiempo es necesario destacar que si bien existe un grupo sensibilizado y dispuesto a trabajar en la inclusión de indígenas y afrodescendientes en las IES, existen docentes y personal administrativo de las instituciones que sostienen actitudes discriminatorias evidentes e implícitas, por esto es necesario que:

- 1) El Ministerio de Educación y Deporte de la Nación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU) asigne presupuesto permanente tal como lo recomienda, ya desde el año 2008, el lineamiento 1 del Plan de Acción de la CRES 2008³⁹.
- 2) Los Ministerios de Educación de las provincias generen las condiciones necesarias para la creación de carreras que incluyan la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe.
- 3) Cada IES ponga en marcha un programa transversal de capacitación-reflexión. También se requiere que abra el debate a fin de discutir la viabilidad de crear sistemas institucionales que lleven a conocer y valorar la identidad étnica de los estudiantes en las universidades nacionales e institutos de educación superior, principalmente en los espacios creados para acompañar el ingreso a los estudios universitarios y superiores.
- 4) Las IES propicien el debate legislativo respecto de la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes de forma explícita en la Ley Nacional de Educación Superior.
- 5) Las IES garanticen el ingreso a la planta docente a referentes de los pueblos indígenas y afrodescendientes en las carreras de grado y postgrado.
- 6) Las IES garanticen la inclusión de los saberes, las cosmovisiones y las lenguas de los pueblos indígenas en los currículos de formación de grado y posgrado, lugares donde todavía no se dio un debate serio sobre la cuestión, aun cuando el acápite C3 de la CRES 2008⁴⁰ lo contempla.

39 La Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (CRES), en su apartado B “*La Educación Superior como derecho humano y bien público social*” señala: “La Educación Superior es un derecho humano y un bien público social. Los Estados tienen el deber fundamental de garantizar este derecho. Los Estados, las sociedades nacionales y las comunidades académicas deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando por que ella sea pertinente y de calidad”.

40 Acápite C3 “*Cobertura y modelos educativos e institucionales*”: Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. 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. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

Referencias

- Alor, B. y Juárez, M. (2016). Educación superior y pueblos indígenas: la experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el conurbano bonaerense. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.301-314). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Arce, H. (2010). Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión – exclusión del sistema educativo formal. En S. Hirsh y A. Serrudo (Comps.), *La Educación intercultural bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas* (pp.273-294). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Argumedo, A., Maimone M. C. y Edelstein, P. (2014). Una Universidad Nacional Argentina desde las cosmovisiones indígenas para toda la sociedad: Proyecto de Ley. *Revista Uturunku Achachi*, (3), 10-27 Recuperado de uturunkuachachi.academialatinoamericana.org
- Barnetson, M. (2102). *Políticas sociales y pueblos indígenas en la Argentina*. Salta, Argentina: Cielo arriba.
- Díaz, R. (2009). La Universidad Mapuce Intercultural y el Centro de Educación Popular e Intercultural. Dos momentos de una trayectoria de inserción militante en movimientos sociales e indígenas en el sur de Argentina. *Decisio*, (24), 104-106. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_testimonio2.pdf
- Dodou-Auetit, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV (11), 83-99. Recuperado de <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2007287213719346>
- Fernández-Vavrik, G. (2013). Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. *Revista de Política Educativa*, 4, 75-110. Recuperado de <http://live.v1.udesa.edu.ar/files/Folleteria/RevistaEducativa/Pol%C3%ADticaEducativa04-Final.pdf#page=38>.

- Fontenla, M. (2017). Cigali Tikaiku una mirada pedagógica a la historia de los diaguitas catamarqueños. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (1), 39-54. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/10151/9818>
- González, A., González, M., y Núñez, Y. (2015). Programa Intercultural de Inclusión de Estudiantes Guaraníes de Misiones en la Educación Superior. Segundas Jornadas Internacionales sobre conflictos y problemáticas sociales y Cuartas Jornadas Interdisciplinarias sobre conflictos y problemáticas sociales en la región del gran chaco. Universidad Nacional del Nordeste. Chaco, Argentina.
- Gotta, C. (2016). La cátedra libre: “Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios”, un espacio abierto a la interculturalidad. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.355-370). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Gualdieri, B. y Vázquez, M. J. (2016). Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.315-334). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Gualdieri, B., Vázquez, M. J. y Tomé, M. (2008). Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.93-104). Caracas, Venezuela: IE-SALC-UNESC.
- Guaymás, Á. (2016). Educación superior y pueblos indígenas: políticas y prácticas de reconocimiento de la diversidad cultural e interculturalidad en Argentina. En M. Ospina, D. Llanos y M. Di Caudo (Coords.), *Abordajes de educación intercultural desde el Sur. Contextos, experiencias y voces* (pp.215-244). Quito, Ecuador: Clacso.
- Guaymás, Á. (2012). La construcción de una mirada intercultural en la Educación Superior. Los casos de Perú, Chile y Argentina. *Interquorum*, 6 (13), 15-20. Recuperado de <http://www.fes.org.pe/descargasFES/revisita/RIQ-13.pdf>

- Guaymás, Á. y Mancinelli, G. (2016). Profesorados con orientación en EIB en Salta. Experiencias, apropiaciones, tensiones y desafíos. *XI Reunión Antropología del Mercosur*. Universidad de Montevideo.
- Hanne, V. (2012). Políticas de acción afirmativa en Educación Superior: el caso de la UNCuyo. En M. Aparicio (Comp.), *Multiculturalidad, interculturalidad y diversidad. Nuevos desafíos y escenarios*. Mendoza, Argentina: Zeta Editores.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2008). *Censos 2010 y la inclusión del enfoque étnico*. Recuperado de http://www.cepal.org/celade/noticias/paginas/0/34650/rodriguezgauna_INEC_Argentina.pdf
- Ivanoff, S. y Loncon, D. (2016). Cátedra libre de pueblos originarios. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.431-439). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Kandel, V. (2016). Ley para crear una universidad intercultural de pueblos indígenas en la Argentina. Reflexiones sobre un proyecto (2013-2015). *Revista Estado y Políticas Públicas*, 6, 149-161. Recuperado de http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2016/06/1464676929_149-161.pdf
- Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.21-47). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Mato, D. (Coord). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Mato, D. (Coord). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- Millán, M. (2015). Políticas de educación superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp.99-134). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Núñez, Y. (2012). Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina. *Textos y debates*, 21, 59-74. Recuperado de <https://revista.ufr.br/texto-sedebates/article/view/1594>
- Occoró Loango, A. (2016). La visibilización estadística de los afrodescendientes en la Argentina, en perspectiva histórica. *Trama*, 7, 58-74. Recuperado de <http://www.auas.org.uy/trama/index.php/Trama/article/view/104/67>
- Ossola, M. (2016). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina: debates emergentes. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (1), 57-77. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/8732/8118>
- Ottenheimer, A.C. y Zubrzycki, B. (2011). Afrodescendientes en Argentina: aproximación desde las políticas públicas. *Questión. Revista Especializada en Periodismo y Comunicación*, 1 (32). Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/1275/1117>
- Paladino, M. (2009). Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 5, 81-122.
- PNUD (2011). *Aportes para el desarrollo humano en Argentina / 2011: Afrodescendientes y africanos en Argentina*. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de http://www.aladaa.com.ar/Publicaciones/PNUD_Afro_Argentina.pdf
- Ramírez, P. (2014). *Pueblos indígenas originarios y educación superior*. Recuperado de http://conti.derhuman.jus.gov.ar/2011/10/mesa_7/ramirez_mesa_7.pdf
- Rodríguez, O. (2014). *Rebelando junto a los pueblos Originarios*. San Juan, Argentina: Ediciones Plaza.

- Rosso, L, Artieda T. y Luján, A. (2016). Universidad y pueblos indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.371-389). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Valdés, M., Villareal, J., Rodríguez de Anca, A. y Alves, A. (2016). El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el Pueblo Mapuce en la Universidad Nacional del Comahue. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.413-430). Sáenz Peña, Argentina: EDUNTREF.
- Valenzuela, E. (2008). Formación docente en contexto de diversidad lingüística y cultural desarrollada en el Centro de Investigación y Formación para la modalidad Aborigen. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.83-92). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Valeriano, C. (2013). Los programas de inclusión social para pueblos originarios en los Institutos de Formación docente de la Ciudad de Salta. En Á. Guaymás y A. Hanne, *Pueblos originarios y educación superior. IV Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales*. Universidad Nacional de Jujuy.
- Valko, M. (2010). *Pedagogía de la desmemoria. Crónica y estrategia del genocidio invisible*. Buenos Aires, Argentina: Madre de Plaza de Mayo.

Educación superior y pueblos indígenas y afrobolivianos: retos y desafíos

MARÍA EUGENIA CHOQUE QUISPE

Este estudio tiene como objetivo mostrar el desarrollo de la educación superior para los pueblos indígenas y afrodescendientes en Bolivia. El acceso a este nivel educativo, aunque tardío especialmente para los afrobolivianos, ya ha posibilitado que muchos miembros de pueblos indígenas alcancen el nivel educativo superior. Las universidades indígenas son respuestas alternas a la homogeneización y a la alienación de educación estatal respecto al tipo de enseñanza, donde priman planes oficiales de estudio que llevan a la desaparición de la identidad y sus conocimientos profundos respecto a las visiones enfoques y cosmología del mundo.

Este texto ofrece un resumen del proceso histórico de la educación en Bolivia hasta llegar al establecimiento de una educación superior indígena y afroboliviana. La experiencia de Bolivia, en el contexto de la educación superior, es parte de una lucha por acceder a la lecto-escritura a fin de contar con un instrumento que a estos pueblos les permita la defensa de sus territorios, fundamentalmente, en la parte andina de Bolivia. Sin embargo, desde la mirada estatal la tarea consistió en “civilizar en el campesino, bajo una dominación colonial”, como lo contempla el Código de la Educación Boliviana, Ley de 1956. Los objetivos de la educación campesina fueron: 1. Desarrollar en el campesino buenos hábitos de vida en relación con su alimentación, vivienda, vestuario y conducta personal y social. 2. Alfabetizar mediante el empleo funcional y dominio de los instrumentos de lectoescritura. 3. Enseñarle a ser un buen trabajador agropecuario en el empleo de sistemas renovados de cultivos y crianza de animales. 5. Cultivar su amor por las tradiciones, el folklora nacional y las artes aplicadas populares. 6. Desarrollar una conciencia cívica que le permita participar activamente en el proceso de emancipación económica y cultura de la nación.

La creación de las universidades indígenas y otras experiencias de las universidades en el país para la formación en educación superior indígena está enfocada en desarrollar una educación propia, fundada en la reivindicación de derechos colectivos para el fortalecimiento de una educación con calidad, basada en conocimientos propios. La educación superior indígena es importante porque

a la fecha ha permitido reivindicar derechos de participación política, es decir, que instancias del poder ejecutivo, legislativo judicial, incorporan la participación indígena. Así por ejemplo en la Ley 018 de junio 2010, en el artículo 8 se señala que:

consiste en la aplicación obligatoria de la paridad y alternancia en la elección y designación de todas las autoridades y representantes del Estado, en la elección, designación y nominación de autoridades, candidaturas y representantes de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos mediante normas y procedimientos propios.

Este hecho permite que muchos indígenas con educación superior actualmente se encuentren ocupando cargos en las entidades públicas del Estado Plurinacional.

1. Referencias históricas

En el año 1905, Juan Misael Saracho, Ministro de Instrucción en el Gobierno de Ismael Montes, fundó las primeras escuelas indígenas con el nombre de “escuelas ambulantes”, cuya misión se limitaba a la enseñanza del alfabeto y un poco de doctrina cristiana (Choque Canqui, 1992). Hasta 1911 había algunas escuelas indígenas que funcionaron en distintas comunidades, así en la provincia Umasuyu, según el informe del Subprefecto superior, funcionaban unas doce escuelas fiscales en los pueblos, y tres escuelas municipales en los pueblos más importantes, todas ellas contaban con un 1071 alumno¹. De acuerdo con la ley del 11 de diciembre de 1905, el gobierno de Bautista Saavedra autorizó el establecimiento de escuelas primarias en las diferentes comunidades de la parte andina. Durante 1931, caciques de La Paz, Oruro, Potosí Cochabamba y Chuquisaca, en nombre de los nueve departamentos de la República, solicitaron al ministro de Gobierno y Justicia, garantías para la elección de alcaldes Mayores y Menores, autoridades indígenas en las provincias y cantones en cada nuevo año, esto en el objetivo de cumplir sus las obligaciones con sus comunidades. El objetivo era que la educación indígena fuera controlada por los propios comunarios con fondos del Estado.

Otra experiencia es el surgimiento de la Escuela Profesional de Indígenas de Warisata, fundada el 2 de agosto de 1931 en la provincia Omasuyus, en el

1 En Achacachi y Pukarani, según Informe de 20-IV-11. En Archivo de La Paz, EP. 1911.

departamento de La Paz, bajo la iniciativa de Avelino Siñani y Elizardo Pérez. La experiencia fue replicada en otros departamentos en el área rural; por otro lado, el temor de la clase dominante hacia el “despertar” de lo indígena, llevó a que en 1922 el presidente de la República Bautista Saavedra clausurara las normales rurales. En 1930 se fundó la Sociedad o “Centro Educativo” Qullasuyu por el indígena Eduardo Leandro Nina Qhispe, quien se destacó por su incesante lucha a favor de la educación indigenal. Este centro educativo era una institución comunitaria de ayllus y se había extendido a las comunidades de varios departamentos de la República. Las escuelas indigenales impulsadas por Nina Qhispe, así como la Sociedad Centro Educativo Kollasuyo, representan una instancia más de resistencia para los pueblos indígenas. En esas escuelas siempre estuvo presente la instrucción y la lucha por la reivindicación territorial, el ejercicio de las autoridades tradicionales, formas de fortalecer sus autoridades, su identidad y cultura y, sobre todo, la revalorización del pensamiento aymara, fundada en sus principios de educarse para liberarse.

La apertura del sistema escolar a los indios conllevó una crisis de transición en su desindianización. De 1952 hasta finales 1970, casi dos decenios, el silencio fue absoluto, los indios marchaban mudos en pos de su ciudadanización y su incorporación a la nación boliviana como rezaba el artículo 120 del decreto Ley No 3937, promulgado en enero de 1955. La escuela, el servicio militar y el sindicato campesino, instituciones por las que estaba obligado a pasar el indígena, lo alejaron de la tradición histórica guardada y transmitida por los mayores.

2. Datos demográficos, necesidades y demandas

En Bolivia, el censo de 2001 la auto-identificación indígena representó el 62% de la población mayor de 15 años, concentrado mayormente en la región de Tierras Altas, con una mayoría de pueblos quechuas y aymaras. El censo de 2012 mostró una caída en los niveles de auto-identificación, aproximadamente algo más de 2,8 millones de personas se auto-identifican como integrantes de uno de los pueblos indígenas del país. 2,4 millones en tierras altas y 178.000 en tierras bajas. En el Censo 2012, los habitantes del área urbana llegan a 67.5 % y los del área rural, a 32.5 %. Este descenso del área rural se mantiene hasta los últimos años como efecto de la constante migración.

Cuadro de auto identificación indígena. Censos 2001-2012. Tierras Altas

Pueblo indígena originario	Censo 2001	Censo 2012	Decrecimiento	Porcentaje
Aymara	1.277.881	1.191.352	86.529	-7.26%
Quechua	1.555.641	1.281.116	274.525	-21.43%
Totales	2.833.522	2.472.468	361.054	-14.605

Fuente: Instituto Nacional Estadística, 2012.

En este cuadro comparativo entre el censo 2001 y el censo 2012 en relación con la población indígena, existe mayor decrecimiento en la población quechua que en el pueblo aymara.

Cuadro de auto identificación indígena. Censos 2001-2012. Tierras Bajas

Pueblo indígena originario	Censo 2001	Censo 2012	Decrecimiento	Porcentaje
Chiquitano	112.218	87.885	24.333	-27.69%
Guarani	81.011	58.990	22.021	-37.33%
Mojeño	46.336	31.078	15.528	-34.62%
Totales	239.565	177.953	61.612	

Fuente: Instituto Nacional Estadística, 2012

En el cuadro comparativo del censo 2001 y el censo 2012, referido únicamente a los que tienen mayor número de población en tierras bajas, tomando en cuenta el porcentaje de decrecimiento, la valoración se da con mayor énfasis en los guaraníes con un 37.33% en relación con el pueblo chiquitano que es 27.69%. Es el proceso de migración hacia otras ciudades del país y también hacia el exterior el que incide en el decrecimiento de la población. También es importante mencionar que los pueblos con menos número de población han tenido un crecimiento regular, por ejemplo, el pueblo de Araona de 90 ha pasado a 910 y el de Guarasugwe de 9 a pasó 42, se considera que son pueblos con alta vulnerabilidad. En tierras altas los pueblos Urus también se caracterizan por alta vulnerabilidad, finalmente los afro bolivianos suman a 16.329.

La migración sobre todo en pueblos indígenas originarios bolivianos, tiene estrecha relación con las necesidades básicas insatisfechas en los hogares que se encuentran en situación de pobreza, falta de calidad de vivienda, inadecuado acceso a los servicios básicos, inasistencia escolar, carencia de servicios de salud y educación. Esta situación lleva a la migración y quedan los hijos e hijas menores de edad bajo la tutela de su familia, los abuelos y hermanas, a veces amigos o paisanos. Ante esta situación, la mujer y los hijos enfrentan problemas emocionales, tristeza y desesperación.

Para los afrobolivianos, está presente en la memoria colectiva la historia colonial y la situación de esclavitud a la que fueron sometidos. Eran fuerza de trabajo en las haciendas de los Yungas, a la vez se constituían como capital fijo, estaban sujetos al sistema de explotación y en 1952 se convirtieron en propietarios de parcelas de tierra, que el terrateniente les permitía cultivar a cambio de tres días de trabajo en la hacienda (Sessarego, 2011). Actualmente se encuentran en los diferentes departamentos en La Paz, Santa Cruz, Cochabamba. En la población afro boliviana es reciente su organización que es parte de su vida comunal y participación política a nivel nacional. Han logrado ocupar espacios políticos con el actual gobierno de Evo Morales, en cupos de representación política, que son compartidos con los pueblos indígenas.

Según el censo 2012, la población indígena se auto identifica de acuerdo con su base territorial y su propio idioma. El censo también permitió ubicar recientemente a la población afro boliviana.

2.1. Población indígena y afrobolivianos en cifras

El Estado Plurinacional de Bolivia se caracteriza por presentar diversidad étnica y lingüística en los nueve departamentos que lo conforman; el idioma oficial es el castellano y también se hablan otros idiomas de las naciones y pueblos indígenas originario campesinos, que son también considerados idiomas oficiales. Para el análisis descriptivo se consideró la información de las personas de 4 años o más para referirse al primer idioma en el que aprendió a hablar; a partir de esa edad, los niños son capaces de comunicarse verbalmente. También se tomó en cuenta a la población de 6 años o más para conocer el idioma que habla.

En Bolivia, de un total de 8.982.471 personas mayores de 4 años o más, sin considerar a personas que no hablan o no especifican idioma, 68.7 % aprendió a hablar castellano en su niñez; 30.3 %, en algún otro idioma del país y 1.0 %, en un idioma extranjero. Específicamente, los resultados fueron los si-

guientes: Castellano 68.7 %, quechua 18.0%, Aymara 11.1%, Guaraní 06%, Chiman 0.1%.

Auto identificación de acuerdo con el idioma lingüístico y número de población

Pueblo	No. de población	Pueblo	No. de población	Pueblo	No. de población
Quechua	1.837.105	Cayubaba	2.203	Loretano	93
Aymara	1.598.807	Ayoreo	2.189	Machineri	52
Chiquitano	145.653	Uru chipaya	1.988	Javeriano	40
Mojeño	42.093	Esse Eja	1.687	Uruhito	2
Guarani	96.842	Chacobo	1.532		
Guarayo	23.910	Urus	1.353		
Afro boliviano	23.330	Ignaciano	1.007		
Movima	18.879	Canichana	899		
Tacana	18.535	Siriono	782		
Tsimane Chiman	16.958	Yuracare Mojeño	733		
Itomona	16.158	Yuki	342		
Kallawaya	11.662	Yaminahua	259		
Yuracare	6.042	More	255		
Weenayek	5.315	Reyesano	252		
Joaquiniano	4.223	Besiro	243		
Leco	13.527	Araona	228		
Maropa	4.505	Pacahuara	227		
Moseten	3.516	Murato	207		
Baure	3.328	Tapiete	144		
Cabiñeno	3.384	Guarasugwe	125		

Fuente: Instituto Nacional de Estadística, 2012, La Paz, Bolivia

En el Censo 2012, la tasa de alfabetismo alcanza 94.9 %; en 2001, 86,7 %. En 1992, fue de 80.0 % y en 1976, de 63.0 %. La brecha por sexo de la población que sabía leer y escribir en área urbana llega a 3.1 y en área rural, a los 10,8 puntos porcentuales. La población alfabetizada en área urbana representa 97,3 % y en área rural, 89,7 %; es decir, en área urbana, 97 de cada 100 personas saben leer y escribir, y en área rural, 90 de cada 100. Durante esta última década el proceso de alfabetización a adultos mayores ha sido una de las tareas fundamentales del actual gobierno. El incentivo a la educación parte del proceso de

bonos a los escolares, grado de secundaria y oportunidad en educación superior con la creación de las universidades indígenas, esto último ha permitido alcanzar la profesionalización de la población indígena.

Para el caso del pueblo afro-boliviano, es muy reciente el alcance en educación superior, el resurgimiento de su identidad, se da a partir de la década de 1990, gracias a la conformación de organizaciones desde su nivel local. Generalmente, el Municipio de Coroico tiene un mayor número de población afro boliviano y su relación estrecha con la ciudad de La Paz le permite tener doble residencia, uno de los motivos es el nivel de educación superior “los hijos requieren continuar, entonces poco a poco buscamos establecernos en la ciudad de La Paz, o en el Alto, para estar pendientes de las necesidades de nuestros hijos” (Entrevista, Directora CADIC, julio 2017).

Conforme con el Censo 2012, el nivel de instrucción alcanzado por la población de 19 años o más edad es de 39.7 % para secundaria; 27.6 % para primaria y 24.2 % para superior. La población que no alcanzó algún nivel de instrucción llega a 7.9 % y la correspondiente a otros, a 0.5 %. El porcentaje de la población que declaraba ningún nivel de instrucción disminuye de 41.6 en 1976 a 7.9 % en 2012; es decir que si en 1976, 42 de cada 100 habitante no tenían alguna instrucción educativa, ahora, solo ocho de cada 100 reportan esa categoría. De acuerdo con los datos estadísticos, durante esta última década, en los pueblos indígenas incluidos la población afro boliviana, existe mayor número de profesionalización, su visibilidad aunque no en números, se encuentra en los diferentes espacios de participación política y en cargos de gestión pública.

En Bolivia, el nivel de instrucción más alto alcanzado por la población de 19 años o más de edad, según los censos de 1976, 1992, 2001 y 2012, en las dos últimas décadas ha tenido un repunte importante por cuanto la educación ha sido una prioridad de trabajo, con la creación de distintas normas de apoyo a la educación en el área rural. Esta situación se visibiliza con la creación de las 3 universidades indígenas.

Censos

1976 Ninguno	1992 Primaria	2001 Secundaria	2012 Superior	Otros
4.3	20.3	28.0	10.9	0.6
6.7	26.5	37.3	18.6	1.1
11.5	27.2	41.0	24.6	3.7
18.2	39.1	42.9	31.9	5.3

Fuente: Censo 2012. INE.

En una entrevista, la directora del Centro de Afro-bolivianos señala que la educación superior es muy reciente para los afros y que se desarrolla a través de convenios con universidades privadas. Las solicitudes son enviadas a las organizaciones y desde ese espacio se designa a la juventud con interés de continuar sus estudios.

3. Derechos de los pueblos indígenas en materia de educación superior

3.1. Constitución Política del Estado

Uno de los artículos centrales que atiende el reconocimiento de los pueblos indígenas es el artículo 2. Señala:

Dada la existencia pre colonial de las naciones y pueblos indígenas, originario campesinos y su dominio ancestral sobre sus territorios, se garantiza su libre determinación en el marco de la unidad del Estado, que consiste en su derecho a la autonomía, al auto gobierno, a su cultura, al reconocimiento de sus instituciones y a la consolidación de sus entidades territoriales conforme a esta Constitución y la ley.

De acuerdo con el artículo 30 de la Constitución Política del Estado:

- I.** Es nación y pueblo indígena originario campesino toda la colectividad humana que comparta identidad cultural, idioma, tradición histórica, instituciones, territorialidad y cosmovisión, cuya existencia es anterior a la invasión colonial española.
- II.** En el marco de la unidad del Estado y de acuerdo con esta Constitución las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos gozan de los siguientes derechos:

En el artículo 30 del inciso II establece que, en el marco de la unidad del Estado y según esta Constitución, las naciones y pueblos indígenas originario campesinos gozan entre otros del derecho a “una educación intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo.” Es decir, este artículo establece que la educación que deben recibir los pueblos en todo el sistema educativo –incluyendo el sistema de educación superior– debe ser intracultural, intercultural y plurilingüe.

En concordia con lo referido, existe en la Constitución una serie de artículos que establecen garantías para los pueblos indígenas, específicamente, en el sistema de educación superior, citamos los de mayor relevancia:

Artículo 91

- I. La educación superior desarrolla procesos de formación profesional, de generación y divulgación de conocimientos orientados al desarrollo integral de la sociedad, para lo cual tomará en cuenta los conocimientos universales y los saberes colectivos de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.
- II. La educación superior es intracultural, intercultural y plurilingüe, y tiene por misión la formación integral de recursos humanos con alta calificación y competencia profesional; desarrollar procesos de investigación científica para resolver problemas de la base productiva y de su entorno social; promover políticas de extensión e interacción social para fortalecer la diversidad científica, cultural y lingüística; participar junto a su pueblo en todos los procesos de liberación social, para construir una sociedad con mayor equidad y justicia social.
- III. La educación superior está conformada por las universidades, las escuelas superiores de formación docente, y los institutos técnicos, tecnológicos y artísticos, fiscales y privados.

Artículo 93

- I. Las universidades públicas, en el marco de sus estados, establecerán programas de desconcentración académica y de interculturalidad, de acuerdo con las necesidades del Estado y de las naciones y pueblos indígena originarios y campesinos.
- II. El Estado en coordinación con las universidades públicas, promoverá en áreas rurales la creación y el funcionamiento de universidades e institutos comunitarios pluriculturales asegurando la participación social. La apertura y funcionamiento de dichas universidades responderá a las necesidades del fortalecimiento productivo de la región, en función de sus potencialidades.

Artículo 95

- I. Las universidades deberán crear y sostener centros interculturales de formación y capacitación técnica y cultural, de acceso libre al pueblo, en concordancia con los principios y fines del sistema educativo.
- II. Las universidades deberán implementar programas para la recuperación, preservación, desarrollo, aprendizaje y divulgación de las diferentes lenguas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos.

III. Las universidades promoverán centros de generación de unidades productivas, en coordinación con las iniciativas productivas comunitarias, públicas y privadas.

3.2. Decreto Supremo 29664 de 2 de agosto de 2008 – Creación de las universidades indígenas

El Decreto Supremo 29664 fue emitido previamente a la promulgación de la vigente Constitución Política del Estado, a través de él ya se pretendía brindar a los pueblos indígenas una educación bajo las características que establece el artículo 30 citado antes; en este sentido, a través del decreto supremo se crean tres universidades indígenas, tal cual lo señala el artículo 1 del decreto:

Artículo 1º. - (Objeto) El presente Decreto Supremo tiene por objeto crear tres (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas — UNIBOL, estableciendo sus fundamentos, naturaleza jurídica, estructura curricular y financiamiento.

Artículo 2º. - (Creación y sedes)

- I.** Créase tres (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas — UNIBOL “Aymara”, “Quechua” y “Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas” como entidades descentralizadas de educación pública superior, bajo Régimen Especial y tuición del Ministerio de Educación y Culturas.
- II.** Las Sedes de las UNIBOL serán:
 - a) La UNIBOL Aymara “Tupak Katari” tendrá sede en la localidad de Wari-sata, Provincia Omasuyos del Departamento de La Paz;
 - b) La UNIBOL Quechua “Casimiro Huanca” tendrá sede en la localidad de Chimoré, Provincia Carrasco del Departamento de Cochabamba;
 - c) La UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” tendrá sede en la comunidad de Kuruyuki, Provincia Luís Calvo del Departamento de Chuquisaca.

Según la parte considerativa del referido Decreto Supremo, dichas universidades fueron creadas bajo varios fundamentos esenciales, entre los de mayor relevancia, se encuentran una educación descolonizadora, educación productiva y una educación comunitaria, enseñanza basada en idiomas ancestrales propios, orientada a fortalecer la identidad e intraculturalidad, así como:

- Que la educación en el país y, particularmente, la educación universitaria, está dominada por un principio monocultural que invisibiliza y descalifica el conocimiento y comprensión de la realidad que ha producido, a lo largo de siglos, el mundo indígena.
- Que la incorporación de jóvenes indígenas en las universidades públicas y privadas ha significado procesos de alienación y pérdida de identidad cultural, la priorización de los intereses individuales y una visión predominantemente comercial del conocimiento.
- Que no existe en la educación universitaria una formación en nuestros idiomas ancestrales y menos se ha desarrollado una pedagogía con base indígena.

En este sentido, las universidades indígenas de Bolivia (UNIBOL) se crearon con los siguientes principios, características y fines:

Artículo 4°. - (Principios) Las UNIBOL poseen como principios fundamentales, los siguientes:

- a) Preservación de la vida;
- b) Convivencia armónica y pacífica;
- c) Generación de conocimiento para vivir bien;
- d) Práctica de la tolerancia;
- e) Amor a la verdad;
- f) Defensa de la paz como criterio de convivencia intercultural.

Artículo 5°. - (Finalidad)

I. Las UNIBOL tienen por finalidad:

- a) Transformar el carácter colonial del Estado y de la Educación Superior con la formación de recursos humanos con sentido comunitario, productivo e identidad cultural;
- b) Articular la educación superior con las necesidades regionales de desarrollo y la participación de las comunidades organizadas en la región.

Artículo 6°. - (Características)

I. Las UNIBOL tienen las siguientes características:

- a) Son gratuitas con base en rendimientos;
- b) Se desarrollan preferentemente bajo régimen de internado;

- c) Su formación se orienta a la producción;
- d) Integran la teoría y la práctica;
- e) Son trilingües;
- f) Realizan actividades productivas;
- g) Están sujetas a evaluación permanente e individualizada;
- h) Funcionan como incubadoras de empresas comunitarias y familiares.

En resumen, estas universidades concentran acciones en descolonización, interculturalidad, democracia comunitaria, modelo productivo, relación estrecha con Estado, pueblos indígenas y sociedad, en general. El nivel de formación concentra actividades de acuerdo con la carga horaria, a saber: a nivel técnico superior 4.800 horas; a nivel licenciatura, 3.200 horas; a nivel de Maestría 2.400 horas. El objetivo fundamental consiste en que estas universidades funcionen de manera regular, de modo que los estudiantes indígenas concentren su formación y que puedan coadyuvar en el desarrollo de sus propias comunidades. Actualmente muchos estudiantes titulados son parte de la vida comunitaria y política en la toma de decisiones de sus comunidades, desde el aporte profesional y académico.

3.3. Ley Aveliño Siñani – Elizardo Pérez (Ley N° 70 de diciembre de 2010)

Esta ley también establece una serie de lineamientos en torno a la protección de los derechos indígenas en relación con la educación, en general. Así entre las bases del sistema educativo que recoge este instrumento, cabe destacar especialmente los siguientes artículos y numerales:

Artículo 3:

Numeral 8: Es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo. Desde el potenciamiento de los saberes, conocimientos e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afro bolivianas, promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades para todas y todos, a través de la valoración y respeto recíproco entre culturas.

Numeral 11: Es educación de la vida y en la vida, para Vivir Bien. Desarrolla una formación integral que promueve la realización de la identidad, afectividad, espiritualidad y subjetividad de las personas y comunidades; es vivir en armonía con la Madre Tierra y en comunidad entre los seres humanos.

Numeral 13: La educación asume y promueve como principios ético morales de la sociedad plural el ama qhilla, ama llulla, ama suwa (no seas flojo, no seas mentiroso ni seas ladrón), suma qamaña (Vivir Bien), ñandereko (vida armoniosa), teko kavi (vida buena), ivi maraei (tierra sin mal) y qhapaj ñan (camino o vida noble), y los principios de otros pueblos. Se sustenta en los valores de unidad, igualdad, inclusión, dignidad, libertad, solidaridad, reciprocidad, respeto, complementariedad, armonía, transparencia, equilibrio, igualdad de oportunidades, equidad social y de género en la participación, bienestar común, responsabilidad, justicia social, distribución y redistribución de los productos y bienes sociales, para Vivir Bien.

De manera puntual en relación con la educación superior, el artículo 60 de la Ley en análisis, establece:

Artículo 60. (Universidades Indígenas).

1. Son instituciones académico científicas de carácter público, articuladas a la territorialidad y organización de las naciones y pueblos indígena originario campesinos del Estado Plurinacional, que desarrollan formación profesional e investigación, generan ciencia, tecnología e innovación a nivel de pre grado y post grado.
2. Desarrollan procesos de recuperación, fortalecimiento, creación y recreación de conocimientos, saberes e idiomas de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, desde el espacio académico científico, comunitario y productivo.
3. La instancia de definición de políticas institucionales, en las Universidades Indígenas, son las Juntas Comunitarias, compuestas por organizaciones indígenas nacionales y departamentales, su funcionamiento será reglamentada por el Ministerio de Educación.
4. Están autorizadas para emitir Diplomas Académicos, los Títulos Profesionales serán otorgados por el Ministerio de Educación.

A partir del año 2003 se ha ido consolidando una serie de programas que tiende a apoyar la inclusión de miembros de Pueblos Indígenas Originario Campesinos (PIOC) en el sistema universitario nacional que se ha impulsado desde distintas instancias, tanto gubernamentales como privadas. Dicha iniciativa se ha gestado al margen de la creación de las Universidades Indígenas de Boli-

via; por ello, estas tienden a favorecer solo el acceso a la educación superior de miembros de los pueblos indígenas y no necesariamente a consolidar un sistema universitario en torno a los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

4. Significante del concepto indígena y el acceso a educación superior

En el discurso indígena, desde la narrativa histórica, se impone un significado al concepto “indio” que refiere la situación de explotación y un proceso del colonialismo impuesto desde la colonia. Los conceptos aborígen, nativo, campesino, indio, indígena, en el caso de Bolivia, conllevan una narrativa histórica referida a la época colonial y al constante despojo y violencia perpetrada a los pueblos indígenas. El documento de organización del Partido Indio de Bolivia, dentro de su declaración sostiene:

No somos indios, pero con el apelativo de indios nos han explotado y oprimido 300 años de coloniaje y 200 años de vida republicana, con el apelativo de indio nos han sojuzgado, oprimido y explotado, y con el apelativo de indio nos han exterminado millones de millones de hombres, mujeres, niños, ancianos bajo el pretexto de civilización y catequización” (Documento de Acta de Fundación del Partido Indio, 1970, p. 11).

El concepto de indio, campesino, indígena, sobre todo, resaltar el concepto de indio construye el hilo conductor de la interpretación histórica, “volveremos y seremos millones”, relatos y mitos contruidos a partir del lenguaje poético, narrativo que, al momento de analizarlo, se debe interpretar, explicar y comprender en la larga historia de la colonialidad. El concepto de indio, hace referencia a la conquista de España a América y su continuidad colonial, el concepto de campesino se impone en 1952 con las distintas reformas de Estado y su posterior surgimiento de los sindicatos campesinos. Recientemente se planteó como concepto indígena el siguiente:

son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades antes de la invasión y pre coloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que hasta prevalecen en sus territorios o son parte de ellos. Constituyen sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras

generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblos, de acuerdo a sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sistemas legales (Foro Permanente para Cuestiones Indígenas, 2004, p.10).

La auto identificación como pueblos indígenas, tiene repercusiones en las demandas hacia las instituciones universitarias, tales como: el acceso a becas económicas o la apertura de las primeras asociaciones indígenas de profesionales indígenas como la Asociación de Radio locutores en idioma aymara, quechua y guaraní. Esta primera experiencia fue apoyada por la Universidad Católica en la ciudad de La Paz en la década de 1970, y permitió abrir programas de radio en idiomas indígenas, desde tempranas horas del amanecer.

La incidencia en la educación superior fueron las primeras experiencias en universidades como la Universidad Católica con la creación de la materia en la lengua aymara. Se le inculcaba al alumno a ser una persona honesta, que escuche y comunique, así como su derecho a la autoidentificación a pesar del “para qué sirve aprender aymara”. En estas actividades que se desarrollaron en un contexto difícil tanto en la enseñanza como en la profesionalización, se enseñaba bajo los siguientes objetivos:

- Enseñar las características más sobresalientes de la cultura aymara para que los alumnos tengan un panorama claro de la cultura aymara frente a las otras culturas.
- Hacer comprender la cosmovisión aymara y que entiendan sus paradigmas, así como su lógica.
- Analizar los conceptos económicos elementales, los mecanismos de funcionamiento de su sociedad y sus conceptos de equidad de géneros (Layme Pairumani, 2016, p. 216).

En la Universidad Mayor de San Andrés en 1980, se crea el Departamento de Lingüística e Idiomas Nativos. Los cursantes de esta carrera eran y son en su mayoría aymaras y quechuas, posteriormente en 1983, conformaron el Centro de Estudiantes Campesinos. En relación directa con la Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia (CSUTCB), como instancia organizativa en la Plataforma de lucha se señala: “implantar la enseñanza obligatoria de los idiomas nativos en todos los colegios primarios, secundarios y universidades del sistema educativo nacional” (Layme Pairumani, 2016, p. 208).

La educación superior desde sus inicios estuvo ligada a la formación de los recursos humanos necesarios para implementar políticas educativas:

la búsqueda de una educación con calidad comienza a partir de los años 1980, con la demanda de las principales organizaciones nacionales como la Confederación Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia y la Confederación Indígena del Oriente Boliviano, al cual se suma el magisterio rural, y es el año 2000 que nace el planteamiento concreto de una educación superior, que responda a la formación de la cultura (Entrevista a Amancio Vaca, Cochabamba, 2008).

En los años 1988 y 1993, algunos grupos estudiaron en la Universidad Nacional del Altiplano en Puno, Perú, en calidad de becarios a nivel de posgrado en Lingüística Andina y Educación, abordaron temas como temas relacionados a la lingüística, bases y fundamentos de educación intercultural bilingüe, elaboración de materiales educativos, entre otros. Los 75 profesionales -40 quechuas, 21 aymaras, 11 guaraní y 3 de tierras bajas- recibieron becas de UNICEF, la Cooperación Técnica Alemana y el Ministerio de Educación de Bolivia (Machaca, 2010).

5. Modalidades de colaboración en educación superior indígena y afroboliviana

A partir del año 2008, se realizaron negociaciones entre el Vice-Ministerio de Educación Superior y la Asociación de Universidades Privadas de Bolivia (ANUP) para el otorgamiento de becas a estudiantes bolivianos de escasos recursos económicos y de procedencia indígena. Con estas negociaciones, el 2009 se inició con la implementación de las “Becas Solidaridad” a través de las cuales 2.468 estudiantes de escasos recursos económicos y de procedencia indígena-campesina pudieron ingresar a las universidades privadas en condición de becarios y eximidos del pago de matrícula y las mensualidades en las carreras que estas universidades ofertaron para esta población (en Boletín informativo trimestral EDUCAPRO, enero a marzo de 2008, Vargas, 2014).

La apertura de las Becas Solidaridad impulsada por 40 universidades, agrupadas en la Asociación de Universidades Privadas de Bolivia (ANUP), permitió que estudiantes de las diferentes regiones del país se beneficiaran. De esta manera, las universidades privadas diversifican socioculturalmente su población estudiantil y permiten la democratización de la educación superior universitaria.

El reglamento general de las universidades privadas, además de beneficiar a los estudiantes indígenas y de escasos recursos económicos, estableció la realización de cursos de nivelación destinados a estudiantes del campo, zonas periurbanas y regiones indígenas con el propósito de que se puedan nivelar en contenido y conocimientos respecto a los estudiantes del área urbana (Vargas, 2014).

5.1. Programa de admisión extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón

El Programa de Admisión Extraordinaria, dirigido a bachilleres de escasos recursos económicos de las 16 provincias de Cochabamba, tiene sus antecedentes en los años noventa cuando algunas organizaciones sociales de Cochabamba lograron que jóvenes bachilleres campesinos del área rural del departamento ingresaran a la Universidad Mayor de San Simón sin examen de suficiencia académica ni propedéutico, sino por los buenos promedios obtenidos en sus colegios fiscales y por convenio. Esta distinción positiva favoreció especialmente a los pueblos indígenas, que bajo el concepto campesino, se adjudicaron el ingreso a la universidad, sin examen de ingreso.

En los años noventa el ingreso de estudiantes a la Universidad Mayor de San Simón, vía organizaciones sociales, era una modalidad de admisión especial muy poco conocida por la sociedad, pero reconocida por las autoridades universitarias junto a otras modalidades existentes para el ingreso a la Universidad de Cochabamba. Es importante señalar que la prueba de suficiencia académica y el propedéutico como modalidades de selección para la admisión de los estudiantes son importantes en el sentido de que deben garantizar el nivel académico de la universidad; sin embargo, ninguna de estas modalidades considera las diferencias académicas y culturales entre la población estudiantil urbana y la rural por lo que la universidad, mediante estas modalidades de admisión, seguiría privilegiando el acceso de la población estudiantil urbana y excluyendo a los estudiantes de procedencia rural e indígena (Vargas, 2014). En el año 2003, a través de la Ley 2563, se formalizó dicho programa, lo que favoreció a una gran cantidad de jóvenes de la población rural de identidad indígena y garantizó también la provisión de recursos para la continuidad de este programa.

El Programa de Admisión Extraordinaria de la UMSS es, en este marco, una modalidad de ingreso directo a la universidad para bachilleres de colegios fiscales con buen rendimiento académico y carentes recursos económicos. Los

beneficiarios se eximen del pago de matrícula y también tienen acceso gratuito, durante el primer año, a atención médica y al comedor universitario. Desde el 2004 hasta el 2009, bajo esta modalidad ingresaron a la UMSS más de 8.000 estudiantes y se distribuyeron en prácticamente todas las facultades. Se dio el ingreso a una mayoría de estudiantes indígenas, porque estaban respaldados por el aval de las organizaciones indígenas, campesinas.

La institucionalización del Programa de Admisión Extraordinaria en Cochabamba demuestra que algunas de las medidas educativas, referentes a la educación superior, son promovidas desde las propias luchas del movimiento indígena. Fueron las organizaciones sociales que, tomando conciencia de la importancia que posee la educación superior, negociaron el acceso directo de sus estudiantes con la universidad para, posteriormente, convertirlo en política educativa mediante una ley específica de la Reforma Educativa No. 1565 de 1994 (Machaca, 2010). Esta experiencia de trabajo adelantada por las organizaciones indígenas permite la negociación para que estudiantes indígenas tengan la oportunidad de profesionalizarse con la condición de que posteriormente colaboren en las comunidades e inicien su trabajo profesional.

5.2. Programas, proyectos en educación superior indígena y afroboliviana

Las Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias, Interculturales y Productivas (UNIBOL) fueron creadas mediante el ya mencionado Decreto Supremo No. 29664 del 2 de agosto de 2008 y tienen como marco jurídico a la Constitución Política del Estado (2009) y la Ley Educativa No. 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (2010), fundamentada por una educación propia que considere los saberes indígenas, orientada por criterios y lógicas comunitarias propias inter e intraculturales.

La Universidad Tupak Katari desde el año 2009 al 2015 ha atendido un total de 2012 estudiantes. Las carreras impartidas y la matrícula son las mencionadas seguidamente: Ingeniería agronómica, para el año 2015 contaba con 43 estudiantes; Ingeniería textil, 21 estudiantes; Ingeniera en industria de alimentos, 17 estudiantes y 38 estudiantes en Medicina veterinaria y zootecnia. Entregó a nivel técnico superior 256 títulos. Cuenta con albergue con capacidad para 880 estudiantes y con un total de docentes de 135 entre interinos, invitados y tiempos completos y tiempo horario. Los primeros graduados al 2014 escribieron 42 tesis, que fueron redactadas en idioma aymara.

La Universidad Indígena Boliviana Quechua “Casimiro Huanca” actualmente cuenta con 850 estudiantes. A continuación enumeramos las carreras que imparte: Agronomía tropical, Industria de alimentos, Forestal y Psicicultura. Las primeras promociones reunieron 41 titulados. Actualmente son 161 nuevos profesionales de la universidad quechua, tanto a nivel licenciatura y técnico superior.

Finalmente, en la Universidad guaraní “Apiaguaiki Tupa”, las carreras que se imparten son: Ingeniería petrolera, Ingeniería forestal, Ecopiscicultura y Medicina veterinaria y zootecnia. Tiene como materias transversales ciencias sociales, historia, economía y medio ambiente, conforme a los principios y la cosmología indígena. El ingreso promedio anual en esta universidad es de 200 alumnos, unos 40 alumnos por carrera. El año 2014 se efectuó la primera graduación, con 35 titulados. El programa curricular fue aceptado por el Ministerio de Educación como órgano rector de la educación en todos sus grados. Este mismo órgano aprobó los programas académicos para el funcionamiento de cada universidad.

En relación con la educación superior afro-boliviana, la Constitución Política del Estado reconoce como nación a los afro-bolivianos. Conviene precisar que esta población estudiantil es incorporada mediante las organizaciones sociales de las naciones indígenas originarias campesinas, las cuales contemplan a los afro-bolivianos.

5.3. Conocimientos indígenas como articulador en la educación superior indígena y afroboliviana

En las Universidades indígenas existen dos tipos de docentes, por un lado, los docentes “tradicionales”, en su mayoría, egresados de universidades convencionales, quienes imparten docencia de conformidad con los contenidos y las asignaturas convencionales y/o tradicionales; por otro lado, están los docentes llamados “sabios”, quienes provienen de diferentes regiones del país, y son nominados por las organizaciones indígena, campesina.

Los docentes sabios son vínculos con los docentes convencionales, principalmente cuando el desarrollo de las actividades y es en el campo, ahí es su participación, complementación en incluir los conocimientos y saberes ancestrales a partir de ellos como los principales actores (Garrido Gómez, 2016, p.61).

Los docentes “sabios” imparten su conocimiento incluyendo aspectos culturales, espirituales y prácticas comunitarias; complementan con su conocimiento las prácticas productivas y tecnológicas, y los estudiantes se re-encuentran con la naturaleza y con la comunidad. Imparten conocimientos tradicionales, definidos como

conocimientos dinámicos y en constante evolución, que se crean en un contexto tradicional, se preservan colectivamente y se transmiten de generación en generación y que incluyen entre otros, los conocimientos especializados, las capacidades, las innovaciones, las prácticas y el aprendizaje que perviven en los recursos naturales (OMPI, 2017, p. 2).

La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) establece que:

Los conocimientos tradicionales son desarrollados de conformidad con la cultura, de acuerdo a reglas, protocolos y costumbres de una determinada comunidad o pueblo. El término tradicional significa que las expresiones culturales se derivan o se basan en la tradición y se identifican con un determinado pueblo, y que son practicados de manera continua (OMPI, 2017, p. 43).

La estructura funcional administrativa de las UNIBOL está integrada por la Junta Comunitaria conformada por el Ministerio de Educación, Rector, Vicerrector, Directores de Carrera, un representante de los estudiantes y un representante de los Consejo Educativos de Pueblos Indígenas como apoyo técnico y por la Junta Universitaria, cuyo objetivo consiste en cumplir con las labores de funcionamiento y gestión académica. La Junta Universitaria, igualmente, está constituida por el Rector, vice rector, directores de carrera, un representante de estudiantes y un representante de la junta comunitaria que deberá pertenecer a una organización indígena originaria campesina.

Actualmente, los estudiantes de estas tres universidades provienen de los distintos pueblos indígenas, culturas y lenguas indígenas de tierras bajas y tierras altas. Un requisito fundamental es ser hablante indígena y contar con el aval de las organizaciones indígenas, lo que caracteriza de manera particular a estas universidades.

En el país, diferentes universidades tienen experiencia de atención a la población indígena, algunas con enfoque intercultural y otras simplemente con términos de integración, una mayoría de las universidades brinda sus servicios educativos a muchos estudiantes indígenas; sin embargo, una buena parte de los programas académicos universitarios no toma en cuenta el carácter de programas interculturales. Son pocas las experiencias en el país, como la adelantada por la Universidad Mayor de San Andrés que administra la carrera de idiomas nativos y que ha logrado agrupar a movimientos indígenas universitarios. Por ejemplo, el Movimiento Universitario Julián Apaza, que en el año 1980 tuvo una participación política a nivel nacional y que, posteriormente, incidió en la formación del Taller de Historia Oral Andina, tras el objetivo de formar profesionales en investigación histórica.

5.4. El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes)

El inicio de trabajo del PROEIB Andes se crea a partir de la relación con las organizaciones como con la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). En el caso de Bolivia, con los Consejos Educativos Aymara de Pueblos Indígenas, Originarios de Bolivia (CEPOS), se consiguieron un espacio de encuentro con las organizaciones indígenas, universidades, Estados y organizaciones de apoyo internacional, así como oportunidades de diálogo en el marco de la educación superior en contextos de construcción de Estados Pluriculturales, multiétnicos y plurilingües. Sus objetivos se enumeran a seguidamente: contribuir a una educación con calidad a través de la formación en el nivel especializado y de postgrado, con una alta participación indígena. Promover el intercambio de saberes, conocimientos y tecnología, incentivando la investigación a nivel nacional e internacional. Comienza como una iniciativa conjunta de países como Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina, y es ejecutada desde Bolivia. Son 19 universidades comprometidas con el apoyo a la formación indígena superior: la Universidad del Cauca en Popayán, Colombia; en Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana; en el Perú, la Universidad Nacional de San Marcos; en Chile, la Universidad de la Frontera; en Argentina, el Ministerio de Educación a través de Escuelas Aborígenes; en Bolivia, la Universidad de San Simón. También desde el año 2007, PROEIB Andes contó con el apoyo técnico y económico de la Cooperación Técnica Alemana (GIZ).

En Bolivia, el año 2005, se dio inicio al Programa de Fortalecimiento de Liderazgo Indígena a solicitud y en coordinación con los Consejos Educativos de Pueblos Originarios de Bolivia. El programa fue desarrollado en 12 módulos a través de 12 sesiones, en un tiempo de ejecución de 12 meses. Al final del curso, los estudiantes fueron acreditados como Técnico Medio en Gestión Educativa en contextos de Educación Intercultural Bilingüe por la Universidad de San Simón. En el año 2006, debido a un requerimiento hecho por los 7 consejos educativos se implementó una segunda fase el año 2007. Participaron 26 jóvenes de los 7 pueblos: 4 aymaras, 3 chiquitanos, 2 guaraníes, 6 guarayos, 2 lecos, 3 moxeños y 6 quechuas.

Posteriormente, el proyecto “Educación Ciudadana intercultural para los pueblos indígenas de América Latina en contextos de pobreza” formó parte de la coordinación con universidades como la Pontificia Universidad Católica del Perú, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN), el Centro de Investigación y Estudios de Antropología Social de México (CIESAS), la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador (UPS) y la Universidad Federal de Roraima del Brasil (UFRR).

El PROEIB Andes desarrolla sus actividades a partir del año 1996, desde la Universidad Mayor de San Simón en la Facultad de Humanidades. A lo largo de dos décadas (1996-2017) se ha constituido en referente internacional de la formación de estudiantes en educación superior en Bolivia y América Latina. Desde 1998 se han completado ocho versiones de Maestría en Educación Superior Intercultural Bilingüe, cuatro versiones de un curso de Especialización en EIB en América Latina, una novena versión de la Maestría en EIB y una segunda versión en Sociolingüística. Hasta la fecha son 243 estudiantes que han concluido, y se han titulado 205 entre hombres y mujeres indígenas provenientes de varios países de América Latina.

Actualmente, existe una convocatoria para la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe X Versión (febrero 2018-diciembre 2019). Es una nueva oferta académica, cuyo desafío consiste en abordar la educación, las culturas y las lenguas de los pueblos indígenas en el complejo mundo de la globalización, y como alternativa de las diferentes dinámicas del movimiento indígena en su constante resistencia. El programa comprende cinco áreas: cultura, educación, lenguaje, lengua indígena, e investigación. Los principales ejes temáticos están referidos a políticas lingüísticas culturales y educativas de la historia latinoame-

ricana, modelos de gestión educativa y reformas estatales, globalización y pueblos indígenas en la educación, gestión intercultural de la educación, pluralismo epistemológico, revitalización lingüística en los ámbitos escolares, comunales y familiares, interculturalidad en la educación superior.

5.5. Universidad Pública de El Alto (UPEA)

Otra experiencia significativa la representa la Universidad Pública de El Alto, fundada el 5 de septiembre del año 2000 bajo la ley 2115. Su creación se debió a movilizaciones sociales que solicitaron una universidad pública y autónoma. En noviembre del 2003, se pone en vigencia la ley que garantiza la autonomía universitaria de la UPEA. Según datos estadísticos, son 42.286 estudiantes, 35 carreras, 16 sedes y 5.076 titulados. Cuenta con el área Ciencias y Artes de Hábitat que administra las carreras de Arquitectura y Artes plásticas; el área de Ingeniería de Desarrollo Tecnológico Productivo que atiende las carreras de Ingeniería en producción empresarial, Ingeniería eléctrica, Ingeniería electrónica, Ingeniería auto-trónica, Ingeniería textil, Ingeniería ambiental; el área Ciencias de la educación que dirige Ciencias de la educación y Educación parvularia. Ciencias de la salud acoge las carreras de Enfermería, Nutrición y dietética, Medicina y Odontología; Ciencias Agrícolas, Pecuarias y Recursos naturales cuenta con las carreras de Ingeniería agronómica, Medicina veterinaria y Zootecnia, e Ingeniería en zootecnia e industria pecuaria.

También administra las carreras de Ingeniería de sistemas, Ciencias físicas y Energías alternativas, Derecho y Ciencias políticas. El área de Ciencias Sociales comprende las carreras de Ciencias del desarrollo, Lingüística e idiomas, Psicología, Ciencias de la comunicación social, Sociología historia y trabajo social. En el área de ciencia y tecnología, se ubican las carreras de Ingeniería civil, Ingeniería de gas y petroquímica. Ciencias económicas y financieras y administrativas abarca las carreras de Contaduría pública, Comercio internacional, Economía, Gestión turística y hotelera, Administración de empresas.

La UPEA es una universidad convencional que no tiene carreras dirigidas a pueblos indígenas, aunque su población es fundamentalmente aymara. Cada año recibe un aproximado de 1.500 nuevos inscritos, cuyas edades están comprendidas entre 19 a 25 años.

Uno de los elementos trascendentales que ha permitido la renovación de la educación en Bolivia ha sido la promulgación de la Constitución Política

del Estado del año 2009, que fue producto de la incansable lucha lideradas por organizaciones sociales que pretendían un cambio trascendental en las formas de administrar la cosa pública. En esa Constitución, por primera vez, se reconocieron como fundamentales los derechos colectivos de los pueblos indígenas y, en ese sentido, se ha establecido una serie de nuevos paradigmas que ha sentado las bases para la cimentación de un nuevo sistema educativo, que todavía se encuentra en construcción.

De esta manera, la Ley N° 70 incluyó por primera vez en el Sistema Educativo Superior del país las Universidades Indígenas, consolidando la decisión que se había dado el año 2008 a través del Decreto Supremo 29664. En aquella oportunidad, el Estado conjuntamente con el Fondo Indígena y la Cooperación dispensaron la cantidad de Bs. 80.000,000 (Ochenta millones de bolivianos 00/100) con el propósito de consolidar la creación de estas universidades. El objetivo de estos centros de estudio fue ratificado recientemente con la emisión del Decreto Supremo 3079 de 8 de febrero de 2017, lo que proyecta la consolidación de las Universidades Indígenas.

6. Recomendaciones y propuestas

Uno de los objetivos principales de las universidades indígenas es el fortalecer la identidad sobre la base de los conocimientos y saberes indígenas y encontrar caminos de aprendizajes. Sin embargo, aún queda mucho trabajo por realizar, por cuanto aportes académicos todavía no son resultados de estas universidades indígenas. Como consecuencia del sistema de mundialización, cada vez es más pronunciado el proceso de globalización que incide directamente en los pueblos indígenas y que conlleva la pérdida del conocimiento tradicional.

Las universidades indígenas participan en todas las actividades de la comunidad, son parte de la práctica cotidiana que desarrolla la comunidad, este aprendizaje basado en la realidad debería acompañar procesos de investigación, descolonización y reflexión. Esta tarea aún queda para años venideros. El currículo de formación está basado en la recuperación de los idiomas indígenas, se centra en cubrir tanto las expectativas de los estudiantes como las necesidades de las comunidades en un dialogo interactivo de aprendizaje y unidad, fundamentado en los valores indígenas. Este proceso queda en una etapa de cultura e identidad, aún falta el arranque ideológico y político respecto a los derechos colectivos de los pueblos indígenas. A 10 años de la Declaración de los Derechos de los Pueblos

Indígenas, y pese a que el país es el primero en haberla ratificado, su caminar aún es lento, se hace necesario profundizar en procesos de descolonización desde experiencias de lucha del movimiento indígena en el país.

Existe un largo proceso recorrido por los pueblos indígenas en relación con la educación superior, no así por los pueblos afrobolivianos, los cuales se han incorporado muy reciente al ejercicio de sus demandas. Esto nos lleva a reflexionar sobre la necesidad de buscar mayor fortalecimiento en su identidad afro debido a que su idioma, su historia, sus costumbres y tradiciones han sido arrancados. Actualmente, la tarea consiste en reconstruir los peldaños de esa historia con visión orientada al fortalecimiento de su identidad afro.

En resumen, a pesar de los avances conseguidos en las normas internacionales de derechos humanos, se siguen denegando a los pueblos indígenas y afro-bolivianos los derechos humanos más básicos como es la educación superior, fundada en la preservación o la recuperación de los idiomas indígenas, base del conocimiento científico de estos pueblos.

Referencias

- Arroyo Jiménez, M. (Coord.). (2009). *La Migración Internacional: Una Opción Frente a la Pobreza. Impacto Socioeconómico de las remesas En el Área Metropolitana De La Paz*. La Paz - Bolivia: Pieb.
- Choque Canqui, R. (1992). *Educación Indígena: ¿ciudadanía o colonización?* La Paz –Bolivia: Aruwiri.
- Garrido Gómez, A. (2016). Posibles articulaciones entre saberes ancestrales y conocimientos científicos. En *Educación Indígena*. Revista Integra Educativa. La Paz – Bolivia: Instituto Internacional de Integración.
- Instituto Nacional de Estadística. (2012). *Censo Nacional*. La Paz - Bolivia: INE.
- Layme Pairumani, F. (2016). *La cultura aymara en la Universidad Católica Boliviana*. Ciencia y Cultura, 37. La Paz - Bolivia.
- Machaca, B.G. (2010). *Pueblos Indígenas y educación superior en Bolivia*. Ed. FUNPROEIB Andes. La Paz - Bolivia: Plural.
- Organización de las Naciones Unidas. (2004). *Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (2004) Informe sobre el tercer período de sesiones (10 a 21 de mayo de 2004)*. Nueva York: Documentos Oficiales de Naciones Unidas: E/C.19/2004/23.
- Organización Mundial de Propiedad Intelectual (2017). *Glosario de los términos más importantes relacionados con la propiedad intelectual y los recursos genéticos, los conocimientos tradicionales y las expresiones culturales tradicionales*. Ginebra.
- Órgano Electoral Plurinacional (2014). *Compendio Electoral. Constitución Política del Estado*. La Paz - Bolivia.
- Partido Indio de Bolivia (1970). *Acta de Fundación del Partido Indio*. (Disponible en el Archivo del Órgano Electoral Plurinacional de Bolivia). La Paz - Bolivia.
- Sessarego, S. (2011). *Introducción al idioma afroboliviano. Una conversación con el awicho Manuel Barra*. La Paz - Bolivia: Plural.
- Vargas, P. (2014). *Nuevas Voces y Nuevas Experiencias*. Encuentros Interculturales en la educación superior. Cochabamba – Bolivia: FUNPROEIB.

Democratização da Educação Superior e a Diversidade Étnico-Racial no Brasil

Coleção CHES 2018

RITA GOMES DO NASCIMENTO – Indígena do Povo Potyguara – Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

No Brasil o progressivo reconhecimento de sua diversidade étnico-racial vem se dando primordialmente por força da atuação dos movimentos negro e indígena que têm posto na agenda nacional e internacional suas demandas por direitos humanos e coletivos. No conjunto destes direitos, a educação é considerada estratégica, inclusive para a garantia de outros direitos. Assim o direito à educação tem sido uma das pautas principais destes coletivos em suas lutas contra a discriminação e a exclusão, guardadas as especificidades e as aproximações entre negros e indígenas e seus movimentos sociais.

Em associação com os movimentos de reconhecimento e de valorização da diversidade étnico-racial, os programas e as ações afirmativas implementadas no País sob a perspectiva de expansão da Educação Superior (ES) tiveram por efeito aumentar o número das presenças negra e indígena no espaço acadêmico. É importante destacar, no caso brasileiro, que o maior investimento nas políticas de acesso a partir do final dos anos de 1990, tanto no setor público quanto no privado, reflete um movimento de políticas econômicas e educacionais vigentes na América Latina que já vinha apontando para a ES como um dos principais fatores de promoção do desenvolvimento socioeconômico e de superação de situações de desigualdades.

As ações do Estado brasileiro com vistas à promoção da ES, ainda na década final do século XX, obedeceram ao modelo neoliberal proposto por organismos internacionais multilaterais de fortalecimento da iniciativa privada, ampliando a oferta deste nível de ensino nas instituições particulares. No início dos anos 2000, embora seguindo o mesmo receituário de valorização do setor educacional privado, foram realizados também significativos investimentos na esfera pública, particularmente no âmbito federal com a ampliação da rede federal

DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E A DIVERSIDADE ÉTNICO-RACIAL NO BRASIL

de educação superior e tecnológica e a criação de novas universidades e câmpus em diferentes locais, principalmente fora das capitais, em regiões historicamente pouco assistidas nesta seara das políticas públicas, como o Norte e o Nordeste.¹

Desse modo, com o objetivo manifesto de democratizar a ES, o governo brasileiro fomentou diversas ações de criação e de expansão de instituições de ensino e das suas vagas, apoiando a construção e a implementação de diferentes formas de acesso a cursos de graduação. Estas iniciativas apresentaram, dentre outros critérios – como o do perfil socioeconômico –, o enfoque étnico-racial com vistas a contemplar as populações negras e os povos indígenas.

Mas, apesar do avanço no que se refere ao acesso à formação universitária, há problemas e desafios recorrentes, como a promoção da permanência dos estudantes negros e indígenas neste espaço, o enfrentamento das situações de racismo e de preconceito, a questão da atuação profissional e das formas de inserção dos egressos no mundo do trabalho, dentre outros. Afinal, apenas incluir negros e indígenas nas universidades não significa solucionar os problemas históricos de exclusão a que estes coletivos estiveram submetidos ao longo do tempo nesta etapa de escolarização. As formas de inclusão, quando se referem apenas à promoção da entrada nas universidades, podem, em muitos casos, se constituírem em um ato de “inclusão excludente”, provocando situações de estigmatização, desrespeito e invisibilidade em virtude da não adequação das Instituições de Educação Superior (IES) às necessidades de tais estudantes que, em alguns casos, chegam a abandonar os cursos.

Para além da garantia das condições materiais de suas presenças, necessário se faz também interculturalizar a ES, ressignificando suas normas, teorias e práticas em função das sociodiversidades existentes e em benefício da construção e estabelecimento de relações menos assimétricas entre as diferentes coletividades e indivíduos. Em outros termos, significa pluralizar a monoculturalidade da ciên-

1 No período de 2003 a 2014 houve um processo de expansão das universidades federais no Brasil com a interiorização das instituições e a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Instituições Federais de Ensino Superior (Reuni) em 2007 que ampliou o número de instituições, cursos e vagas na graduação e mesmo na pós-graduação. Além disso, foram criados também neste período programas especiais que visaram o aumento do número das taxas de matrícula nas universidades, tendo como público alvo estudantes de escolas públicas, pessoas com deficiência, negros e indígenas.

cia, promover as diferenças e reconhecer, por exemplo, os direitos diferenciados dos povos indígenas e de outros grupos étnicos, em consonância com os princípios dos direitos humanos de promoção da dignidade humana, de superação das diversas formas de racismo e da garantia da educação como um direito de todos.

Um dos movimentos que propõe interculturalizar toda a ES é o realizado por meio do projeto “Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, desenvolvido no âmbito do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), vinculado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).² No âmbito das ações promovidas por este projeto, foi criado, por exemplo, o “Observatório de Diversidad Cultural e Interculturalidad”, como um fórum permanente destinado a favorecer a colaboração entre as IES da região.³

Vale dizer que as ações voltadas para o atendimento das demandas e das necessidades dos negros e dos indígenas na ES no Brasil vêm sendo descritas e analisadas, desde 2007, como parte desse movimento que se realiza no contexto da América Latina. Assim é na continuidade desse processo que o presente texto se insere ao buscar atualizar e complementar a documentação das experiências de ES no contexto brasileiro voltadas para a promoção da diversidade étnico-racial.⁴

-
- 2 Além de documentar as experiências das IES latino-americanas, o projeto coordenado pelo professor Dr Daniel Mato, com o intuito de promover a valorização da diversidade e o reconhecimento pluricultural dos países da região, apresenta propostas de ações políticas neste campo com dados e indicadores, bem como o estabelecimento de colaborações entre as IES. Várias publicações têm sido resultantes das ações do projeto, como as coletâneas *Diversidad Cultural e Interculturalidad em Educación Superior: Experiencias en América Latina*, publicada em 2008, e *Instituciones Interculturales de Educación Superior em América Latina*, publicada em 2009. Para mais informações consultar o endereço http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=-com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es.
 - 3 O Observatório foi criado a partir das recomendações deliberadas na Conferencia Regional de Educación Superior, realizada na cidade de Cartagena de Indias, na Colômbia, em 2008, e na Oficina Regional Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, realizada no Brasil, na cidade de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, em 2009.
 - 4 Para uma maior descrição das políticas públicas e/ou ações afirmativas de educação superior voltadas para indígenas e afrodescendentes no Brasil ver, por exemplo, Oliveira-Pankararu (2012) e Nascimento (2015).

Advoga-se que o caso das políticas, programas e ações brasileiras com enfoque étnico-racial apontam, a despeito dos seus limites, para o que fora recomendado na II Conferência Regional de Educação Superior (CRES), realizada em 2008, ao propor que os países da região deveriam reafirmar e fortalecer as suas condições pluriculturais, multiétnicas e multilíngues por meio de programas e ações no campo da ES, considerando o fato de que negros e indígenas representam uma significativa parcela das suas populações.

Buscando contribuir com a descrição e análise dessas políticas, o texto se estrutura em 4 partes. A primeira traz uma breve caracterização da população negra e indígena no País, a partir de uma perspectiva sócio-histórica e demográfica⁵. Na sequência recupera-se a trajetória recente de inserção do tema da diversidade étnico-racial nas normativas e práticas de educação. Na terceira parte são apresentados os programas que possuem enfoque étnico-racial, chamando-se a atenção para os dados que ajudam a compreender como vem se dando a presença negra e indígena na ES do Brasil. A última traz algumas recomendações para o imperativo esforço de avançar na promoção das políticas de ES para essas populações, fortalecendo a incorporação da diversidade étnico-racial nas estruturas acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão das IES.

Por fim, considera-se que o exercício de descrição dessas políticas brasileiras é feito em um momento oportuno em que os países latino americanos e caribenhos se preparam para a III CRES a ser realizada em Córdoba, na Argentina, em 2018, pois os propósitos desta Conferência se coadunam com o sentido das ações descritas neste texto, no âmbito das chamadas políticas para a diversidade étnico-racial.

1. A população negra e os povos indígenas no Brasil: algumas considerações

Nas últimas décadas o Brasil vem se reconhecendo como um país pluriétnico e multicultural. Todavia, ao longo da sua história, tem se negado aos indígenas e aos negros a condição de cidadãos, chegando as suas existências a serem consideradas transitórias em razão do processo civilizador que os faria desaparecer.

5 Neste texto, nas descrições dos dados censitários, optou-se por manter as categorias oficiais utilizadas de preta e de parda. No entanto, no restante do texto é utilizada a categoria negro (a), em conformidade com as demandas do movimento negro que compreende pretos e pardos como constituintes da população negra brasileira.

Indígenas e negros foram ainda forçados ao trabalho escravo em benefício tanto da empresa colonial a partir do século XVI, quanto da economia do império brasileiro por quase todo o século XIX, desdobrando-se nas situações de exclusão vivenciadas por estes coletivos ainda hoje.

Mas, indígenas e negros resistiram de diversas maneiras às formas de dominação a que estiveram submetidos historicamente, tais como, no caso dos primeiros, a manutenção de cultos tradicionais, do uso da língua, as revoltas e batalhas empreendidas contra os colonizadores, as alianças com os europeus que disputavam territórios e riquezas com os portugueses, bem como o apelo, desde o período colonial, ao próprio governo para o reconhecimento e a garantia dos direitos aos seus territórios. Os negros também resistiram e reagiram contra o sistema escravista por diversos meios, como a construção de cultos religiosos sincréticos, a formação e a participação em revoltas contra o governo, as fugas e as formações dos quilombos.

Sendo o último país das Américas a abolir a escravidão, no final do século XIX, o Brasil não tinha um projeto de Estado que incluísse os negros libertos como cidadãos. Tratou-se, portanto, de uma “abolição inconclusa”, uma vez que até hoje a maioria desta população ocupa lugares marginais na sociedade brasileira, submetidos a diferentes situações de exclusão. Isto se deve, sobretudo, ao racismo e ao preconceito que os colocaram nos estratos mais baixos de uma sociedade muito desigual, marcada pelas relações sociais hierarquizadas, pela concentração de riquezas e pela má distribuição de renda. Os povos indígenas, por sua vez, sofreram e ainda sofrem processos de etnocídio e de usurpação de suas terras como as principais investidas, desde o período colonial, dos representantes do poder econômico e do poder político contra os seus direitos.

Por conseguinte, a estes coletivos são negados direitos, como à educação. A população negra, por exemplo, apresenta taxas de menor escolaridade em todos os níveis de educação. Já no processo histórico de subalternização dos povos indígenas, a educação tem servido ao propósito de negação das suas identidades, das suas línguas e das suas culturas, apagando suas diferenças na busca por “incluir-los” no corpo integrador da nação.

No enfrentamento destas situações, os movimentos negro e indígena alçaram a educação à condição de meio estratégico para a instrumentalização

das suas lutas. Tais movimentos vêm reivindicando condições de cidadania que resultaram nas propostas de uma educação antirracista, no caso dos negros, e em projetos de educação pautados nos princípios da diferenciação, da especificidade, da interculturalidade, do bilinguismo ou multilinguismo e do aspecto comunitário dos processos educativos requeridos e protagonizados pelos povos indígenas.

Os processos de resistência de negros e indígenas ao longo da história, alguns deles mais recentemente gestados nos espaços educativos, fizeram com que estes coletivos não só tenham sobrevivido, mas também venham crescendo nas estatísticas demográficas, conforme demonstrado nos últimos censos, a despeito dos conflitos e das violências que vitimam muitos negros e indígenas nos espaços urbanos e rurais. Os povos indígenas, por exemplo, têm sido historicamente considerados como empecilhos ao desenvolvimento econômico. O Estado brasileiro, desse modo, vem desrespeitando os seus direitos territoriais por meio de concessões em benefício da expansão do agronegócio, da construção de barragens e de hidrelétricas, da extração de madeira e da mineração em suas terras. Esses processos têm provocado mortes por assassinatos e suicídios, expulsando os indígenas de seus territórios, acentuando as situações de conflito e de violência em diferentes regiões do País.

Apesar disso, no período de 1991 a 2000, quando estes povos foram incluídos nos dados censitários de todo o território nacional, a sua taxa de crescimento demográfico superou a do restante da população.⁶ No censo de 2010

6 Apesar do quesito cor da população estar presente desde o primeiro recenseamento do Brasil realizado 1872 (excetuando-se os levantamentos de 1900, 1920 e 1970), a inclusão dos indígenas nos dados censitários ocorreu apenas no século XX. Uma primeira experiência ocorreu em 1960, restrita aos que habitavam aldeamentos e postos indígenas. Somente no censo de 1991, os indígenas foram incluídos no quesito cor ou raça aplicado em todo o território nacional. A partir deste mesmo ano a educação escolar indígena passou a compor os dados do Censo da Educação Básica no País, sendo realizado em 1999 um recenseamento específico. É importante ressaltar que, também a partir de 1999, se organizou um sistema de informações sobre os serviços de saúde indígena que passaram a compor dados demográficos utilizados nas pesquisas sobre os diferentes grupos étnicos. O crescimento demográfico das populações indígenas provocou mudanças na metodologia utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no censo de 2010, como a inclusão das perguntas sobre o pertencimento étnico, a língua falada e a residência em terra indígena. Sobre o assunto, ver o estudo do IBGE sobre o Censo de 2010 e, dentre outros, os apresentados no livro organizado por Pagliaro, Azevedo e Santos (2005).

foram registradas 305 etnias em uma população de 817.963 indígenas, falantes de 274 línguas distintas. Esta multiplicidade de línguas e culturas contrasta com a baixa densidade demográfica destes povos no território nacional, representando apenas 0,4% da população total do País. Há ainda os indígenas não recenseados pelo IBGE, registrados pela Fundação Nacional do Índio (Funai) como povos em situação de isolamento voluntário.

Ainda de acordo com os dados do censo de 2010, apresentados na Tabela 1, na composição do retrato pluriétnico nacional, a presença das pessoas que se reconhecem como negras, ao juntar os autodeclarados pretos e pardos, alcança a cifra de 50,7% da população brasileira. Baseando-se neste número, as estimativas apontadas colocam o Brasil como o segundo país do mundo com maior população negra, precedido apenas pela Nigéria, país mais populoso do continente africano. Ou seja, o Brasil é o país fora da África com maior população negra do planeta.

Tabela 1 - Distribuição percentual da população residente, por cor ou raça - Brasil - 1980/2010

Censo	Preta	Parda	Indígena	Amarela	Branca	Sem Declaração
1980	5,9%	38,8%	--	0,6%	54,2%	0,4%
1991	5,0%	42,4%	0,2%	0,4%	51,6%	0,4%
2000	6,2%	38,5%	0,4%	0,4%	53,7%	0,7%
2010	7,6%	43,1%	0,4%	1,1%	47,7%	0,0%

Fonte: IBGE

O progressivo aumento de pretos e indígenas que passam, respectivamente, de 5% a 7,6% e de 0,2% a 0,4% da população nacional no intervalo de duas décadas (censos de 1991 e de 2010) contrasta com o decréscimo da população que se reconhece como branca que passou de 51,6% para 47,7% no mesmo período. Estes números, quando postos em perspectiva no cenário político nacional, revelam as dinâmicas das relações entre movimentos sociais, sociedade e Estado que impactam em sua configuração demográfica. Ou seja, quando as diferenças étnico-raciais e culturais brasileiras são reconhecidas no plano legal e nas políticas públicas, os grupos e indivíduos passam cada vez mais a afirmar e a reivindicar suas identidades diferenciadas.

A importância de se mostrar os dados demográficos, socioeconômicos e educacionais, dentre outros, com o recorte raça/cor, adotado nas classificações dos instrumentos de coletas de dados oficiais, serve para “desnaturalizar a coincidência que equivocadamente se apresenta entre desigualdades sociais e raciais, concebendo-se a questão racial como um mero subproduto da desigualdade socioeconômica” (BRASIL, 2011, p.13).

Portanto, como já sugerido, as desigualdades são entrecortadas pelas questões étnico-raciais, decorrentes de situações de racismo e de exclusão. Isto é evidenciado, no caso da população negra que apresenta os mais baixos indicadores sociais, quando comparada com a população branca. Os negros, em geral, possuem menor nível de renda e ocupam os postos de trabalho de menor prestígio. Mesmo na ES, onde ocorreu uma expressiva inclusão de estudantes negros nos últimos anos, as suas presenças ainda estão longe do percentual de pessoas brancas. Neste sentido, demonstra Silva (2013) que, no ano 2000 a presença de negros na ES correspondia a apenas um quinto da taxa da população branca e que dez anos depois o número de brancos ainda era 2,5 vezes maior que a de negros.

Como consequência dessa situação, negros e indígenas tornaram-se alvo, nos últimos tempos, de reiterados debates políticos que colocam em primeiro plano sua condição de exclusão sócio-histórica e econômica. No bojo dessas discussões tem surgido uma série de políticas públicas, de caráter afirmativo, voltadas para a questão dos direitos dessas populações. Essas políticas estão ancoradas em marcos normativos, administrativos e práticas que manifestamente se apresentam como tentativas de se reconhecer, valorizar e promover a diversidade étnico-racial brasileira.

2. O tema da diversidade étnico-racial na educação brasileira: normativas e práticas

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, passando pelas demais normativas educacionais, o tema da diversidade étnica e cultural vem ganhando maior evidência. Na Educação Básica, foi com a definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no final dos anos de 1990 pelo Ministério da Educação (MEC), que o assunto passou a ser adotado nos currículos escolares como um dos temas transversais no Ensino Fundamental, sob o argumento de que

Tratar da diversidade cultural, reconhecendo-a e valorizando-a, e da superação das discriminações é atuar sobre um dos mecanismos de exclusão – tarefa necessária, ainda que insuficiente, para caminhar na direção de uma sociedade mais plenamente democrática. É um imperativo do trabalho educativo voltado para a cidadania, uma vez que tanto a desvalorização cultural – traço bem característico de país colonizado – quanto a discriminação são entraves à plenitude da cidadania para todos; portanto, para a própria nação (BRASIL, 1998).

Na LDB, a consideração com a diversidade étnico-racial é posta como um dos princípios da educação nacional, sendo objeto específico, por exemplo, do seu artigo 26-A que, associado a outras normas decorrentes de sua regulamentação e implementação⁷, pretende assegurar o tratamento do tema nos diferentes estabelecimentos de ensino. A LDB, com este artigo, ao colocar as histórias e as culturas dos afrodescendentes e dos povos indígenas como conteúdos curriculares obrigatórios, visa promover o respeito às diferenças e o reconhecimento das contribuições destes grupos para a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira.⁸

No que se refere à construção de uma educação intercultural para os indígenas, a mesma lei nacional da educação, em seus artigos 78 e 79, explicita as formas do seu provimento, bem como dos seus objetivos. Tal educação, realizada por meio de programas integrados de ensino e pesquisa, deve buscar “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências”; a garantia do “acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias”, o fortalecimento das “práticas sócio-culturais e a língua materna de cada comunidade indígena” e o desenvolvimento de “currículos e programas específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”.

7 A exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas pelo CNE em 2003. Estas diretrizes estabelecem a necessidade de tratamento da temática da educação das relações étnico-raciais e dos afrodescendentes nas IES, em seus conteúdos e atividades curriculares, sendo ainda observado o seu cumprimento na avaliação das condições de funcionamento dos estabelecimentos de ensino (Art. 1, § 1º e § 2º. Resolução Nº1, CNE/CP 2004).

8 O artigo 26-A foi incluído pela Lei nº 10.639 de janeiro de 2003 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira nas instituições de educação básica. Em 2008, o artigo foi modificado por força da Lei nº 11.645 que incluiu a história e cultura dos povos indígenas como tema obrigatório nos currículos destas instituições.

Na ES, a despeito das iniciativas de algumas IES, o tratamento do tema da diversidade étnico-racial é, de maneira geral, ainda bastante tímido. Mas, não se deve desconsiderar o fato de que a sua inserção nos currículos da Educação Básica tem rebatimentos na ES, principalmente nos cursos e programas de formação de professores e nas pesquisas tanto sobre a educação e as relações raciais quanto a respeito da educação escolar indígena. A entrada de estudantes negros e indígenas nas universidades, a criação de ações afirmativas para o acesso de grupos diferenciados e as formações específicas para indígenas também têm instigado docentes e pesquisadores a incorporarem a temática em suas práticas.

Nesse contexto, pode ser destacada a atuação das IES que ofertam as licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, iniciadas em 2001 e consideradas mais adiante. Estes cursos têm oportunizado o trabalho com as línguas indígenas, a produção de materiais didáticos bilíngues, a criação de espaços de discussão e de grupos de pesquisa para pensar a presença dos indígenas na ES, bem como os debates e a proposição de estratégias de construção de uma perspectiva intercultural de produção do conhecimento.

Outro exemplo é dado pelas redes de articulação entre as IES que resultaram na criação de projetos e programas envolvendo diferentes instituições com o intuito de promover ações afirmativas na ES para os povos indígenas. Dentre estes, destaca-se o Projeto Trilhas do Conhecimento, vigente entre os anos de 2004 e 2010, que, por meio de recursos oriundos da Fundação Ford⁹, apoiou, dentre outras ações, o Programa E'ma Pia proposto pelo Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Roraima (UFRR) e o Programa Rede de Saberes, realizado por quatro universidades do Mato Grosso do Sul (Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS e Universidade Federal da Grande Dourados - UFGD).¹⁰ Ainda no âmbito das

9 Através da iniciativa *Pathways to Higher Education*, a Fundação Ford financiou programas semelhantes em mais 4 países latino-americanos. Em 2004, foi criado site do projeto, no endereço eletrônico <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/>, com informações relativas ao ensino superior de indígenas e disponibilização de suas publicações, a exemplo dos livros paradidáticos destinados à formação superior de indígenas (a série “Vias dos Saberes”, em parceria com a SECAD/MEC e a Unesco, e série “Abrindo Trilhas”). Sobre este programa e outros apoiados pela Fundação Ford no Brasil, México, Peru e Chile, ver Souza Lima e Paladino (2012).

10 Para mais informações sobre o Programa Rede de Saberes, ver Aguilera Urquiza e Nascimento (2016).

colaborações interinstitucionais, o projeto “Encontro de Saberes nas Universidades Brasileiras”, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa (INCTI), sediado na Universidade de Brasília, desenvolve ações em uma rede de universidades situadas em diferentes regiões do País.¹¹

Neste contexto de construção de ações afirmativas e de maior institucionalidade das políticas para a diversidade, é criada no MEC em 2004 a então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)¹² com o objetivo de planejar, orientar, coordenar, fomentar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento de programas e ações que contribuam para a diminuição das desigualdades em educação e o aprimoramento da qualidade educacional. De sua criação até hoje, esta Secretaria tem desenvolvido ações voltadas para a promoção do acesso e da permanência de negros e indígenas nas universidades, fomentado a criação e a execução de cursos nas IES, a realização de pesquisas e a publicação de livros e outros materiais didáticos e pedagógicos sobre a temática da diversidade étnico-racial, dentre outras.

Nas políticas públicas brasileiras, de modo geral, a questão étnico-racial, primordialmente da população negra, ganha destaque nos programas e ações governamentais com a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) no ano de 2003, em resposta às demandas do movimento negro apresentadas ao governo federal.¹³ A partir da sua existência são criados vários mecanismos institucionais que buscam orientar, formular, articular e avaliar as políticas de ação afirmativa implementadas tanto pela própria secre-

11 Dentre as atividades do projeto está a oferta da disciplina “Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais”, ministrada por um docente acadêmico e um mestre ou sábio tradicional, de caráter interdisciplinar, aberta a estudantes de diferentes áreas. Para saber mais, consultar <http://www.inctinclusao.com.br/encontro-de-saberes/encontro-de-saberes>

12 Em 2012, a Secad fundiu-se com a Secretaria de Educação Especial (Seesp), passando a se chamar de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

13 A Seppir tem estado bastante vulnerável às vicissitudes das conjunturas políticas, passando por diversas modificações que demonstram o lugar institucional reservado às questões da diversidade étnico-racial no conjunto da máquina administrativa do Estado. Assim, criada como secretaria especial, ligada à Presidência da República, com status de ministério, passa à condição de secretaria do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos criado em 2015. Em 2016 passa a ser parte do Ministério da Justiça e da Cidadania e em 2017 do Ministério dos Direitos Humanos.

taria quanto por outros órgãos de governo. A Seppir tem realizado, por exemplo, importante trabalho de acompanhamento da implementação da Lei de Cotas (Lei nº 12.711/2012), considerada adiante, no que se refere ao atendimento da população negra. Essa atribuição encontra amparo, dentre outros instrumentos, no Estatuto da Igualdade Racial, criado em 2010. No campo da educação, o Estatuto prevê a realização de ações voltadas para a promoção do ensino, da educação infantil à pós-graduação, da pesquisa e da extensão universitárias na temática das relações étnico-raciais e de outros assuntos de interesse da população negra.

Vale ressaltar ainda que as perspectivas progressistas trazidas pelo tema da diversidade étnico-racial e cultural nas normativas e práticas brasileiras se ancoram no campo dos direitos internacionais conquistados no âmbito dos direitos humanos das quais o País é signatário. Dentre essas se destacam a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais (1989), a Declaração e o Programa de Ação adotados na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (2001) e a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas (2007).

Em que pesem os esforços realizados no País, as demandas dos coletivos negros e indígenas, no que se refere à ES, ainda não foram atendidas de modo satisfatório tanto no que se refere a sua qualidade quanto no tocante aos números de pessoas e grupos atendidos. Para tanto, faz-se necessário haver uma concertação entre as políticas de cunho universalista e as de caráter particularista, articulando as diferentes demandas, perspectivas e os projetos societários de cada um destes grupos e indivíduos.

O item seguinte, por meio de alguns exemplos de programas e ações desenvolvidas na ES, apresenta alguns dados relacionados ao atendimento de estudantes negros e indígenas. Vale informar que é sob o lema da democratização dessa etapa da educação que se busca ampliar a inclusão destes coletivos nas universidades.

3. Democratização da Educação Superior: a presença de negros e indígenas em programas e ações do governo federal

Apesar do quadro de exclusões e de desigualdades que ainda caracteriza a ES no Brasil, não se pode deixar de reconhecer que o governo federal nos últimos 14

anos implementou um conjunto de ações significativas com vistas a promover a sua democratização, tais como a ampliação de vagas públicas, a criação de novas universidades, a interiorização das IES públicas, o fortalecimento da rede federal de educação tecnológica, a implementação de novas políticas de financiamento aos estudantes, o estímulo à modalidade de ensino à distância e a criação e o fomento de ações afirmativas.

Mas, ainda que muitos destes investimentos tenham sido feitos no setor público, o maior número de instituições e de matrículas está na esfera privada, como pode ser visto na Tabela 2 referente ao período de quase uma década e meia. São nestas instituições que, na atualidade, estão também a maioria dos estudantes negros e indígenas como pode ser visto, mais adiante, na Tabela 4.

Tabela 2 – Número de IES e matrículas no Brasil – setores público e privado 2001/2015

Ano	IES					Matrículas				
	Total	Públicas	% públicas	Privadas	% privadas	Total	Públicas	% públicas	Privadas	% privadas
2001	1.391	183	13,2%	1.208	86,8%	3.031.754	939.225	31,0%	2.092.529	69,0%
2003	1.859	207	11,1%	1.652	88,9%	3.887.022	1.136.370	29,2%	2.750.652	70,8%
2004	2.013	224	11,1%	1.789	88,9%	4.163.733	1.178.328	28,3%	2.985.405	71,7%
2007	2.281	249	10,9%	2.032	89,1%	4.880.381	1.240.968	25,4%	3.639.413	74,6%
2008	2.252	236	10,5%	2.016	89,5%	5.080.056	1.273.965	25,1%	3.806.091	74,9%
2012	2.416	304	12,6%	2.112	87,4%	7.037.688	1.897.376	27,0%	5.140.312	73,0%
2014	2.368	298	12,6%	2.070	87,4%	7.558.013	1.691.002	22,4%	5.867.011	77,6%
2015	2.364	295	12,5%	2.069	87,5%	8.027.297	1.952.145	24,3%	6.075.152	75,7%

Fonte: INEP, Censo da Educação Superior, 2001 a 2015

Neste cenário em que as instituições privadas têm mais se beneficiado das políticas de expansão da ES, muitos estudiosos têm apontado para a ocorrência de um processo não de democratização, mas sim de sua massificação, uma vez que a expansão do acesso não tem sido acompanhada por uma necessária promoção e efetivação da qualidade social da ES. Além disso, a maioria das ins-

tituições privadas, com raras exceções, oferece uma educação de baixa qualidade, com pouco ou nenhum investimento nas áreas de pesquisa e de extensão, com a falta ou a inadequação de infraestrutura, como bibliotecas e laboratórios, a baixa qualificação dos professores, baixos conceitos nos processos nacionais de avaliação da ES e progressiva substituição do ensino presencial por cursos de educação à distância (EAD).

De maneira geral, embora ainda ocorram discrepâncias no que se refere à representatividade das populações negra e indígena na ES, quando comparadas com a população branca, os dados indicam um progressivo acesso destes coletivos, conforme pode ser verificado na Tabela 3.

Tabela 3 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e à Distância em IES públicas e privadas por Cor / Raça, Brasil - 2011 a 2015

Ano	Total	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não dispõe da informação	Não declarado
2011	6.739.689	1.435.494	161.185	646.014	67.006	9.756	2.255.937	2.164.297
2012	7.037.688	1.642.559	187.576	746.109	62.029	10.282	2.469.647	1.919.486
2013	7.305.977	1.829.692	222.338	908.683	77.337	13.687	2.364.798	1.889.442
2014	7.828.013	2.431.006	338.537	1.395.529	101.664	22.009	958.619	2.580.649
2015	8.027.297	2.903.256	429.632	1.743.002	116.036	32.147	390.775	2.412.449

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior - 2011 a 2015

Em 2015, a matrícula dos brancos correspondia a 36% do total e a dos negros a apenas 27%. Para os indígenas, no intervalo de cinco anos registrou-se um aumento exponencial, passando de 9.756 para 32.147 matriculados. Chama a atenção o crescimento do número de “não declarados”, principalmente no ano de 2014, dois anos após a publicação da Lei de Cotas, além de, nos censos populacionais das últimas décadas, este índice apresentar um progressivo decréscimo, aumentando o número de pessoas que se autodeclararam negras e indígenas. Neste sentido, e a despeito das campanhas sobre a importância das cotas e demais ações afirmativas na ES, o aumento do número de pessoas que optam por não declarar a sua diferença étnico-racial levanta questões sobre essas ações e pode também ser associado à influência dos debates gerados em torno da criação da Lei de Cotas.

Como já apontado, a maior presença negra e indígena na ES se dá no âmbito das IES privadas, conforme pode ser visto na Tabela 4 referente ao ano de 2015.

Tabela 4 - Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e à Distância em IES públicas e privadas de negros e indígenas, Brasil – 2015

Instituição	Preta	Parda	Indígena
Pública	130.765	465.107	9.810
Privada	298.867	1.277.895	22.337

Fonte: INEP. Censo da Educação Superior - 2015

As matrículas de estudantes indígenas nas instituições privadas chegam a quase 70%, percentual equivalente aos dos negros com 72,5%. Isto se dá porque grande parte destes coletivos, historicamente excluídos do espaço acadêmico, tem acessado o Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) que financiam os custos de matrícula nas faculdades, centros universitários e universidades particulares como principal forma de ingresso na ES.

No âmbito do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014, para o período de 2014 a 2024, a expansão da ES é representada na meta de elevar em 50% a taxa bruta e em 33% a taxa líquida de matrícula da população de 18 a 24 anos, buscando-se ainda assegurar o crescimento de pelo menos 40% das novas matrículas no segmento público. O PNE também reconhece a necessidade de se promover a inclusão de grupos historicamente excluídos, como indígenas e negros. Para o melhor atendimento destes públicos propõe:

- a expansão do atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas¹⁴ em relação a acesso, per-

¹⁴ Comunidades quilombolas são coletividades com trajetória histórica própria, associada às resistências ao sistema escravista, tendo o território como base para sua reprodução física, social, econômica e cultural. Apresentando um número de mais de 3.000 comunidades na atualidade, elas estão situadas, em sua maioria, em espaços rurais, tendo se originado de diferentes situações como doação, compra, obtenção por serviços prestados ou ocupação de terras nas lutas contra o sistema escravista. Para mais informações consultar o site da Seppir no endereço <http://www.seppir.gov.br>.

manência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

- a ampliação da participação proporcional de grupos historicamente desfavorecidos na ES, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

No entanto, esta meta de ampliação do acesso à ES dificilmente será cumprida, considerando-se o ritmo de crescimento das matrículas desde o decênio passado e a insuficiência dos investimentos financeiros destinados ao setor. Para se alcançar o objetivo proposto seria necessário aumentar os investimentos públicos, diversificá-los e, principalmente, buscar a ampliação dos percentuais do Produto Interno Bruto aplicados no setor educacional, embora seja manifesta no PNE a proposta de continuidade programática do processo de expansão da ES.

Dentre os programas e ações que se mostram a favor do aprofundamento do processo de ampliação do acesso à ES, interessam neste texto, aqueles que apresentam estratégias para a inclusão de estudantes negros e indígenas. Assim, iniciativas como a criação do FIES, do Prouni, da Lei de Cotas, do Programa Bolsa Permanência (PBP) e do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) oferecem elementos para se pensar como as políticas de expansão ou de democratização da ES repercutem na promoção de uma maior presença negra e indígena nas universidades.

3.1. O Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)

O Prouni, criado em 2004, é um programa de concessão de bolsas de estudo para estudantes matriculados em IES privadas, com critérios econômicos e étnico-raciais. As instituições participantes do Programa têm, em contrapartida, isenção fiscal. De modo geral, os estudantes beneficiados devem ter cursado o ensino médio em escolas públicas ou terem sido bolsistas integrais nas escolas privadas, além de terem realizado o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Os que possuem renda familiar per capita de até 1,5 salário mínimo terão direito a bolsas integrais, ao passo que aqueles que apresentam renda familiar per capita de 3 salários mínimos podem ser beneficiados com bolsas parciais de 50% ou de 25% do valor das mensalidades. No primeiro semestre de 2017 foram concedidas 214.110 bolsas, sendo 103.719 integrais e 110.391 parciais.

As IES participantes devem, dentre outras obrigações, destinar bolsas a autodeclarados pretos, pardos e indígenas conforme os seus percentuais demográficos apresentados na respectiva unidade da federação onde se situa cada IES. Em função deste critério étnico-racial e censitário, o número de bolsistas negros tem crescido a cada ano, conforme pode ser visto na Tabela 5, o mesmo não ocorrendo em relação aos indígenas dada a sua pouca representatividade populacional, aliada às suas necessidades específicas de permanência nas IES.

Tabela 5 - Perfil dos bolsistas Prouni – raça/cor – 2005 a 2016

Ano	Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	Não informada
2005	34.535	25.730	9.842	2.289	591	22.642
2006	53.189	36.847	16.612	2.067	212	98
2007	54.645	35.929	12.689	1.966	101	244
2008	62.337	43.949	15.732	2.411	116	76
2009	78.843	59.194	20.639	2.830	125	8
2010	73.078	57.827	19.160	2.542	116	10
2011	81.462	65.620	20.718	2.801	142	23
2012	78.100	73.746	21.893	2.853	154	18
2013	76.905	75.177	22.055	2.959	149	81
2014	93.180	96.935	29.291	3.841	181	170
2015	105.265	110.624	32.031	4.306	205	219
2016	97.298	107.354	30.003	4.403	194	10
Acumulado	888.837	788.932	250.665	35.268	2.286	23.599

Fonte: Portal de Dados Abertos do MEC <http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>

Entre os anos de 2005 a 2016, 52,3% dos bolsistas eram negros (soando-se pretos e pardos), ao passo que os indígenas chegaram apenas a representar 0,1% dos beneficiados conforme pode ser visto na Tabela 6.

Tabela 6 - Percentual de bolsistas Prouni por raça/cor, 2005 a 2016

Branca	Parda	Preta	Amarela	Indígena	Não informada
44,7%	39,7%	12,6%	1,8%	0,1%	1,2%

Fonte: Portal de Dados Abertos do MEC <<http://dadosabertos.mec.gov.br/prouni>>

Não obstante seus avanços no que diz respeito à ampliação das oportunidades de acesso à ES para grupos historicamente dela excluídos, as principais críticas feitas ao Prouni, desde a sua criação, têm apontado para a questão do financiamento público das IES privadas. A trajetória do programa, da concepção à implementação, refletiu o jogo de forças econômicas e políticas que operaram em sua definição. As disputas travadas em torno do seu Projeto de Lei, da Medida Provisória e da Lei que aprova sua criação trouxeram à baila os debates entre o público e o privado, nas quais as teses da ES como bem público ou bem privado continuam em disputa e seguem definindo os rumos da educação.

No que se refere ao seu caráter de política afirmativa, o Prouni tem oportunizado a maior presença, sobretudo negra, na ES, apresentando um “sistema de cotas” e sendo conjugado a outras ações e programas, como o FIES e a Bolsa Permanência.¹⁵ Isto sugere pensar que a ação focalizada precisa ser complementada com outras ações, inclusive as de caráter universalista, para se efetivar enquanto um mecanismo de enfrentamento das desigualdades e promoção da democratização da ES.

No que se refere ao Fies, semelhante ao Prouni, vale dizer que este é um programa de concessão de financiamento a estudantes matriculados em cursos superiores de instituições privadas, tendo também como contrapartida a isenção fiscal. Tais cursos deverão ter recebido avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) do MEC.¹⁶ Mas, diferente do Prouni,

15 Para os estudantes com bolsas integrais do Prouni, observando-se alguns critérios, como carga horária diária de 6 horas/aula, é ainda ofertado um auxílio chamado Bolsa Permanência, diferente do Programa Bolsa Permanência voltado para estudantes das IES públicas federais. Para aqueles com bolsas parciais, o restante dos custos de matrícula pode ser complementado pelo FIES.

16 De sua criação, em 1999, até o presente, o FIES passou por várias alterações, sendo a última ocorrida por força da Medida Provisória nº 785 de 6 de julho de 2017 que aumentou o limite de renda, fixou o valor das parcelas e aumentou o tempo de carência para o pagamento do empréstimo.

o FIES não adota o recorte raça/cor como critério, apresentando, no entanto, percentuais aproximados no que se refere à proporção de negros em relação aos brancos. Isto é, mais da metade dos estudantes que acessaram o FIES, entre os anos de 2010 a 2017, são negros, conforme apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 - Perfil dos beneficiários do FIES – 2010-2017

Raça/Cor	Quantidade	%
Amarela	56.934	2,27%
Branca	1.157.058	46,10%
Parda	1.008.290	40,17%
Preta	281.741	11,23%
Indígena	5.823	0,23%
Total	2.509.846	100%

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Prouni e FIES têm ampliado a participação de parcelas da população historicamente excluídas desta etapa da educação, sem, contudo, modificar o processo de incentivo ao setor privado, característico de um modelo neoliberal de desenvolvimento adotado no Brasil desde os anos de 1990. Além disso, tais instituições têm se mostrado pouco flexíveis em se adaptar às necessidades e especificidades culturais de negros e indígenas.

3.2. Lei de Cotas

A Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, institui o sistema de cotas nas IES federais ao estabelecer que estas deverão reservar, no mínimo, 50% de suas vagas, em todos os cursos e por turno, para estudantes que tenham cursado todo o ensino médio nas escolas públicas. Desse percentual, a metade será para aqueles que possuem renda mensal familiar de até 1,5 salário mínimo e a outra metade para estudantes pretos, pardos, indígenas e com deficiência, conforme seus percentuais populacionais apresentados no último censo do IBGE.¹⁷

¹⁷ As pessoas com deficiência foram contempladas por força da Lei nº 13.409 de 28 de dezembro de 2016.

Anteriormente à implementação da Lei de Cotas, algumas universidades estaduais e federais já adotavam alguma iniciativa de ação afirmativa destinada à democratização do acesso. Por exemplo, em 2011 das 284 IES públicas existentes, 129 já adotavam, neste sentido, alguma modalidade de ação afirmativa. Destas, 59 tinham ações específicas para o ingresso de estudantes negros e 67 para indígenas, conforme registrado no Mapa das Ações Afirmativas, realizado pelo INCTI/UnB em 2011. A maioria dessas ações era praticada na modalidade Cotas (classificadas em étnico-raciais, sociais, de gênero) e em outras subcotas, vagas ou bônus.¹⁸ Particularmente no sistema de cotas de cada uma delas são estabelecidos percentuais variados (10%, 20%, 40%, 50%), assim como a definição das categorias de sujeitos atendidos (pretos, pardos, indígenas, pessoas com deficiências, mulheres, egressos das escolas públicas, baixa renda etc.). Mesmo com a instituição da Lei de Cotas, muitas IES continuam mantendo e aperfeiçoando, no âmbito de suas autonomias, seus sistemas próprios de ações afirmativas para o ingresso em seus cursos.

Como descrito, embora a modalidade de reserva de vagas já fosse praticada por algumas universidades, no momento em que o MEC estabeleceu as cotas para todas as IES a ele vinculadas se instalou um debate polarizado entre defensores e opositores em torno de sua constitucionalidade. Com a decisão favorável do Supremo Tribunal Federal, em 2012, foi dada uma solução jurídica para a questão que ainda hoje suscita debates alicerçados na dicotomia entre direito universalista e direito particularista, entre o princípio da isonomia ou da igualdade e a discriminação positiva.

Apesar disso, o sistema de cotas definido pela Lei vem se destacando no conjunto das ações afirmativas das IES que, conforme o artigo 8º da referida normativa federal, teriam o prazo de 4 anos para o seu cumprimento integral, implementando a cada ano 25% da reserva de vagas estabelecida. Assim, desde 2013 as Instituições Federais de Educação Superior (IFES) vêm progressivamente aumentando o número de vagas reservadas à Lei de Cotas, alcançando, no ano de 2016, o percentual por ela estabelecido, conforme pode ser visto na Tabela 8.

¹⁸ Conforme os tipos de ações afirmativas para o ingresso nas universidades públicas definidos no Mapa de Ações Afirmativas elaborado pelo INCTI da Universidade de Brasília em 2011. Para o acesso a estes dados consultar o endereço https://docs.google.com/file/d/0ByAZgb4_etHTMj-BwTnY2UGRHX2s/edit.

Tabela 8 – Percentual de vagas, por modalidade de concorrência, em processos seletivos das IFES vinculadas ao MEC, via Sistema de Seleção Unificada (Sisu)¹⁹ – 2013 -2016

Ano	Outras ações afirmativas	Ampla concorrência	Lei de Cotas
2013	2,0%	64,6%	33,4%
2014	1,7%	56,0%	42,3%
2015	1,3%	52,6%	46,0%
2016	1,1%	48,3%	50,6%

Fonte: SESu/MEC

Para o ano de 2016, dentre os 50,6% ingressantes pelo sistema de cotas nas IFES, 30,5% foram os autodeclarados pretos, pardos e indígenas, sendo os 20,1% restantes para os não autodeclarados com renda inferior ou igual a 1,5 salário mínimo.

A despeito do caráter progressista da Lei, a “disputa” entre negros, indígenas e pessoas com deficiência no percentual de vagas reservadas para estes grupos no sistema de cotas coloca alguns deles em situação de desvantagem. As trajetórias educacionais diferentes, os percentuais demográficos distintos, as condições e necessidades de acessibilidade específicas não são tomadas como critérios para definição dos quantitativos de vagas, o que termina por (re)produzir desigualdades “entre os desiguais”. Mesmo assim, a Lei de Cotas é emblemática no âmbito das políticas, programas e ações voltadas para a democratização da ES, pautando-se, em princípio, pelas ideias de promoção de uma maior justiça social, da equidade e de combate a situações de exclusão.

3.3. Programa Bolsa Permanência

O Programa Bolsa Permanência (PBP), criado em 2013 por meio da Portaria nº 389 de 9 de maio, concede auxílio financeiro para os estudantes matricula-

¹⁹ O Sisu é o sistema informatizado do Ministério da Educação por meio do qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas a candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para maiores informações ver site <http://sisu.mec.gov.br/>.

dos nas IES federais em situação de vulnerabilidade socioeconômica, possuindo como público alvo também os estudantes indígenas e quilombolas. Trata-se, desse modo, de mais uma ação afirmativa que visa diminuir as desigualdades sociais e étnico-raciais, surgida após a Lei de Cotas, tendo o propósito de apoiar a permanência dos estudantes oriundos de classes sociais e coletivos étnico-raciais historicamente excluídos do campo acadêmico.²⁰ Em suma, como o nome já sugere, é um programa que pretende ajudar os estudantes socialmente vulneráveis, indígenas e quilombolas a permanecerem na ES e a obterem, por conseguinte, a sua diplomação, apresentando como objetivo ainda a redução dos custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil.

Priorizando indígenas e quilombolas, o PBP vem aumentando o número de estudantes beneficiados, passando de 1.795 indivíduos pertencentes a estes coletivos em 2013 para quase 8.000 no ano de 2016, conforme pode ser visto na tabela 9. Para eles foram pagas, entre os anos de 2013 e 2016, 152.359 bolsas, a maior parte delas (99.801) aos indígenas.

Tabela 9 – Número de discentes por ano – Programa Bolsa Permanência (PBP)

Ano/ Discente	Indígena	Quilombola	Total
2013	1.568	227	1.795
2014	3.249	764	4.013
2015	4.348	1.405	5.753
2016	5.835	2.138	7.973

Fonte: FNDE

²⁰ O valor da Bolsa Permanência para os estudantes com renda mensal per capita de até 1,5 salário mínimo é o praticado pelos órgãos federais de fomento à pesquisa na concessão de bolsas de iniciação científica. No caso dos indígenas e quilombolas, este valor é diferenciado, sendo pelo menos o dobro, em razão das suas necessidades específicas de manutenção, relacionadas aos seus pertencimentos coletivos e definidas constitucionalmente como direitos.

3.4. Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)

Criado em 2005, pelo MEC, o Prolind busca apoiar projetos de cursos de formação de professores indígenas realizados pelas IES. As diretrizes deste programa orientam que os cursos tenham sua organização curricular em áreas do conhecimento e sejam realizados em regime de alternância (Tempo Universidade e Tempo Comunidade), possibilitando uma formação contextualizada. Orientam ainda que os processos de ensino, pesquisa e extensão privilegiem temáticas como as línguas maternas, a gestão e a sustentabilidade dos territórios e das culturas dos povos indígenas. Sob a perspectiva do professor como um agente intercultural, sinalizam também para a necessidade de os cursos promoverem a capacitação política deste professor, comprometido com as questões de sua comunidade. Tais orientações devem estar em consonância com os projetos de educação básica das escolas indígenas.

Em linhas gerais, o Prolind funciona por meio de chamadas públicas (editais) para que as IES apresentem projetos nos eixos de implantação, manutenção e desenvolvimento de cursos ou para a elaboração de projetos pedagógicos de cursos que ainda serão criados. Após terem seus projetos aprovados as IES recebem da Secadi/MEC recursos no valor de R\$ 6.000,00 por aluno para cada ano, conforme a duração dos cursos. A maior parte dos recursos são aplicados em transporte, hospedagem e alimentação dos cursistas e formadores, além da publicação de materiais didáticos e pedagógicos produzidos nas formações.

De 2005 a 2013 foram lançadas 5 convocações que contemplaram 21 IES, em 16 estados da federação, sendo 19 universidades (14 federais e 5 estaduais) e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Ao todo foram ofertados 25 cursos, tendo sido atendidos 4.936 cursistas. Ao Prolind, o MEC buscou associar outros programas, tais como os Observatórios da Educação Escolar Indígena (2009) e o PIBID Diversidade (2010)²¹, ambos criados por intermédio de ação conjunta entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal

21 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade), tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação inicial de professores para o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. O Pibid Diversidade concede bolsas a alunos matriculados em cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas em escolas de educação básica indígenas e do campo (incluindo as escolas quilombolas, extrativistas e ribeirinhas).

de Nível Superior (CAPES) e Secadi com a finalidade de fortalecer os cursos de licenciaturas.

Ao longo da existência dos cursos, apoiados pelo Prolind, podem ser contabilizados como avanços:

- a realização de “vestibulares específicos” ou formas de seleção de ingresso diferenciadas;
- a criação de espaços dentro das IES para a formação de indígenas tais como o Instituto Insikiran da Universidade Federal de Roraima (UFRR), a Faculdade Indígena Intercultural da Universidade do Estado do Mato Grosso (Unemat), a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Centro de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG);
- a criação de espaços de participação e controle social dos indígenas tais como os conselhos universitários, como ocorrido na UFMG e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE);
- a produção de materiais didático-pedagógicos, bilíngues e monolíngues, publicados em diferentes formatos e mídias;
- a formação por áreas do conhecimento, buscando superar a forma disciplinar;
- uma maior institucionalização, com ofertas regulares de cursos, em 5 IES.

A despeito de suas fragilidades institucionais, o Prolind tem trazido desafios importantes para o Ministério da Educação, para as universidades e também para os povos indígenas. Dentre suas fragilidades, está o fato de o MEC e as IES não terem criado uma efetiva política de sustentabilidade institucional/financeira para os cursos. O fato de ser uma ação que se realiza por meio de editais submete o funcionamento dos cursos a uma decisão política dos gestores, fazendo do Prolind uma política de governo e não de Estado. Isto é, os recursos destinados a este tipo de ação dependem mais diretamente das conjunturas políticas e econômicas.

Mesmo nas universidades em que a oferta dos cursos vem se tornando regular –o que os retiraria da condição de Programas Especiais no Censo da Educação Superior –, permanece a dependência do suporte orçamentário e financeiro obtido por meio do Prolind. Desse modo, para que se efetive o processo de institucionalização destas Licenciaturas com reais condições de sustentabilidade, será preciso, por exemplo, que sejam desenvolvidas estratégias para a definição diferenciada do custo aluno, considerando as especificidades dos cursistas; o aporte de recursos necessários à adequação da infraestrutura física e tecnológica, bem como a definição de um corpo docente e técnico administrativo próprio. A não resolução destes problemas deixam os cursos em situação de vulnerabilidade e acarretam prejuízos ao projeto pedagógico da formação de maneira geral.²²

Todavia, pode-se dizer, em síntese, que o Prolind e as demais ações de expansão da ES visando a sua maior democratização desenvolvidas no Brasil na atualidade dão mostras de que o espaço universitário começa a ceder às pressões dos movimentos sociais e a abrir suas portas para diferentes presenças.

4. Considerações Finais e Recomendações

A maior presença de negros e indígenas na ES possui como consequência a necessidade de transformação destes espaços para que, de fato, reconheçam e promovam a diversidade de existências, de saberes e de fazeres. No enfrentamento destes problemas, a perspectiva intercultural se apresenta como estratégica ao colocar em pauta as mediações, os diálogos e as negociações como ações necessárias à construção de uma ES plural, democrática, promotora das diferenças e comprometida com o princípio da justiça social. Com base nestes pressupostos, **recomenda-se:**

- 1) Consolidar e ampliar, no âmbito das agências governamentais e das IES, as políticas de acesso, permanência e conclusão exitosa para estudantes negros e indígenas.
- 2) Garantir a implementação na ES brasileira das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como das Diretrizes Operacionais para o Ensino da História e das Culturas dos Povos Indígenas, emanadas do Conselho Nacional de Educação.

²² Para mais informações sobre o Prolind ver Nascimento (2016).

- 3) Apoiar a realização de pesquisas, no âmbito das agências de fomento, sobre a temática da diversidade étnico-racial e da interculturalidade, visando a criação, a ampliação e a manutenção de grupos de estudos e de pesquisas nas IES.
- 4) Incluir o tratamento da diversidade étnico-racial e da interculturalidade entre os critérios de regulação e os indicadores de avaliação da qualidade acadêmica das IES.
- 5) Garantir, por meio do Censo da ES do MEC, a publicação de dados qualitativos e quantitativos sobre a presença de negros e de indígenas na ES.
- 6) Garantir, no âmbito dos orçamentos das esferas governamentais, os recursos adequados às IES para que possam atender às demandas de formação superior das populações negras e dos povos indígenas.

Referências

- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2012). *Os indígenas no Censo Demográfico 2010: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça*. Rio de Janeiro, Brasil.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. (2016). Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira. *Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica*, N° 36. Rio de Janeiro, Brasil.
- Mato, D. (Coord.). (2016). *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad em Educação Superior. Experiencias en América Latina*. Bogotá, Colômbia: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.). (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina*. Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Ministério da Educação y Secretaria de Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, Brasil: Pluralidade Cultural.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*.
- Nascimento, R. G. (2015). 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. Em Mato, D. (Org.). *Educación superior y pueblos indígenas en América latina: contextos y experiencias* (pp.97-116). Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Nascimento, R. G. (2016). Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Em Mato, D. (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.151-166). Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

- Oliveira-Pankararu, M. das D. (2012). As políticas públicas de educação superior para indígenas e afrodescendentes no Brasil: perspectivas e desafios. Em D. Mato. (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (pp.177-210). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Pagliari, H., Azevedo, M. M., Santos, R. V. (Orgs.). (2005). *Demografia dos Povos Indígenas no Brasil*. Rio de Janeiro, Brasil: Editora Fiocruz; Associação Brasileira de Estudos Populacionais/Abep.
- Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Presidência da República. (2011). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Brasília, Brasil: Ipea.
- Silva, T. D. (2013). Panorama social da população negra. Em Tatiana Dias Silva, Fernanda Lira Goes. (Orgs.), *Igualdade racial no Brasil: reflexões no Ano Internacional dos Afrodescendentes* (pp.13-28). Brasília, Brasil: Ipea.
- Souza Lima, A. C. e M. Paladino (Org.). (2012). *Camino hacia la educación superior. Los Programas Pathways de la Fundación Ford para pueblos indígenas en México, Perú, Brasil y Chile*. Rio de Janeiro, Brasil: E-papers.
- Urquiza, A. H. A. e Nascimento, A. C. (2016). Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Em Mato, D. (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.131-150). Sáenz Peña, Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.

Persistencias coloniales, aperturas y desafíos para la educación superior en Centroamérica

XINIA ZÚÑIGA MUÑOZ – Universidad Estatal a Distancia- Costa Rica

En Centroamérica la Educación Superior (ES) transita por las tendencias y tensiones generales que se observan en toda América Latina. Cuenta con sus propias universidades desde tiempos de la colonia¹, experimenta los cuestionamientos y cambios relacionados con la democratización y autonomía provocados desde la Reforma de Córdoba, ha vivido ampliamente la proliferación de las instituciones de educación superior (IES) y los procesos de privatización de la educación asociados con ellas; la expansión de la cobertura y el uso de la tecnologías de la comunicación y la información para la educación a distancia y virtual, la transnacionalización y desregulación en la oferta de carreras y otorgamiento de títulos, así como los procesos de evaluación y aseguramiento de la calidad. También en suelo centroamericano se cuenta con una diversidad de experiencias universitarias y de esfuerzos de inclusión de la diversidad cultural, que responden a tendencias generales (Mato, 2008 y 2012) y a nuevos planteamientos universitarios desde las visiones y proyectos de futuro de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Hooker, 2016 y Palechor en comunicación personal del año 2016).

De manera análoga a las conclusiones presentadas como resultado de los estudios realizados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) destinado a toda América Latina (cfr. Mato 2012), en los países centroamericanos se registran constantes avances, principalmente, a nivel jurídico, en relación con el reconocimiento de la diversidad cultural que caracteriza nuestras sociedades; sin embargo, paradójicamente, los Estados han incumplido estos compromisos, ejecutando prácticas institucionales que ponen en entredicho las voluntades expresadas en tales acuerdos nacionales e internacionales.

1 La Universidad de San Carlos en Guatemala (1676) y la Universidad de León en Nicaragua (1812)

Con herencias históricas comunes y variados esfuerzos de integración regional, Centroamérica sigue siendo un conjunto de países con marcadas diferencias entre sí y fragmentaciones internas que generan condiciones específicas para las IES en cada país, de manera que un acercamiento a los procesos socioeducativos, a las IES o a los proyectos de interculturalidad en el Istmo requiere un esfuerzo mayor, especialmente, porque otra de las características de la región es la ausencia de datos estadísticos sistemáticos y suficientes.

En los apartados siguientes, se perfilarán algunos rasgos de la realidad sociocultural y de la ES de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Centroamérica con datos provenientes de una indagación documental y entrevistas a mujeres y hombres indígenas, docentes e investigadores en las IES en Centroamérica.

1. Estados, sociedades nacionales y pueblos indígenas/afrodescendientes

Centroamérica posee una extensión de 522.000 km cuadrados y una población estimada el 2014 de 45 millones de habitantes. Es Guatemala la más poblada con 15.6 millones de habitantes, seguida por Honduras con 8.3 millones, Nicaragua y El Salvador con poco más de 6 millones cada uno, Costa Rica con 4.5 y Panamá con casi 4 millones de habitantes (Estado de la Región, 2016, p. 45)². Esta región destaca por su biodiversidad, concentra aproximadamente un 7% de las especies conocidas a nivel mundial, aunque según la Unión Internacional para la Naturaleza (UICN), desde 1950 a la fecha, ha desaparecido aproximadamente el 60% de sus bosques debido a procesos de colonización y extracción de la madera, agravados por la expansión de las empresas mineras, petroleras, hidroeléctricas y de biocombustibles, que se suman a los ilícitos negocios de tráfico de especies y de drogas.

Con datos que llegan hasta el 2015, la UICN presentó el año pasado el Mapa sobre Pueblos indígenas, Áreas protegidas y Ecosistemas Naturales en Centroamérica, según el cual los pueblos indígenas –60 pueblos originarios y afrodescendientes– ocupan una extensión cercana al 40% del territorio terrestre y más de 80.000 km cuadrados que contienen áreas marinas, más de la mitad de los bosques y numerosos cursos de agua de los ecosistemas de la región, que se superponen a los territorios ancestrales y, por eso, los pueblos indígenas son sus principales e históricos protectores. Se establece, de este modo, una correlación

2 Este documento se ocupa de los 6 países que tienen como idioma oficial el Español, por lo tanto, no se considera a Belice, que posee un 0.8% de la población centroamericana.

directa entre el apoyo a los pueblos indígenas para mantener su forma de vida y la preservación de la biodiversidad.³

En un Diagnóstico elaborado por la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, se estima que la población indígena en Centroamérica alcanza un 15 % de la población total (OACNUDH, 2011, p. 57), mientras otros estudios la calculan en un 17 % (Banco Mundial, 2015, p. 25 y p. 106) con grandes diferencias entre países. En Guatemala habitan 24 pueblos; en Honduras se reconocen 8 pueblos, 3 en El Salvador, 7 en Nicaragua, 8 en Costa Rica y 7 en Panamá (Comisión Económica para América Latina, CEPAL, 2014)⁴. Guatemala es el país más poblado del Istmo y el que cuenta con la mayor población indígena, estimada oficialmente en un 40 % del total nacional, aunque fuentes indígenas y académicas consideran que es cercana a un 60 % o más (Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, CERD – Guatemala, 2015, p. 5). Honduras registra un porcentaje de indígenas y afrohondureños estimado entre el 7 % (CEPAL, 2014, p. 98) y el 20 % (CERD- Honduras, 2012, p. 30); en Nicaragua se estima un 9% (CEPAL, 2014); en El Salvador las cifras son muy variadas, llegando hasta un 10 % y un 17 %⁵; en Costa Rica se estima un 2,4 % de indígenas y un 7,8 de afrodescendientes (INEC, 2012) y en Panamá 12,3 % de indígenas y 8,9 % afrodescendientes (CEPAL, 2013). Los afrocentroamericanos, especialmente los creoles y los garifunas, en Nicaragua, Honduras y Guatemala⁶, se hayan protegidos por los mismos derechos colectivos de los pueblos indígenas (Chojj Mux, 2012, p. 319).

Todos los estados centroamericanos han realizado esfuerzos por estimar estas poblaciones en los últimos censos nacionales. Sin embargo, las cifras oficia-

3 Véase <https://www.iucn.org/es/content/nuevo-mapa-muestra-cómo-los-pueblos-ind%C3%A9genas-de-centroamérica-ocupan-y-resguardan-gran>

4 Estos datos varían según la fuente. La que se ha referido aquí es CEPAL. (2014). *Los pueblos indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile.

5 Véase Plan Nacional de Pueblos Indígenas 2016 -2021. El Salvador 2016 y <http://www.comunicacionesaliadas.com/el-salvador-estado-reconoce-derechos-de-pueblos-indigenas/>

6 Incluidos en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, firmado en 1995 entre el Gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca. En Nicaragua por la Ley de Régimen Autonomo de la Costa Caribe Nicaragüense (1987), en el artículo 5º de su Constitución Política, mediante su última reforma (2014).

les son fuertemente cuestionadas por las organizaciones indígenas y afrodescendientes por considerar que exhiben significativos subregistros para ambas poblaciones, y que, de este modo, impiden la visibilización de estos pueblos y limitan el reconocimiento de las brechas de implementación de sus derechos.

Las economías centroamericanas han experimentado entre el 2010 y el 2017 niveles de crecimiento económico del orden del 4.5%, según estimaciones de la CEPAL (2017), pero no se han traducido en un desarrollo humano de la región, debido, según este organismo, a que en este lapso no se produjeron cambios con la profundidad requerida en la estructura productiva ni en la distribución de la riqueza, tampoco en el control de la sobreutilización del patrimonio natural ni hubo avances significativos en la institucionalidad pública para atender el desarrollo y la democracia. Es decir, la mejora en los índices de crecimiento económico no ha representado alivio alguno para los pueblos indígenas ni afrocentroamericanos.

En general, los niveles de desigualdad en Centroamérica están dentro de los más altos de América Latina, con porcentajes de pobreza cercanos al 50 % de la población y de un 18% en la indigencia, así como altos índices de desigualdad entre los más ricos y los más pobres. En Guatemala, por ejemplo, la pobreza alcanza al 62 % de su población y para la población indígena aumenta dramáticamente a un 75 % (OACNUDH 2011, p. 194) y de esta, el 47 % vive en la pobreza extrema, localizada principalmente en zonas rurales. En promedio el 65 % de los hogares indígenas en Honduras se encuentran en condición de pobreza (CERD Alternativo, 2013, p. 10) superando el 85 % en los tolupán, los chortí y los pech (ONU, 2016, p. 14). La Encuesta Nacional de Niveles de Vida (2008) en Panamá estimó que el 96,3 % de la población indígena vive en condiciones de pobreza y el 84,8 % de esta población se encuentra en condiciones de pobreza extrema (OACNUDH, 2011, p. 415).

Por otra parte, se constatan numerosos actos de violencia y un evidente fortalecimiento y ampliación de actividades del ejército en algunos países, protagonizando actos de represión contra poblaciones civiles, por lo general indígenas (Estado de la Región, 2016, p. 35 - 36). El Estado de Guatemala por ejemplo, ejecutó entre el 2010 y el 2014 cuatro estados de prevención y estados de sitio como medidas de militarización en territorios indígenas y ha concedido por lo menos 140 licencias para Megaproyectos de minería, hidroeléctricas y monocultivos, los cuales no consideran los derechos de los pueblos indígenas (CERD

– Guatemala, Informe alternativo, 2015, p. 8). La Relatora Especial sobre los derechos indígenas de la ONU afirma que en Honduras estos pueblos

viven una situación crítica a causa de la desprotección de sus derechos sobre sus tierras, territorios, y recursos naturales y los actos de violencia que enfrentan por reivindicar sus derechos en un contexto general de violencia e impunidad y de falta de acceso a la justicia (Tauli, 2015, p.1).

En el año 2015 en Costa Rica, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos dictó la Resolución 16/15, Medida Cautelar #321-12 Pueblo Indígena teribe y bribri de Salitre, ante la situación de violencia, pérdida de tierras, recursos naturales y riesgo de agresiones contra líderes comunitarios por parte de finqueros no indígenas, situación que ha puesto en evidencia los incumplimientos del Estado costarricense del Convenio 169 de OIT y la Ley Indígena (1977). Es decir, tal como lo afirmó el Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de la ONU: “los pueblos indígenas siguen haciendo frente a la exclusión, la marginación y grandes dificultades para disfrutar de sus derechos básicos” (ONU 2017, p.6). Efectivamente, la experiencia y los datos indican que los gobiernos de modo sistemático y generalizado incumplen sus múltiples compromisos (Del Val, 2008; y Mato, 2012) y la falta de armonización de las legislaciones nacionales con el marco internacional de derechos y los múltiples vacíos de implementación evidencian el mantenimiento de visiones coloniales e impiden cualquier posibilidad de diálogo intercultural, desde la perspectiva de equidad, contenida en el marco de derechos de los pueblos, formalmente reconocido por todos los estados de la región.

2. Educación superior en Centroamérica: deudas históricas y nuevos horizontes

Según estimaciones del Banco Mundial la ES en América Latina ha aumentado su cobertura, incluyendo, por lo menos, un 24% de estudiantes matriculados en el 2012, provenientes de sectores de menores recursos económicos; sin embargo, estos estudiantes “nuevos” llegan a las IES menos preparados académicamente que los estudiantes provenientes de familias con mayores recursos (Ferreira *et al.*, 2017, pp. 9-10). Un estudio reciente de la UNESCO para América Latina concluye que en términos de educación primaria no se registran fuertes diferencias entre poblaciones pertenecientes a los diferentes quintiles debido a los avances en la cobertura educativa. Destaca el caso de Guatemala, Honduras y El Salvador que lograron incrementar el acceso de los sectores más pobres y rurales a la educación primaria, aunque indígenas y afrodescendientes continúan registran-

do, en general, los menores porcentajes de acceso, niveles más altos de repitencia y deserción escolar, asociadas a la situación socioeconómica de las familias. Esto provoca un nivel de conclusión de estudios primarios hasta de un 23% menor en estas poblaciones, respecto del total de la población nacional (OREALC, 2014, pp. 63 - 6).

Se observan marcadas diferencias entre países y dentro de los países, pero las mayores desigualdades se aprecian entre los quintiles más rico y más pobre, las que en el caso de Guatemala y Honduras representan una diferencia hasta de 30 puntos porcentuales (OREALC, 2014), principalmente, para la población indígena ubicada en el quintil de menor ingreso. En este nivel, las tasas de reprobación y deserción son también muy elevadas y no han mostrado mejoras significativas en los últimos años, lo cual significa que cerca del 50% de los jóvenes en América Latina no ha logrado completar sus estudios secundarios (OREALC, 2014). Estos datos son confirmados para Centroamérica por el V Informe del Estado de la Región, según el cual persisten grandes brechas en la educación secundaria, pues más de la mitad de jóvenes de 15 a 24 años está fuera del sistema educativo –lo que representa cerca del 60% de los jóvenes de la región–, un 36% se dedica a trabajar en puestos de baja calidad y remuneración, y alrededor de un 23% no estudia ni trabaja (Estado de la Región 2016, p. 80). Esta situación es realmente alarmante si se toma en cuenta que la región atraviesa por una importante transición poblacional que ha provocado para todos los países, en forma diferenciada, la presencia de un bono demográfico que representa oportunidades, pero también riesgos si no es aprovechado para elevar las capacidades cognitivas y productivas de las generaciones jóvenes (Idem, p. 96).

Los datos anteriores advierten que las debilidades y condicionantes del sistema educativo no son más que la suma y profundización de múltiples barreras de inclusión que impiden el acceso, la permanencia y la graduación de los estudiantes en todos los niveles del sistema. Es decir, la situación de la ES no puede analizarse al margen de lo que ocurre en los niveles precedentes de secundaria y primaria ni fuera del contexto general de las poblaciones.

Así en Guatemala con mayoría de población indígena, solo un 10% en el caso de los hombres y un 7% en el de las mujeres no indígenas de 19 años o más, poseen al menos un año de ES mientras que la población indígena, en ese mismo rango de edad, solo el 2% de los hombres y el 1% de las mujeres alcanzan al menos un año de universidad (Herrera, 2014, p. 90). En Honduras, las oportu-

tunidades de acceso a la ES alcanza apenas el 15% de la población de 18 a 24 años, en El Salvador solo un 27%⁷ logra ingresar, porcentaje que se reduce en los sectores de menores recursos, únicamente ingresa un 18% (Centro Interuniversitario de Desarrollo, 2016, p. 16). En Panamá, solamente el 2.75 de los hombres y el 2.39 de las mujeres indígenas poseen algún nivel de ES universitaria que disminuye en las Comarcas. Por ejemplo, en territorios indígenas como Emberá-Wounaan y Ngäbe Buglé el porcentaje de mujeres con estudios universitarios es inferior al 1%; y en Guna Yala, apenas llega al 1.5% (PNUD, 2016, p. 89). En Costa Rica, cuya ES alcanza al menos un 34.2% de la población, según datos del 2014, la matrícula de estudiantes indígenas en las universidades públicas no superaba para ese mismo año, los 300 estudiantes. Las debilidades, no solo de cobertura sino también de calidad de la educación primaria y secundaria, determinan las competencias de los estudiantes para rendir las pruebas de admisión que son requisito de ingreso para muchas de las universidades públicas.

3. Ofertas de educación superior: aperturas e innovaciones

En Centroamérica, existen más de 200 universidades de las cuales solo 22 son públicas, algunas datan de tiempos de la colonia, 5 se definen como universidades comunitarias, indígenas e interculturales, emergentes, desde y para los pueblos, y el resto son instituciones privadas. La mayoría de estas instituciones educativas –con excepción de las universidades comunitarias, indígenas e interculturales y recientemente las universidades públicas en Costa Rica– no registra de manera sistemática datos de matrícula o información desagregada por etnia y cuando lo hace, no refleja fielmente la cantidad de estudiantes en esa condición. Esto ocurre principalmente por falta de directrices institucionales con ese propósito, o porque estudiantes deciden no declarar una condición que en sí misma representa mayor riesgo de discriminación y segregación dentro de las comunidades académicas o por la pérdida de identidad de quienes en muchos casos logran llegar a las universidades luego de transitar por un sistema educativo que levanta múltiples barreras para su exclusión (Mejía, 2012; y CONARE, 2013).

Esta tendencia instalada en las IES tiene como contrapunto un proceso creciente de reivindicación de derechos, fortalecimiento identitario y demandas

⁷ Véase <http://www.uca.edu.sv/noticias/texto-4196>

de visibilización de los estudiantes universitarios, apoyados por sus propias organizaciones estudiantiles y por programas de apoyo institucional, como becas o acompañamiento académico⁸, para los que requiere ser identificados como tales. Estos cambios también están asociados con procesos más amplios de reapropiación identitaria como lo ha mencionado el ex relator de Derechos Indígenas de la ONU, James Anaya, cuando en el caso del Salvador, advierte al gobierno de la República, que la revitalización de la identidad indígena debe ser apoyada, entendiendo que es un proceso indefinido que no debe sujetarse a conceptos impuestos desde afuera sobre lo que significa “ser indígena” (ONU, 2013, p.6).

La ausencia generalizada de mecanismos de identificación/diferenciación y afirmación étnica de la población estudiantil universitaria está asociada con la predominante visión occidental moderna que construye un imaginario de nación homogénea, monocultural que las universidades han contribuido a (re)producir, junto con la negación, invisibilización y desvalorización de los conocimientos ancestrales y matrices epistémicas de estos pueblos. Por lo tanto, la mayoría de las ofertas de ES en países culturalmente diversos como los centroamericanos, suele ser descontextualizada respecto de las perspectivas e intereses de los pueblos indígenas y afro descendientes. Sin embargo, también se observan esfuerzos que promueven cambios e impulsan innovaciones de las IES en la región.

A continuación se mencionan algunas de las ofertas y servicios específicos, según fuentes documentales obtenidas en su mayoría de los portales web de las mismas universidades, en revisión de documentos institucionales y en entrevistas a académicos(as) indígenas, responsables de los proyectos en los diferentes países.⁹

Guatemala

En Guatemala existen un total de 16 universidades, de las cuales solo una es estatal, 12 son privadas y 3 son indígenas, comunitarias e interculturales. Por norma constitucional (Art 82 de la *Constitución Política de Guatemala*), solo la

8 Véase Programa de Pueblos Indígena y afrodescendientes e inclusión <https://mail.google.com/mail/u/0/?tab=wm#inbox/15d998a38572d113?projector=1>, CONARE-PPIQ y <http://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/PlanparaPueblosIndigenasCONARE2013.pdf>

9 Las informaciones incluidas en este apartado fueron obtenidas de los respectivos sitios digitales de las instituciones mencionadas entre el 1 de marzo y el 31 de agosto del 2017.

Universidad de San Carlos (USC) es estatal y encargada de desarrollar la ES del Estado, también es la única que recibe presupuesto estatal¹⁰. Toda otra institución o programa de ES que pretenda acceder a financiamiento del estado debe ser avalado por la USAC.¹¹

La USAC cuenta con diferentes ofertas —especialmente en las áreas de educación y lingüística— así como con investigación orientadas a la diversidad cultural e interculturalidad. La Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media (EFPEM) ofrece, desde el 2011, el programa de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en Cultura Maya a nivel de profesorado y licenciatura¹². Hay más de 100 egresados. Otro programa es el profesorado en Educación para Contextos Multiculturales, el cual graduó entre el 2006 y el 2010 cerca de 1200 profesores en el interior de la República. La licenciatura en Educación para Contextos Multiculturales con énfasis en los Idiomas Mayas cuenta con 15 graduados entre los años 2013 a 2016. Sin embargo, no todo son buenas noticias: aunque se encuentra vigente, no posee estudiantes inscritos en este momento¹³. Otros programas que se encuentran en el sitio oficial son la Licenciatura en Lingüística Maya-español, Técnico en Lingüística Maya-español, Licenciatura en Traducción Maya-español, Técnico en Traducción Maya-español de la Escuela de Ciencias Lingüísticas.

La USAC posee varias instancias de investigación como el Instituto Tecnológico Maya de Estudios Superiores (ITMES), (2003), orientado a la formación tecnológica, especialmente ingenierías; el Instituto de Estudios Interét-

10 Si bien la USAC atiende aproximadamente al 70% de la matrícula universitaria, esta representa apenas un 2,1 de la población del país. Se calcula que el porcentaje de indígenas en la matrícula de la USAC no llega al 10%. (Entrevista con el Dr Vitalino Similox exrector de la Universidad Maya Kaqchiquel de Guatemala (UMK) realizada el 24 de julio del 2017).

11 En el “Acuerdo de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas” (1995) se incluyó la realización de una Reforma Educativa que permita la des-centralización de la educación en Guatemala, la implementación de la educación bilingüe e intercultural, el aumento del presupuesto destinado a la educación, ampliar la cobertura de la Universidad de San Carlos y crear la Universidad Maya para los Pueblos Indígenas. Estos acuerdos se encuentran pendientes de cumplimiento.

12 Este programa tuvo sus orígenes en la Fundación Rigoberta Menchú y se ofrecía con financiamiento internacional y respaldo de la USAC en el interior de la república, luego se institucionalizó a partir del 2011 y ahora se ofrece también en la sede central.

13 Información suministrada por la Dra Alicia Catalina Herrera Larios, Maya K'ch'e, docente en el profesorado y licenciatura de Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya, mediante comunicación telefónica el día 29 de agosto del 2017.

nicos (IDEI), instancia de investigación que publica la Revista de *Estudios Interétnicos*, libros de sus investigaciones y que administra el diplomado en Salud Intercultural (2016), entre otras actividades¹⁴; y el Instituto Universitario de la Mujer que abrió la Cátedra de las mujeres Ixkik y garífunas a partir del 2014. Los programas enunciados –posiblemente no sean los únicos– testimonian la existencia de iniciativas puntuales de la USAC que consideran la cultura maya, la multiculturalidad y la interculturalidad de la sociedad guatemalteca. No obstante, para algunas personas, los esfuerzos realizados y sus resultados no trascienden determinadas facultades o investigaciones en proyectos puntuales y temporales financiados por cooperación internacional que sin el soporte de recursos propios no logran su sostenibilidad (Herrera, 2014, p. 260).

Proyectos recientes como el del Instituto Universitario de la Mujer (IUMUSAC) con nuevas cátedras como la Ixkik y Garífuna siguen careciendo de representación indígena y manteniendo la ausencia de espacios destinados a estas mujeres, cuando lo ideal es que sean ellas quienes hagan investigación y propuestas de cambio académico desde su cosmovisión, nos comenta la antropóloga Sonia López¹⁵.

Por eso, Herrera advierte que, en su opinión, la atención de la diversidad depende de la voluntad política de quienes administran los programas y destaca la importancia de la libertad de cátedra, gracias a la cual los docentes van asumiendo su posicionamiento ideológico-político e impulsando la reivindicación de los pueblos desde la academia.

Varias universidades privadas tienen programas relacionados con la condición multicultural y pluriétnica del país. La Universidad Mariano Gálvez cuenta con profesorado, licenciatura y maestría en Lingüística y Sociolingüística aplicada a la Educación Bilingüe Intercultural en Guatemala.

La Universidad Rafael Landívar (URL) posee el Instituto de Investigación y Proyección sobre Diversidad Sociocultural e Interculturalidad que, según informa Ajú¹⁶, cuenta con un equipo de 10 investigadores de los cuales 3 son

14 Para mayor información véase <http://www.idei.usac.edu.gt/quienessomos.php>.

15 Maya kaqchiquel, egresada de la Universidad Indígena Intercultural (UII). Entrevista realizada el 26 de julio del 2017. La UII es una iniciativa del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe. Más información en la siguiente dirección: <http://www.filac.org/wp/>

16 Dra. Celia Ajú, Pedagoga, investigadora académica del instituto. Entrevista realizada el 1 de Set 2017

indígenas, y han contratado a personas de comunidades que trabajen en algunos de sus estudios. El Instituto ha producido numerosos materiales didácticos para la educación bilingüe intercultural e investigaciones.¹⁷ Además, en coordinación con otras universidades, entre ellas la USAC y la Universidad Del Valle, realizan el Congreso de Estudios Mayas cada dos años.

Las universidades Maya – Ixil¹⁸, Maya - kaqchiquel¹⁹ e Intercultural de Guatemala, surgen por iniciativa de académicos mayas, como respuesta al racismo, discriminación y exclusión en que se mantienen los pueblos indígenas en Guatemala, afirman Similox y Herrera. Cuentan con el apoyo político de autoridades indígenas y el respaldo jurídico de acuerdos comunitarios que las legitiman, de modo que sus ofertas tienen como condición el fortalecimiento identitario a partir del estudio y uso de sus idiomas, sus conocimientos ancestrales y prácticas culturales sustentadas en sus derechos propios y en el ejercicio de los derechos internacionales y nacionales, especialmente en el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (1995) y el compromiso incumplido de creación de la Universidad Maya o entidades de estudio superior indígena. Son universidades comunitarias, que se definen como “no lucrativa, no privada, no estatal”, las cuales no son reconocidas por el estado guatemalteco; su fuente de recursos son el trabajo voluntario de profesionales indígenas, los apoyos comunitarios en materia de instalaciones y otras necesidades, y las módicas –simbólicas– cuotas que pagan sus estudiantes (Similox, 2017).²⁰ Al no estar bajo la tutela de USAC, las tres han tratado de resolver la certificación de cursos y títulos universitarios de grado mediante otros mecanismos, principalmente, a través de un convenio marco de cooperación con la Universidad Evangélica de Nicaragua “Martin Luther King”, han recurrido así al procedimiento internacional para el reconocimiento en Guatemala de títulos de otras universidades de la región. Sin embargo, según lo conversado con el Dr. Similox, estos trámites están resultando mucho más

17 Por ejemplo, “El encantamiento de la realidad”, estudio sobre pensamiento maya, con una segunda parte en kaqchiquel. Actualmente, se encuentran en marcha dos investigaciones sobre “Patrones de crianza y educación en el aula”, que contemplan los idiomas mayas.

18 Mayor información en <https://www.facebook.com/UniversidadIxil/> y <https://www.youtube.com/watch?v=uzgZrlwhxiU>

19 Completar información en <http://www.universidadmayakaqchikel.org>

20 Entrevista realizada al Dr. Vitalino Similox, ex rector de la Universidad Maya Kaqchiquel y de la Universidad Maya Ixil, realizad por Skipe el 24 de julio del 2017 y entrevista al Lic. Licerio Camey, Coordinador Académico de la UMK, efectuada el 13 de febrero del 2017.

complejos de lo esperado, pues el reconocimiento de títulos de universidades extranjeras también debe pasar por la USAC.

La Universidad Ixil se fundó en la región del Quiché en 2011, una de las zonas más debastadas por la guerra y la represión. Ofrece la carrera de Técnico de Desarrollo Rural, cuyos primeros 13 estudiantes se graduaron en febrero del 2014. Es apoyada por la Fundación Maya, FUNDAMAYA, que canaliza fondos de cooperación internacional. Para el 2015, contaban ya con 55 técnicos y 130 estudiantes. Su pensum se desarrolla con base en tres ejes: Desarrollo del territorio, Gestión de los recursos naturales y preservación del medio ambiente de la región de Ixil, Historia, cosmovisión e identidad Maya Ixil.

La Universidad Maya Kaqchiquel (UMK) fundada en 2014 en los departamentos de Chimaltenango y Sacatepéquez. Tiene actualmente 250 estudiantes y 30 profesores indígenas. Ofrece las carreras de Licenciatura y Profesorado en la Enseñanza del Idioma Kaqchiquel e Historia, que graduó 29 estudiantes en el 2016, de los cuales 28 fueron mujeres. También ofrece la Licenciatura en Investigación Social e Interculturalidad, la Licenciatura en Medicina General Naturopática, Ingeniería en Arte Textil, Ingeniería en Recursos Ambientales y Agropecuarios, Técnico Intérprete y Traductor Jurado de Idioma Kaqchiquel, tales carreras se imparten en 8 sedes. Han definido 4 modalidades para graduar a estudiantes: Tesis, Emprendimientos, Sistematización de experiencia profesional (artes textiles, cerámica, pintura, agricultura, medicina) y Práctica docente.

La Universidad Intercultural de Guatemala (UNIGUATE/ UIGO) se fundó en 2016 por iniciativa de profesionales de la comunidad del Pueblo Maya Sipakapense, Municipio de Sipacapa, Departamento de San Marcos de Guatemala. Según información ofrecida por su actual rector²¹, la UNIGUATE ofrece diversas carreras tanto de grado como de posgrado y tiene por el momento un total de 76 estudiantes, todos indígenas.

Honduras

La institucionalización del Programa Nacional de Educación para las Etnias Autóctonas y Afro-Antillanas de Honduras (PRONEEAH) en el 2005 provocó una demanda de educadores y de producción de materiales y textos para la educación y la enseñanza de las lenguas autóctonas (UPNFM 2010) que se incentivó

²¹ El Lic. Mario Tema proporcionó la información mediante correo electrónico con fecha 4 de Setiembre del 2017.

partir del 2008 con la alianza entre el PRONEEAH, el Programa de Educación Intercultural Multilingüe de Centroamérica (PROMEIMCA) y la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM).

La UPNFM tiene varias ofertas directamente en La Moskitia, Copán, Olancho y La Esperanza, donde habitan los pueblos indígenas y afrohondureños. La matrícula de estudiantes indígenas de la UPNFM contempla un total de 556 estudiantes de diferentes pueblos en las diferentes sedes de la universidad. Desde el 2005, realiza cursos propedéuticos de español y de matemáticas, coordinados por docentes y estudiantes en Práctica Profesional; de manera similar también lo hace para estudiantes de la comunidad miskita, garífuna y tawanka que desean estudiar en el sistema presencial. Otros apoyos que ofrece la universidad son los cursos de orientación, el acompañamiento personalizado en la realización de las gestiones administrativas para la formalización de su inscripción en la universidad, bonos alimenticios y becas para estudiantes indígenas.

La UPNFM ofrece la carrera de Educación Intercultural Bilingüe y el Módulo de Lenguas Indígenas en la maestría en Enseñanza de Lenguas. También desarrolla el proyecto de La Moskitia, en colaboración con la Universidad de Kansas, a fin de digitalizar los mapas comunitarios de la región para el cual se capacitó a estudiantes miskitos que eran pasantes de la carrera de Ciencias Sociales. Mediante el programa de Educación Intercultural (PEI) de la Dirección de Programas Especiales, la UPNFM llega a las comunidades misquitas, garífunas, pech y maya-chortí con un enfoque intercultural que toma en cuenta las necesidades, intereses, cosmovisiones y visiones del saber de los pueblos originarios y afrodescendientes de Honduras.²² Se han realizado también varias investigaciones, entre ellas, una sobre prácticas culturales y otra sobre los sistemas matemáticos y las tecnologías tradicionales de los pueblos Garífuna, Lenca y Miskito de Honduras en las que participaron 30 investigadores de las comunidades (UPNFM 2010).

En la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) se ofrece la maestría en Didáctica de Lenguas y Culturas, en cuyo plan de estudios hay tres asignaturas en las que se trata el tema de las lenguas y la cultura garífuna. También desde el 2014 cuenta con el programa Pueblos Indígenas y Afrohondureños de la Vicerrectoría de Orientación y Asuntos Estudiantiles (VOAE) que

²² Información suministrada directamente por el Programa de Educación Intercultural mediante correo electrónico por la Dra Litza Solís el 6 de setiembre del 2017.

brinda apoyos estudiantiles, tutorías para la realización de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) con el apoyo de estudiantes de la institución y un fondo de becas²³. A la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH) le corresponde dirigir el sistema de ES compuesto por 6 universidades públicas y 14 universidades privadas.

El Salvador

La ES en El Salvador se desarrolla mediante un conjunto de aproximadamente 40 instituciones educativas entre las cuales se encuentra solamente una universidad pública y 23 universidades privadas²⁴. Se logró obtener información solo de una experiencia de investigación, producción de materiales y elaboración de un modelo para la rehabilitación lingüística de la lengua náhuat-pipil²⁵, llevada a cabo por la Universidad Don Bosco (UDB) a partir del 2004 con la participación de escuelas públicas de los lugares donde se encuentra mayor cantidad de población pipil. Ninguna de las escuelas recibió subsidios o apoyos del Ministerio de Educación, por lo que el proyecto tuvo un fuerte componente de trabajo voluntario de los docentes.²⁶ Las escuelas recibieron capacitación en lengua náhuat y metodología de la enseñanza de los idiomas, libros de texto producidos para los diferentes niveles, supervisión y asesoría continua sobre el desarrollo del programa. Participaron más de 50 maestros, así como personas mayores hablantes de la lengua en calidad de consultores y tutores (Lemus, 2008). Al 2015, este esfuerzo incluía ya 38 centros escolares y más de 5000 niños y jóvenes estudiando náhuat como lengua extranjera.²⁷ En el marco de este proyecto, se impulsó el diplomado de Especialista en Educación Intercultural Bilingüe y Lengua Náhuat, otorgado por la Universidad Don Bosco y el Ministerio de Educación, que ha graduado a la fecha más de 60 profesores (Lemus, 2015).

23 Ver <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

24 Para mayor información en <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

25 Información complementaria en http://www.unavarra.es/digitalAssets/172/172558_JLemus-revitalizaci-n-linguistica-del-Nahuat.pdf

26 Ver <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

27 Revisar <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

Nicaragua

En Nicaragua se registran 60 instituciones de ES, de las cuales 4 son universidades estatales convencionales y 2 Universidades comunitarias, indígenas e interculturales instaladas en la costa Atlántica, el resto son privadas.

La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN - León) lleva a cabo el Programa de clases de español y matemática para el pueblo indígena Mayangna; en convenio con las dos universidades caribeñas, otorga 5 cupos a cada una de estas, 3 en medicina y 2 en odontología para que estudiantes costeños que ingresen directo a estas dos carreras.²⁸ La Facultad de Humanidades y Ciencias Jurídicas de la UNAN – Managua en cooperación con la Universidad de Huelva-España y financiamiento de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AACID) ha llevado a cabo desde el 2015 y hasta el 2017, 10 investigaciones sobre el Buen Vivir (la concepción de la vida deseable) de cada uno de los diferentes pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas del Pacífico y del Caribe.²⁹ Esta universidad desarrolla también el programa “Generando capacidades en recursos humanos, docentes y materiales didácticos para el fortalecimiento del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)”, a través del Sistema de Educación Autonomo Regional (SEAR) de la Costa Caribe. En este proyecto, participan 77 docentes mayangnas de preescolar formal y comunitario, de primaria regular y multigrado, pertenecientes a 18 comunidades del territorio Sauni As y a 5 comunidades de Matumbak³⁰ de la Costa Caribe Norte de Nicaragua. También, mediante un diplomado, 28 docentes mayangnas participan en la elaboración de los materiales didácticos para primaria, hasta sexto grado, en ambos idiomas, cuya revisión se está haciendo en coordinación con la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

28 Información general obtenida mediante comunicación por skipe el 2 de agosto del 2017; whatsapp y correos electrónicos con el Lic. Carlos Lenys Cruz, docente investigador de la UNAM- MANAGUA en los proyectos mencionados para esta universidad, quien hizo referencia a las iniciativas conocidas para las otras instituciones mencionadas. Véase <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

29 Revisar <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

30 Véase <http://www.unan.edu.ni/index.php/extension-universitaria/presentan-proyecto-didactico-para-territorio-mayangna-sauni-as-y-matumbak/>

La Universidad Centroamericana (UCA), a través del Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica, investiga temáticas de territorio, gobernabilidad y demarcación, relacionadas con pueblos indígenas y afrocaribeños de Nicaragua y desarrolla una maestría en Estudios Culturales con énfasis en memoria, cultura y ciudadanía.

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian y Caribbean University (BICU) son dos IES emergentes de los procesos autonómicos y reivindicativos de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Atlántica³¹ que vivió Nicaragua en los primeros años de la década del 90 del siglo pasado.

La Universidad de las Regiones de la Costa Caribe de Nicaragua (URACCAN) inició sus actividades en 1995 en función de los intereses de los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas³². Esta universidad tiene una matrícula aproximada de 8.000 estudiantes y cerca de 7.000 egresados, de los cuales aproximadamente un 30% es indígena, un 12% es afrodescendiente y el resto, mestizos. Cuenta actualmente con 23 licenciaturas, 10 maestrías (2 internacionales) y 11 diplomados comunitarios, con carreras de grado como Medicina Intercultural, Comunicación Intercultural, Psicología en Contextos Multiculturales, Educación Intercultural Bilingüe; también las maestrías de Educación Intercultural Bilingüe e Internacional en Comunicación Intercultural (Castillo, 2015) y posee varios centros e institutos especializados con enfoque multi e intercultural.³³ Cabe agregar que la URACCAN coordina la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), que aglutina a más de 10 universidades de América Latina y lidera múltiples espacios, procesos e iniciativas, que la convierten en un referente de la educación indígena e intercultural en la región.³⁴

31 La Costa Atlántica de Nicaragua representa aproximadamente el 52% del territorio nicaragüense.

32 Véase Reseña Histórica, Marco filosófico, Modelo Pedagógico y otros documentos en sus sitio web <http://www.uraccan.edu.ni> y <http://www.bicu.edu.ni>

33 Revisar la página <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

34 Véase Documento de Managua, conclusiones y ratificaciones Abril 2016 en <http://untref.edu.ar/sitios/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/Conclusiones-Reunion-UNESCO-FI-Managua-30-04-2016-Versión-CORREGIDA-30-05-2016.pdf>

La Bluefields Indian and Caribbean University (BICU) se origina en el mismo proceso reivindicativo, territorio y tiempo que la URACCAN. Según datos oficiales, para el año 2014, la BICU tenía una matrícula de 7.000 estudiantes de pregrado y grado en más de 40 carreras en ocho sedes universitarias³⁵. Del total de la matrícula para el primer semestre del 2017, la BICU registró cerca de 2.155 estudiantes provenientes de diferentes pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos (comunidades étnicas), inscritos en carreras como Medicina, Administración de empresas, Contaduría, Derecho, Enfermería e ingenierías, entre otras.

Tanto la BICU como URACCAN son universidades públicas que reciben recursos del estado nicaragüense; no obstante, sus montos son menores comparados con las otras universidades nacionales por lo que recurren a la cooperación internacional para financiar algunos de sus programas.³⁶

Costa Rica

Costa Rica cuenta con 5 universidades públicas y 50 universidades privadas. Cuatro de las cinco universidades públicas y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) poseen iniciativas, programas o proyectos orientados, específicamente, a poblaciones indígenas o a promover espacios académicos para la multi/interculturalidad y la inclusión de estudiantes indígenas.

El CONARE elaboró un Plan quinquenal a fin de incluir estudiantes indígenas en la ES pública en el marco del financiamiento otorgado por el Banco Mundial al Gobierno de Costa Rica para las universidades públicas. Este plan contempla múltiples iniciativas como tutorías para aprobar el examen final de estudios secundarios y el examen de admisión a la universidad, apoyos académicos para la promoción de los cursos universitarios, actividades de inducción, orientación vocacional, trámite de becas y actividades comunitarias diversas financiadas con fondos de contrapartida de las universidades. Cada universidad ejecuta su propio programa.³⁷ El CONARE tiene, entre sus instancias de coordinación, la Subcomisión de Coordinación con Pueblos Indígenas encargada de promover

35 Véase <http://www.bicu.edu.ni/proyecto-institucional/historia-de-la-universidad>

36 Información suministrada por el Dr Francisco Sequeira docente investigador BICU.

37 Véase Plan Quinquenal para la inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior Pública en <https://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/PlanparaPueblosIndigenasCONARE2013.pdf>.

las mejores prácticas institucionales en las relaciones de las universidades y estos pueblos. Otra iniciativa interinstitucional financiada con fondos de CONARE es el programa de Formación para Educadores en Lengua y Cultura Cabécar, iniciado en el 2008 y que continúa vigente, en el que participan tres de las cinco universidades públicas. Ha logrado a la fecha dos promociones, con aproximadamente 25 docentes profesionalizados y un conjunto de textos y productos de investigación³⁸.

La Universidad de Costa Rica cuenta con el Centro de Investigación sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER), el Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericana (CIICLA) y el Instituto de Investigaciones Lingüísticas (INIL) que incluye entre sus áreas de investigación, las lenguas y artes verbales indígenas de Costa Rica y áreas vecinas.³⁹ Un proyecto destacado de la UCR es el Atlas Digital de los Pueblos Indígenas que ofrece variada información acerca de la población y los territorios indígenas costarricenses.⁴⁰

La Universidad Nacional de Costa Rica (UNA) ha formado a maestros indígenas desde 1989 a través del Programa de Educación Rural del Centro en Investigación y Docencia en Educación (CIDE). La UNA reportó en el 2011, al menos, 40 proyectos universitarios ejecutados entre el 2004 y el 2010 y 28 proyectos de investigación relacionados con pueblos indígenas (Mejía, 2011).

La Universidad Estatal a Distancia (UNED)⁴¹ actualmente ofrece la carrera de Técnico en Gestión Local para Pueblos Originarios que ha logrado dos promociones en la zona sur y se encuentra ejecutando su tercera promoción en la zona Atlántica, lo que representa una formación de 75 gestores comunitarios.⁴² El Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE) ha impulsado va-

38 Véase <https://www.uned.ac.cr/acontecer/a-diario/sociedad/189-ece-y-la-comision-sivae-pakoe-realizaron-el-conversatorio-generalidades-de-la-lengua-cabecar>

39 Revítese <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

40 Puede consultarse en <http://pueblosindigenas.odd.ucr.ac.cr>.

41 Para ampliar información sobre los proyectos de la UNED véase Zúñiga, X. (2016) Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica. En Mato, D. (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos*. Argentina. EUNTREF.

42 Véase <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

rios estudios dentro de la línea de investigación: Pensamiento, institucionalidad y luchas indígenas, integrando equipos interculturales con participación de investigadores comunitarios.⁴³ La UNED cuenta también con un centro universitario dentro de uno de los territorios indígenas, en el cantón de Talamanca, el programa de Extensión Cultural mediante el cual se llevan a cabo múltiples proyectos y actividades con las comunidades indígenas y el programa de Audiovisuales, que ha realizado cerca de 100 producciones de audio y video sobre pueblos indígenas. También en el marco de la cooperación Sur Sur, con becas del gobierno de India y la Universidad de los Pies Descalzos (Barefoot College) se realiza un programa de capacitación técnica por seis meses a mujeres indígenas con el propósito de capacitarlas en el desarrollo de paneles fotovoltaicos para sus comunidades.⁴⁴

Panamá

En Panamá, la oferta universitaria orientada al reconocimiento de la diversidad cultural se origina en los requerimientos del Ministerio de Educación para la educación bilingüe intercultural, impulsada por el estado panameño desde 1975 y, especialmente, desde 2007 con la creación de la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (PNUD 2016), aunque ya desde el 2004 el Congreso Guna la registra como uno de sus proyectos.⁴⁵

Existen 5 universidades públicas y 36 universidades privadas en Panamá. Los esfuerzos más notables de inclusión de estudiantes indígenas y de pertinencia cultural en sus ofertas se registran principalmente en la Universidad Especializada de las Américas (UDELAS) y en la Universidad de Panamá (UP).

Según datos obtenidos, la UDELAS tiene actualmente cerca de 500 estudiantes indígenas, de los cuales aproximadamente 300 cuentan con la beca “indigenista”, que se otorga a estudiantes de las comarcas y que consiste en la exoneración de pago de matrícula⁴⁶.

43 Consúltense <https://presencia.unah.edu.hn/cultura/articulo/unah-celebrara-este-jueves-el-dia-internacional-de-los-pueblos-indigenas>.

44 Ver http://www.nacion.com/tecnologia/avances/Mujeres-costarricenses-aprenderan-India-comunidades_0_1622637837.html

45 Para ampliar información acerca de la experiencia de la EBI en la Comarca Guna Yala, véase <http://www.gunayala.org.pa/que%20es%20ebi%20guna.htm>

46 Entrevista realizada al Dr. Artinelio Hernández C., sociólogo, Director del Centro de Investigación sobre Educación en los Pueblos Indígenas (CIEPI) el 7 de setiembre del 2017.

La UDELAS ofrece la formación Técnico en Vectores para Pueblos Indígenas, destinada a inspectores de salud y la licenciatura en Educación con énfasis en Educación Bilingüe Intercultural impartida por la Facultad de Educación Especial y Pedagogía desde el 2009. Cuenta actualmente con 9 docentes graduados en Guna Yala y 64 en la comarca Ngöbe. La mayoría de los profesores de este programa –aproximadamente 30– es indígena. Esta universidad cuenta también con el Centro de Investigación sobre Educación en los Pueblos Indígenas (CIEPI) creado en el 2014, el cual tiene en proceso –según nos ha informado su director, profesor Artinelio Hernández– dos líneas de investigación: una que evalúa la experiencia de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la comarca GunaYala y la otra que está orientada a la rehabilitación y fortalecimiento de lenguas indígenas.

La Universidad de Panamá (UP) es una institución con 11 anexos instalados en las comarcas indígenas. La Oficina de Pueblos Indígenas (OPINUP) de esta universidad fue creada en el 2012 para atender las demandas de las comarcas indígenas y procurar que las ofertas universitarias incorporen contenidos relacionados con pueblos indígenas así como que abran centros universitarios directamente en sus territorios.⁴⁷ La OPINUP recibe poco presupuesto por el momento –según refiere su director, Horacio Rivera⁴⁸, pero cuenta con el respaldo institucional para promover la interculturalidad en el pensum de todas las facultades de la universidad y para desarrollar un fuerte trabajo de vinculación con instituciones tanto nacionales como internacionales. La OPINUP funciona hacia dentro de la Universidad mediante una red intrainstitucional de colaboradores y proyectos adscritos. Su participación en redes le ha permitido en un corto tiempo lograr convenios de cooperación con universidades indígenas en el marco de la Red de Universidades Indígenas de Abya Yala (RUIICAY). Según refiere la asistente técnica de investigación de la OPINUP, Máster Taira Stanley⁴⁹, otro esfuerzo destacado es el que realiza la Oficina a nivel de Consejo de Rectores de las Universidades con la intención de introducir la interculturalidad como un eje de la formación universitaria en Panamá.

47 Revítese <http://laestrella.com.pa/panama/nacional/universidad-llega-comarca-ngo-be/23720700> y <http://laestrella.com.pa/panama/nacional/educacion-superior-comarcas-pueblos-indigenas-panama/23946007>

48 En entrevista realizada por skipe el 4 de marzo del 2017.

49 Entrevista realizada por Skipe el 15 de agosto del 2017.

Instancias regionales

Las universidades centroamericanas se hayan agrupadas en diferentes instancias, por ejemplo, el Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua (CNU) que ha mostrado su apoyo para la construcción de indicadores culturalmente pertinentes a fin de evaluar y acreditar las ofertas universitarias indígenas, interculturales y comunitarias en América Latina y el Consejo Nacional de Rectores (CONARE) que financia por su cuenta programas específicos para pueblos indígenas en Costa Rica.

El Consejo Universitario Centroamericano (CSUCA) agrupa a la mayoría de las universidades públicas de la región. En el IV Plan para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana PIRESC IV, en el Programa de Regionalización e Internacionalización de la Educación Superior, se hace una única mención a procesos de interculturalidad de las universidades al incluir en el objetivo estratégico 2 la intención siguiente: “Desarrollar competencias internacionales e interculturales en estudiantes y profesores, para formar ciudadanos del mundo”. Esta agrega en su inciso 2.1 la necesidad de una “definición de competencias internacionales e interculturales y su incorporación a los currículos universitario” (CSUCA 2016, p. 58)

También están las redes académicas como la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y comunitarias (RUIICAY) – coordinada desde la URACCAN – que lidera procesos de diálogo entre las mismas universidades indígenas y entre estas y otras instancias académicas y de cooperación, orientados principalmente al desarrollo de ofertas académicas en alianza con otras universidades indígenas e interculturales.

Finalmente deben mencionarse las instancias regionales de organizaciones indígenas que juegan un papel protagónico con sus agendas, tanto por las denuncias de los incumplimientos como por las propuestas de solución e innovación y, sin duda, en la observación y monitoreo. Entre estas se encuentran el Consejo Indígena de Centroamérica (CICA) acreditado dentro del Comité Consultivo del SICA (Sociedad Civil) CCSICA y como instancia regional en la Asamblea del Fondo Indígena y de la Universidad Indígena Intercultural (UII).

4. Comentarios finales y recomendaciones

Las brechas de implementación de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes que se dan a nivel de los Estados se reproducen vigorosamente en la educación, en general, y en el nivel superior, en particular.

La persistencia del racismo y la negación de oportunidades generan barreras a la inclusión tanto de estudiantes como de visiones y conocimientos de estos pueblos en la formación profesional y generación del conocimiento social, por lo que la emergencia de las universidades indígenas, comunitarias e interculturales hasta ahora en Nicaragua y Guatemala, representa un giro, una innovación, una recreación de la institución universitaria en su concepción y funciones sociales, y construye nuevos referentes universitarios y actores sociales.

La mayoría de las ofertas universitarias orientadas a los pueblos indígenas y afrodescendientes de corte “convencional” responde a requerimientos de la Educación Bilingüe Intercultural desde los años 90, por lo que predominan las ofertas de carreras en educación y lingüística o enseñanza de las lenguas y la producción de materiales, textos e investigaciones en esta área, con diversidad de experiencias.

Los multi y la interculturalidad son conceptos que se encuentran introducidos en el discurso institucional de las universidades, posiblemente, con múltiples connotaciones y prácticas educativas que deben ser reconocidas, sistematizadas, compartidas y valoradas de forma crítica. Para esto, en opinión de académicos y académicas consultadas se requiere promover formas de incidencia política en instancias nacionales y regionales de decisión, coordinación y cooperación académica, estatales y en organizaciones propias de los pueblos, que presionen agendas nacionales y regionales que trabajen por el posicionamiento de la interculturalidad desde una perspectiva de equidad en los sistemas nacionales de educación, en las IES y en las agencias de evaluación y acreditación para el aseguramiento de la calidad.

Además urge proponer estrategias y mecanismos legales y académicos para que los estados nacionales reconozcan y faciliten la organización, el funcionamiento y el reconocimiento de las universidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes y la interculturalidad como una condición para todos los sistemas educativos en beneficio de toda la población.

Es preciso que universidades en relaciones de colaboración y respeto entre ellas y con los pueblos desarrollen mecanismos que ofrezcan oportunidades a la investigación de saberes y prácticas con las “bibliotecas andantes” que son las ancianas y ancianos de los pueblos para proteger y transmitir el conocimiento ancestral que hasta ahora han conservado oralmente y que resultan vitales en la búsqueda de soluciones para atender los actuales desafíos sociales, económicos y ambientales producidos por el sistema imperante.

Centroamérica cuenta con diversas experiencias y buenas prácticas, así como académicos y académicas comprometidas en diferentes universidades, que pueden ser aprovechadas y potenciadas por las IES tanto convencionales como indígenas/comunitarias e interculturales para construir confianza y establecer formas de diálogo y colaboración que contribuyan al desarrollo de ofertas académicas culturalmente pertinentes, que atiendan las prioridades de los distintos pueblos y las iniciativas de interculturalidad desde posiciones de equidad.

Referencias

- Castillo, L. (2015). *La educación indígena intercultural en las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua: la experiencia de la Universidad URACCAN* [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=NwhykKAbUOQ>.
- Centro Interuniversitario de Desarrollo. (2016). *Informe de Educación Superior en Iberoamérica*. Recuperado en <https://www.cinda.cl/2016/11/16/informe-educacion-superior-en-iberoamerica-2016/>
- Comisión Económica para América Latina. (2017). *Centroamérica y República Dominicana: evolución económica en 2016 y perspectivas para el 2017. Balance preliminar*. En Xinia Zúñiga (Coord.). San José, Costa Rica: Comisión Nacional de Rectores (CONARE, 2013) Plan Quinquenal para la inclusión de Pueblos Indígenas en la Educación Superior Pública.
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. (2012). *Informe del Estado de Honduras ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, Honduras*. Recuperado de http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/GTM/INT_CERD_NGO_GTM_19951_S.pdf
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. (2013). *Informe Alternativo, ODECO, La Ceiba, Honduras*. Recuperado de http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/GTM/INT_CERD_NGO_GTM_19951_S.pdf
- Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial. (2015). *86º Período de Sesiones. Informe Alternativo, Organizaciones de Pueblos Indígenas de Guatemala*. Recuperado de http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/GTM/INT_CERD_NGO_GTM_19951_S.pdf
- Consejo Superior Universitario de Centroamérica. (2016). *Cuarto Plan para la Integración Regional de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana*. PIRIESC Guatemala.
- Chojj Mux, J. (2012). Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas (Maya, Garífuna y Xinca) en Guatemala, En D. Mato. (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas* (pp.317-346). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Del Val, J. (2008). *Los pueblos indígenas y los indicadores de bienestar y desarrollo*. Recuperado <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/espanol/eventos/ixieieg/doctos/30desep/sesion%204%20b/informe.pdf>.

- Del Popolo, F. y Schkolnik, S. (2013). *Pueblos indígenas y afrodescendientes en los censos de población y vivienda de América Latina: avances y desafíos en el derecho a la información Naciones Unidas*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/35946/np97205247_es.pdf?sequence=1
- Ferreira, M. M. et al. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Resumen. Banco Mundial: Washington, DC.
- Herrera, A. (2014). *El tratamiento de la Diversidad Cultural en los procesos formativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala: entre otredades, diversidad y diferencias*. Disertación doctoral no publicada, Universidad de Valladolid, España.
- Hooker, A. (2016). La red de universidades indígenas, interculturales y comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.49-69). Argentina: EDUNTREF.
- Lemus E., J. (2008). *Un modelo de rehabilitación lingüística: el caso del modelo náhuatl/pipil de El Salvador*. Recuperado en http://www.unavarra.es/digitalAssets/172/172558_JLemus-revitalizaci--n-linguistica-del-Nahuatl.pdf
- Lemus E., J. (2015). *El pueblo pipil y su lengua: de vuelta a la vida*. Colección Investigación Editorial Universidad Don Bosco, San Salvador, El Salvador.
- Mato, D. (Coord). (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord). (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Mejía N. (Coord). (2012). *Evaluación socioeducativa-cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la Educación Superior Costarricense*. San José de Costa Rica: CONARE.
- Organización de las Naciones Unidas. (2013). *Derechos de los pueblos indígenas. Informe del Relator Especial sobre los derechos de los pueblos indígenas, James Anaya, sobre la situación de los derechos de los pueblos indígenas en El Salvador*. A/HRC/24/41/Add.2.
- Organización de las Naciones Unidas. (2017). *Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas, Informe sobre el 160 período de sesiones*. Recuperado de <https://undocs.org/es/E/2017/43>.

- Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Informe de la Relatora Especial sobre derechos indígenas sobre su visita a Honduras*. Recuperado en <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/162/06/PDF/G1616206.pdf?OpenElement>
- Oficina Regional para América Latina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2011). *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de América Central*. Recuperado en <http://staging.ilo.org/public/libdoc/igo/2011/481316.pdf>
- Oficina Regional para América Latina y el Caribe. (2014). *América Latina y El Caribe: Revisión Regional 2015 de la Educación para Todos*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible en Costa Rica. (2011). *V Informe Estado de la Región/ CONARE 5 ed, San José, Costa Rica*.
- Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible. (2016). *Quinto Informe Estado de la Región/PEN CONARE*. San José, Costa Rica.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Diagnóstico Situación de las mujeres indígenas en Panamá*. Panamá: PNUD.
- Tauli, C. V. (2015). *Declaración final Misión Honduras de la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Recuperado de <http://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=16740&LangID=S>.
- Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. (2010). *Estado de la Educación en Honduras*. UPNFM.
- Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza. (2016). *Mapa sobre Pueblos Indígenas, Áreas Protegidas y Ecosistemas Naturales de Centroamérica*. Recuperado de <https://www.iucn.org/es/news/mexico-central-america-and-caribbean/201609/mapeo-de-pueblos-ind%C3%ADgenas-áreas-protegidas-y-ecosistemas-naturales-en-centroamérica>.
- Zúñiga, X. (2016). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.209-230). Sáenz Peña, Pcia. de Buenos Aires, Argentina: EUNTREF.

Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Chile

Colección CHES 2018

MARIBEL MORA CURRIAO

Chile, como los demás países de América Latina y el Caribe, se fundó sobre la base poblacional indígena preexistente a la conquista europea y la sumatoria de otros grupos que, en distintas épocas, se instalaron de forma violenta o pacífica en las geopolíticas impuestas sucesivamente. Un grupo particular por su socio-historia es el conformado por personas de distintos pueblos africanos que llegaron a este continente en condición de esclavos. En los avatares de la creación de las repúblicas latinoamericanas y la instalación del poder sociopolítico y económico, indígenas y afrodescendientes fueron relegados a espacios de marginalidad, invisibilizados hasta el punto de su negación en la historia y demografía de dichas repúblicas.

Las nueve “etnias indígenas” reconocidas en Chile por la ley 19. 253 de 1993, a pesar del marco colonial común, tienen historias distintas respecto de su incorporación a la población y el territorio chileno actual; este último definido recién a fines de siglo XIX a partir de sucesos como la Guerra del Pacífico con Perú y Bolivia y la llamada “Pacificación de La Araucanía” con los mapuche. En ese marco, salvo el Rapa Nui, los demás territorios indígenas quedaron divididos entre dos o más países, lo que implica la existencia de territorio mapuche, Diaguita, Colla, Yagán y Kawéskar en Chile y Argentina; territorio aymara y quechua en Chile, Perú, Argentina y Bolivia; y Atacameño o Licanantai en Chile, Argentina y Bolivia. Esta división ocurre también en momentos distintos para cada pueblo. Es paradigmático el caso mapuche, pues si antes de la conquista española ocupaba casi todo el territorio chileno actual (entre el río Limarí y Chiloé) y parte del argentino (entre la provincias de San Luis y Chubut), a fines de siglo XIX su territorio en Chile comprendía solo la franja entre el río Bío Bío y el Toltén, situación que terminó con su anexión total en 1883. Los pueblos indígenas del norte pasaron a ser chilenos tras la Guerra del Pacífico de 1879, en un proceso que se extendió hasta 1929; en ese mismo, período, la colonización casi exterminaba a los indígenas del sur austral; el territorio Rapa Nui, en cambio, ocupado de hecho

EDUCACIÓN SUPERIOR, DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN CHILE

en 1888 recién pasó a formar parte de las provincias de Chile en 1966 (Verdad Histórica, 2003).

Los afrodescendientes, al contrario, en su condición de trasplantados a este continente, no tuvieron territorio definido, aunque la zona de Arica y Parinacota –perteneciente a Perú hasta fines de siglo XIX– fue conocida como territorio de negros. De los actuales grupos afrochilenos, son los habitantes de esa zona quienes más han relevado su situación actual y su pasado socio-cultural y, en menor medida, en Valparaíso y la Región Metropolitana.¹ Si bien, la esclavitud se abolió en Chile en 1823 y en Perú en 1854, su impacto aún se recuerda en zonas de oprobio como “los criaderos de negros” destinados a la reproducción de la mano de obra esclava; y las zonas con marcas tangibles “de la trata negrera”, como el Parque Nacional Rapa Nui y el Barrio Histórico de la Ciudad Portuaria de Valparaíso (La Ruta del Esclavo, 2014, p.9).

Un hecho relevante, por su impacto demográfico y sociocultural, es el aumento de la inmigración con alta cifra de afrodescendientes e indígenas, lo que ha tensado las delimitaciones nacionales de estas categorías al aportar integrantes extranjeros. El Informe del Observatorio Iberoamericano sobre movilidad humana, migraciones y desarrollo (OBIMID, 2016) señala que del total de inmigrantes en Chile el 5.4% se autoidentifica como indígena, porcentaje que incluye a quienes se declararon aymaras (2.5%) y quechuas (1.9%). En Arica, la población indígena entre los inmigrantes alcanza un 58.9%, correspondiendo a los aymara el 54.2% y los quechua el 4.4%. Sobre la población migrante afrodescendiente, el OBIMID señala que no hay estadísticas sistemáticas, pero que la información cualitativa del Servicio Jesuita a Migrantes muestra importantes flujos de población afrodescendiente vulnerable, procedente del Valle del Cauca de Colombia, de la República Dominicana y de Haití.

En este contexto, la diversidad cultural es un hecho social relevante en el Chile de hoy, no solo por los procesos coloniales vigentes, expresados en conflictos no resueltos por territorio, falta de autonomía y autodeterminación y dificultades para el desarrollo desde los conocimientos y culturas propias; sino también por la exclusión social de estos grupos expresada en situación de pobreza,

1 Arias (2014), en su trabajo de grado para optar al título de Magíster, señala que la distribución de negros en la época colonial era desigual, concentrándose en la zona norte y el valle central. Según la autora, en el Censo de 1778 entre Atacama y el Maule se contabilizaron 21.538 negros; en el corregimiento de Coquimbo que contaba con una población de 14.616 habitantes, un 23.6 % eran negros y mulatos.

marginación de los espacios de poder, vulneración de derechos y falta de acceso y participación efectiva de bienes básicos como: salud, trabajo, servicios sociales y educación de calidad. Un elemento adicional a las situaciones de exclusión es la discriminación por condición de pobreza, raza o color de piel, etnia y expresiones culturales propias, expresada en barreras sociales y actitudinales que generan marginación de los espacios institucionales.

En ese entendido, el número de personas indígenas y afrodescendientes que, sorteando las distintas barreras, acceden a la educación superior –factor clave de movilidad social– es un indicador necesario para las políticas de inclusión social. Del mismo modo, la forma en que esta inclusión se lleva a cabo en espacios de tradiciones y conocimientos que no consideran las particularidades y producciones de estos grupos, es tanto o más relevante para estos pueblos que exigen pertinencia e interculturalidad como ejes de la educación en contextos de diversidad. Las preguntas que nos planteamos son estas: ¿Qué tareas están realizando actualmente las Instituciones de Educación Superior (IES) chilenas para favorecer la inclusión indígena y afrodescendiente? ¿Cuáles son las demandas y estrategias de los grupos organizados respecto de la Educación Superior (ES)? Este capítulo aborda estas preguntas y plantea propuestas para la CRES 2018 en la perspectiva de avanzar hacia la interculturalidad en Educación Superior.

1. Datos demográficos de los pueblos indígenas y la población afrodescendiente en Chile

La ley 19.253 de 1993, en el Título primero, Artículo 1°, señala que son indígenas en Chile “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”. La “calidad indígena”, de acuerdo con la ley, implica poseer la “nacionalidad chilena” y la ausencia de las palabras pueblo(s) o nación(es), reemplazadas solo por “etnias indígenas”, genera críticas constantes a esta Ley de parte de las organizaciones indígenas, ya que resta posibilidades para el reconocimiento de los derechos individuales y colectivos y la autonomía. Sin embargo, el Informe Verdad Histórica y Nuevo Trato de 2003 y la promulgación del Convenio 169, en 2009, permitieron avanzar en algunos aspectos, aunque no se ha resuelto el reconocimiento constitucional. En consecuencia, los datos aquí entregados consideran las nueve etnias indígenas reconocidas por la Ley 19.253, a las que denominamos pueblos con las limitaciones establecidas en el Convenio 169.

Aún no existe una delimitación legal sobre quiénes son afrodescendientes en Chile, pero aquí tomamos la utilizada en la Encuesta de Caracterización Afrodescendiente (ENCAFRO), realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) en la Región de Arica y Parinacota en 2013.² Esta región ubicada al extremo norte del país concentra el mayor número de organizaciones afrodescendientes, que ha logrado visibilizar sus demandas durante la última década. En la encuesta se utiliza el criterio de autoidentificación que implica reconocerse como perteneciente a “esta etnia” y participar de las prácticas culturales típicas.

La encuesta de caracterización socioeconómica, CASEN, 2015 cuando utiliza el criterio de autoidentificación, muestra que el porcentaje de personas que se reconoce como indígena en Chile alcanza un 9.0% respecto de la población total del país, lo que equivale a 1.585.680 habitantes³. De ese total de personas indígenas, el 83.8% (1.329.450 personas) se reconoce mapuche; 6.8%, Aymara; 4.0%, Diaguita; 2.0%, Atacameño; 1.7%, Quechua; 1.0%, Colla; 0.3%, Rapa Nui; 0.3%, Kawashkar; ninguno (0.0%) se valora como Yámana.⁴ La Región de la Araucanía sigue siendo la que proporcionalmente tiene mayor población indígena con un 31.7% del total regional. Le sigue Arica y Parinacota con un 25.9%. Las regiones situadas sobre la media país (9.0%) son estas: Tarapacá (15.2%); Antofagasta (10.3%); Atacama (17.1%); Los Ríos (20.6%); Los Lagos (24.1%),

2 Encuesta realizada según Convenio Marco de Colaboración entre la Intendencia Regional de Arica y Parinacota, el INE y Organizaciones No Gubernamentales de la Región. Para estudiar la situación de “la etnia Afrodescendiente” tanto en su diseño como en su ejecución se trabajó “colaborativamente con las organizaciones afrodescendientes de la región, el Centro Latinoamericano de Demografía (CELADE) y el Instituto Nacional de Estadísticas”. Según esta medición, en la percepción de identidad afrodescendiente los factores considerados son estos: apariencia física 25.3%; bailes practicados 19.2%; apellidos 16.7%; comidas preparadas en el hogar 13.5%; participación en carnavales y ceremonias religiosas 11.3%; territorio donde vive, 5.4%; utilización de medicina tradicional 3.3%; vestimenta usada, 2.7%. El índice de reconocimiento de prácticas culturales muestra un 55.9% de alto reconocimiento; alcanzaron mayor reconocimiento los adultos de más de sesenta años con 65.0%.

3 Aquí utilizamos los datos de la CASEN 2015 porque el último Censo válido es de 2002, dado que el Censo 2012 fue descartado oficialmente por problemas de fiabilidad y errores estadísticos.

4 La misma CASEN señala que el marco muestral “no incluye áreas de difícil acceso” definidas por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), lo que tendría implicancias en “la representación del pueblo Rapa Nui, ya que sólo se captura información de la población residente en Chile continental” (CASEN, 2015).

Aysén (25.8%); Magallanes (17.5%). En la Región Metropolitana, un 6.7% se reconoce como indígena. La población indígena actual se distribuye mayoritariamente en zonas urbanas, se registra un aumento de 70% en 2006 a 75.3 % en 2015.

La ENCAFRO 2013 indica que de un total de población estimada en 179.172 habitantes de la Región de Arica y Parinacota, un 4.7% (8.415 personas) se considera afrodescendiente. Respecto del número de hogares con presencia afrodescendiente el porcentaje es de 6.2% equivalente a 3.317 hogares. Considerando el número de la población residente en hogares con presencia afrodescendiente, el porcentaje sube a 6.7%, lo que equivale a 12.018 personas (p.29). De los 3.317 hogares con presencia afrodescendiente, un 87.9% se ubica en zonas urbanas y el 12.1% en áreas rurales de la región.

El uso de lenguas y conocimientos indígenas permite evaluar la pérdida de estos conocimientos al no ser considerados en el sistema de educación formal. Sobre este aspecto se registran actualmente los siguientes datos en la CASEN: el grupo que “habla y entiende las lenguas originarias” disminuyó desde un 12.0% en 2009 a un 10.7% en 2015, y el grupo de los que “no hablan ni entienden lenguas originarias” aumentó desde un 77.3% a un 78.6% en las mismas fechas. Respecto a los grupos por edad, entre los que registran más personas que “hablan y entienden” está el grupo entre 60 años y más. En el caso de las lenguas de los afrochilenos, las organizaciones reconocen que quedan solo vestigios en la toponimia y las tradiciones propias. Acerca de los afrodescendientes inmigrantes, el ingreso de población haitiana ha llevado al gobierno a tomar medidas urgentes y de corto plazo como capacitar a su personal de atención al público en la lengua Kreyol y medidas de más largo plazo como la creación de una nueva Ley de migraciones que responda de mejor manera a la situación actual.

La CASEN 2015 muestra que un 18.3% de los indígenas se encuentra en situación de pobreza por ingreso y que un 11.0% de los no indígenas disminuyó desde un 44% registrado en 2006 para los indígenas y de un 28.0% para los no indígenas en el mismo año; en pobreza extrema en 2015 las cifras son de un 6.6% para la población indígena y de un 3.2% para los no indígenas y el nivel de pobreza multidimensional entre 2009 y 2015 pasó de un 43.0% en población indígena a un 28.4% y en la población no indígena, de un 26.3% a un 18.2%. Los datos en esta y otras mediciones de pobreza muestran que los pueblos indígenas

y, sobre todo, la infancia y las mujeres, son más pobres que el promedio nacional.⁵ La ENCAFRO no considera la medición de pobreza como tal, pero da cuenta de ítemes como tipo de vivienda, acceso a salud y trabajo. Registra de esta población que un 63.8% habita viviendas aceptables, un 33.7% de material recuperable y un 2.5% de material irrecuperable. Asimismo, que en zonas urbanas 100% accede a agua potable, pero solo un 51.2% en el mundo rural; mientras que la tasa de ocupación laboral es de un 47%, esto es: 2.954 personas.

Respecto al acceso y participación en la Educación Formal de la población indígena, cabe señalar, en primer lugar, que la tasa de analfabetismo para este grupo disminuyó desde un 6.1% en 2009 a 4.7% en 2015, mientras que para los no indígenas fue desde un 3.3% a un 3.0%. El nivel de escolaridad promedio para indígenas fue de 8.9 años en 2009 y de 10.1 años en 2015 mientras que para no indígenas fue de 10.5 años y 11.1 en los mismos lapsos.

La asistencia neta a ES de las personas indígenas entre 18 y 24 años llega a 31.3% en 2015, versus un 38.1% de las no indígenas. De la población indígena un 12.7% asiste a Centros de Formación Técnica (CFT); 27.8% a Institutos Profesionales (IP); 29.8% a Universidades Privadas; 29.6% a Universidades del Consejo de Rectores (CRUCH); mientras que de los no indígenas un 10.4% asiste a CFT; 24.2% a IP; 34.7% a universidades Privadas; y 30.5% a universidades del CRUCH.

Los años de escolaridad alcanzados por la población afrodescendiente, según la ENCAFRO, es de 9.05 años promedio. El porcentaje de los que nunca asistieron a la educación formal es de 3.3% y el porcentaje de quienes terminaron enseñanza media es de 40.5%. La asistencia bruta a educación superior alcanza un 22.2% de la población afrodescendiente, si se desagrega por género, tenemos que un 67.5% son mujeres y un 32.5% son hombres.

Sobre la población inmigrante, la CASEN 2015 muestra que aumentó de un 1.0% (154.653 personas) en 2006 a un 2.7% (465.319 personas) en 2015, con un 35.0% en situación de pobreza multidimensional y una tasa neta de asis-

5 Según el estudio *Incluir, sumar, escuchar. Infancia y adolescencia indígena* (2012). Ministerio de Desarrollo Social-UNICEF, la población infantil indígena representaba un 2.3% del total de la población chilena, y un 8.7% del total de menores de 18 años de edad (400 mil niños, niñas y adolescentes). Un 29.5% de la población infantil indígena vivía en condición de pobreza y un 44.1% de entre 4 a 6 años de edad, en la zona rural, no asistía a un establecimiento educacional por problemas de acceso y solo un 18.6% llegaba a la educación superior, frente a un 29.9% de los no indígenas. Datos extraídos de <http://unicef.cl/web/infancia-indigena/>

tencia ES, entre 18 y 24 años, de un 18.6%. Según el OBIMID, desde el Censo de 2002 esta población se duplicó concentrándose territorialmente en algunas comunas e incorporándose “nuevos flujos migratorios racializados (en gran medida población indígena andinos y afrodescendientes)”. La percepción de la opinión pública es que el país se está “llenando” de migrantes; esto, a pesar de la alta tasa de rechazo de este grupo en el control fronterizo que muestra arbitrariedad en el momento del ingreso por parte de la Policía de Investigaciones (pp.10-15). El racismo subyacente en estas prácticas aparece precisamente a partir de la llegada de inmigrantes afrodescendientes.⁶ Respecto de la discriminación en Chile, la CASEN 2015 en sus informes de Pueblos indígenas e Inmigrantes, muestra que el porcentaje de hogares con jefe de hogar indígena que reconoce discriminación hacia alguno de sus miembros es de un 19.3%, concentrándose en la discriminación por situación socioeconómica (5.1%), pertenencia a un pueblo indígena (4.4%) y apariencia física (3.2%). En el caso de inmigrantes, la discriminación se reconoce en un 28.4% de los hogares (p.119). Esta cantidad no fue consultada en la ENCAFRO 2013.

En definitiva, estos datos muestran que la situación de vulnerabilidad enfrentada por estos grupos es multidimensional. Abarca situación de pobreza, acceso a servicios básicos y a educación, pérdida de la lengua y conocimientos propios y situaciones de discriminación.

2. Participación indígena y afrodescendiente y demandas insatisfechas

Una particularidad de la población indígena y afrodescendiente en Chile es su alta participación en organizaciones sociales, sobre todo aquellas con enfoque cultural, territorial y de identidad, como lo muestra el estudio realizado por CASEN

⁶ El promedio de migrantes residentes en países desarrollados es de 11.3%, según cifras de la División de Población de la ONU para 2015 y de 1.4% en países sudamericanos. El Boletín Informativo N°1 Migración Haitiana en Chile de 2015 señala que en 2006 se entregó 1 permiso de residencia permanente para haitianos y en 2015 se otorgaron 1.183 permisos. El 97% de estos se otorgó en la Región Metropolitana, un 1.4% en la Región de Valparaíso y un 0.7% en la Región de Coquimbo. A su vez, se otorgaron 8.888 visas temporales en 2015 (Boletín, 2015). La negritud en Chile se ha constituido en paradigma de lo inferior, se observa que la xenofobia se aplica a afrodescendientes e indígenas, mientras los blancos son considerados “extranjeros”, como puede leerse en el libro editado por María Emilia Tijoux, Racismo en Chile. La piel como marca de inmigración.

(2015).⁷ Si bien, las demandas de estos grupos organizados se visibilizan mayoritariamente por las problemáticas de territorio, reconocimiento constitucional o autonomía y autodeterminación, la lucha por la educación ha sido permanente desde inicios de siglo XX en el caso de los pueblos indígenas. Prueba de ello son las demandas registradas en los sucesivos Congresos Araucanos, las publicaciones y la participación en eventos internacionales de Educación, en los que se abogó por mayor acceso, más escuelas en territorios indígenas e incluso la creación de escuelas propias (Cano, 2010; y Esguerra, 2014).

Un dato interesante para ejemplificar lo antiguo de estas “nuevas demandas” es que ya en 1928 en la 1ª Convención Internacional de Maestros del Magisterio Americano, realizada en Buenos Aires, se incorporó en el Tema XI, letra A el Problema del Indígena en América.⁸ Allí se señala la necesidad de “La creación de cátedras y seminarios de estudios indigenistas en las universidades de América”, la preparación de maestros indígenas para indígenas por ser los más indicados a fin de “encarar sus propios problemas”, que la historia se enseñe de manera que “despierte amor y respeto por los aborígenes existentes” y que se vele por la igualdad de “derechos políticos y jurídicos” (Resoluciones, pp.39-40).

Las luchas indígenas por la educación se decantaron en la década del ochenta de siglo XX por procesos de revitalización cultural apoyados, en época de la dictadura militar, por la Iglesia Católica y las organizaciones políticas. En la década del noventa, fueron las ONGs nacionales e internacionales y algunas IES las que generaron espacios alternativos de desarrollo para iniciativas de promoción de las culturas indígenas. Desde el 2000, las demandas se enfocaron en una educación autónoma, iniciándose procesos de revitalización lingüística

7 Según esta encuesta la población indígena urbana de 12 años o más que ha participado de alguna organización durante los últimos 12 meses es de un 32.5% versus un 24.1% de la población no indígena. En la población rural la participación indígena sube a un 51.3%, versus un 34.4% de los no indígenas. La mayor diferencia de participación se da en los grupos de identidad cultural con un 15,5% de participación indígena y solo un 0.9% de los no indígenas. En el caso de la población afrodescendiente, la ENCAFRO señala que el índice de Participación de prácticas culturales concentra el mayor porcentaje en la Media Participación (45.9%), con un porcentaje de periodicidad de 10% para quienes participan habitualmente y un 5.4% para quien lo hace en algunas ocasiones, con la mayor participación en los tramos de 30 a 44 años con 19.4% y de 60 años o más con 19.8%.

8 Entre los participantes se encontraban miembros de la Asociación General de Profesores de Chile y el representante de las “Sociedades indígenas de Chile”, profesor mapuche Luciano Huichalaf. (Resoluciones).

y cultural autosustentados, en zonas urbanas y rurales, desde el activismo organizacional propio. Uno de los planteamientos clave para siglo XXI ha sido el de “EIB para indígenas y educación intercultural para todos”.⁹ Las Becas y hogares estudiantiles, que antes fueron el foco de las demandas, pasaron a considerarse no más que medidas reparatorias frente a la desmedrada situación en un marco de colonialismo vigente (Marimán, 2008; y Flores y Robles, 2008). El tema de una ES con pertinencia cultural indígena fue instalado nuevamente en las masivas movilizaciones de 2011, a través del Petitorio de la Confederación de Estudiantes de Chile, CONFECH. Allí se solicitó garantizar los Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos originarios, de acuerdo con el convenio 169 de la OIT y la ley 19.253, además del “reconocimiento jurídico de los hogares estudiantiles mapuche”.

Durante ese mismo año se creó la Federación mapuche de estudiantes, FEMAE, que tras un rechazo inicial, logró ser reconocida por la CONFECH y poner el punto de interculturalidad en el petitorio estudiantil. La FEMAE, según su propia definición, es un espacio de confluencia de agrupaciones estudiantiles mapuche “que trabajan de forma autónoma en las casas de estudios”, articulándose en el *xawün* (reunión) y *guxam* (Conversación formativa). Estas agrupaciones -Chillkatufe Ufro Mew, Agrupación de Estudiantes Mapuche UCT mew y Trawun Chillkatufe UChile mew- trabajan en cuatro líneas: a) revitalización lingüística del mapuzugun; b) Participación en los espacios universitarios; c) Fortalecimiento organizacional Mapuche; y d) Participación en la CONFECH. En estos espacios, reivindican los Derechos educativos y lingüísticos, exigiendo medidas reparatorias ante los procesos de racismo educacional sufridos. En su documento “Reivindicación de Derechos Educativos del Pueblo Mapuche”, sostienen que la ES debe considerar: a) incorporación de la lengua propia en las mallas curriculares, sobre todo en IES del territorio mapuche, con participación de estudiantes, académicos y comunidad en general; b) “Formación pluricultural y plurilingüe” en las IES del país; y c) creación de una Universidad Mapuche con el fin de decidir y proyectar el *kimvn* y el idioma propio. Esta Universidad debiera ser administrada por agentes mapuche, que adelanten las siguientes tareas:

9 La Red por los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas de Chile ha relevado este lema en sus congresos organizados por agentes indígenas tradicionales y profesionales universitarios. Entre los acuerdos del primer congreso estuvo crear un proyecto de ley por los derechos lingüísticos; proyecto que fue redactado por abogados indígenas y entregado al Presidente del Senado en julio de 2012, sin que aún se haya logrado avance legislativo alguno.

disminuir el proceso de “asimilación forzada” realizado por la ES chilena; formar profesionales con identidad, desde el Mapuche kimvn; incorporar la reciprocidad en las investigaciones sobre y en territorios mapuche; generar protocolos de investigación que respeten a las autoridades tradicionales; y considerar la diversidad de Wallmapu¹⁰. La universidad propia ha sido una demanda indígena permanente, sobre todo durante las últimas décadas. El proyecto más persistente fue la creación de una universidad mapuche en Purén, presentado dos veces ante el Consejo de Rectores y rechazado en ambas ocasiones. La FEMAE en 2011, con el mismo objetivo, tomó un Liceo abandonado de la ciudad de Temuco y logró apoyo parlamentario para la firma de un acuerdo que finalmente no prosperó.¹¹ Los puntos recogidos en el acuerdo fueron: i) Creación de universidades interculturales que implementen la enseñanza de idiomas indígenas, cátedras de historia y realidad actual, e incorporen soluciones acordes a sus necesidades y saberes, según lo establecido en el Convenio 169 y la Ley indígena; ii) Establecimiento de mecanismos y recursos para financiar IES indígenas; iii) Reconocimiento jurídico de los Hogares Indígenas y garantía para la estadía durante todo el año académico de educación superior; y iv) Reestructuración del sistema de Beca Indígena, aumentando calidad y cobertura.¹²

Por su parte, la Declaración de Académicos Indígenas de la Universidad de Chile ante el envío del Proyecto de Reforma a la ES, en julio de 2016, propuso considerar las demandas recurrentes de los pueblos indígenas: i) creación de un modelo de educación intercultural para todos, inclusiva, equitativa y de calidad; ii) Incorporación de profesionales y postgraduados indígenas en las IES; iii) Creación de IES interculturales o indígenas en zonas de alta población indígena y en la Región Metropolitana; v) investigación y relevamiento de lo indígena, con participación indígena.¹³

10 Fuente <https://federacionmapuchedeestudiantes.es.tl/>

11 Sobre estas iniciativas se puede revisar el blog: <http://universidadmapuche.blogspot.com/>; sobre la propuesta de la FEMAE, aún se puede rastrear información en google con la frase “universidad mapuche, FEMAE”. Otro caso del que aún se encuentra información es la iniciativa “Universidad Nacional Mapuche para la Libre Determinación” en <https://liwenmapu.wordpress.com/2011/11/11/wallmapu-nacio-universidad-mapuche-para-libre-determinacion-se-inauguro-hoy-en-villarrica-11-de-noviembre-de-2011/>

12 Disponible en <http://www.politicaspUBLICAS.net/panel/ed/deduc/1513-acuerdo-interculturalidad-es.html>

13 La Declaración completa fue difundida y enviada al Ministerio de Educación en julio de 2016. Disponible en <http://www.uchile.cl/noticias/123149/la-importancia-de-integrar-a-los-pueblos-indigenas-en-ed-superior>

Las demandas afrodescendientes, visibilizadas recién a inicios de siglo XXI en el marco de la participación de integrantes de la Organización Oro Negro en la Conferencia Regional contra el Racismo, la Xenofobia, la Discriminación y la Intolerancia de 2001, se han centrado en “la búsqueda del reconocimiento, la inclusión de la variable afrodescendiente en los censos nacionales, la lucha contra la discriminación, y la capacitación a las instituciones del Estado, las organizaciones de afrodescendientes y la comunidad en general” (Salgado, 2015). Estos objetivos aún no han sido respondidos de manera efectiva por el Estado y la inclusión de este grupo en ES ha sido abordada solo recientemente (2015) desde iniciativas académicas de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad, RIEDI.

En definitiva, a pesar de las permanentes demandas por educación con pertinencia cultural, en Chile las políticas públicas todavía entienden mejor al sujeto indígena asociado con la marginalidad socioeconómica que al indígena en su completitud, negándoles las posibilidades de desarrollo desde sus identidades y de aportar desde sus particularidades al desarrollo de las disciplinas y profesiones. Respecto de los afrodescendientes aún no existe ni siquiera la pregunta. Lo cierto es que la ES en Chile todavía es una educación pensada para la integración a un sistema educacional conteniendo, muchas veces, criterios etnocéntricos o racistas que no consideran la diversidad de saberes, epistemologías y formas de enseñanza y aprendizaje particulares, desde las que los indígenas y afrodescendientes podrían aportar.

3. Normas, políticas y prácticas. Logros y desafíos

Las normativas legales vigentes sobre Educación Superior en Chile no impiden la creación de programas, carreras e instituciones centradas en o con atención a la diversidad y la inclusión de pueblos indígenas. Más aún, las posibilidades en términos jurídicos parecieran ser múltiples, pues la autonomía institucional y la libertad de enseñanza están consagradas constitucionalmente, permitiendo la creación, puesta en marcha y funcionamiento tanto de Instituciones interculturales como de programas o carreras dentro de instituciones tradicionales en cualquiera de sus modalidades. Sin embargo, existen dificultades asociadas a la creación e implementación de estas iniciativas, tales como: a) No se han generado incentivos desde el Estado para la creación e implementación de IES con este enfoque, salvo el recién anunciado proyecto de creación de un CFT Estatal en la zona de Tirúa que tendrá enfoque intercultural. Las iniciativas promovidas desde la CONADI, por su parte, han financiado solo diplomados, capacitaciones o menciones. b) Los

grupos indígenas no cuentan con recursos para gestionar IES, pues tal como se señaló, pertenecen a los sectores pobres de la sociedad, aún siendo profesionales. c) Los privados que gestionan IES no tienen entre sus prioridades el tema indígena y más bien lo ven como un problema a resolver y la razón del “retraso económico” de ciertas regiones. d) El desencanto de las organizaciones indígenas frente al rol del Estado, los ha llevado a crear iniciativas externas a las IES desde una perspectiva más autonomista. e) El entrampamiento burocrático impide iniciar y sostener los procesos, pues si bien las posibilidades parecían afianzarse con la firma del Convenio 169, la incorporación de la “consulta” a los integrantes de estos pueblos en las instancias y decisiones que corresponda, ha llevado a amplias discusiones, transformándose en la excusa para no avanzar en este ámbito. Y la Ley Indígena 19.253 de 1993 que establece para Educación Superior el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas y que contempla “La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas” (Artículo 28, Título Cuarto, letra d) no ha sido reglamentada, lo que deja un vacío legal y que no se asuma como tal.

Además de estos instrumentos legales, existe una serie de convenios y acuerdos internacionales ratificados por el Estado, a la que se puede apelar para la concreción de estas iniciativas, como la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial promulgada en 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: todas estas se tratan más ampliamente en el primer capítulo de este libro.

El actual proyecto de Ley de Educación Superior, enviado al Congreso por el Gobierno de Chile en 2016, y actualmente en trámite, no considera explícitamente la inclusión de pueblos indígenas. Entre sus principios fundamentales, en el Artículo 3, letra d) sobre Inclusión, señala:

El sistema debe promover la inclusión de las y los estudiantes en las instituciones de educación superior, velando por la eliminación de todas las formas de discriminación arbitraria. Así mismo al sistema le corresponde resguardar y promover el respeto y coexistencia a nivel institucional e interinstitucional de la diversidad de talentos, culturas,

orígenes socioeconómicos, situación de discapacidad, identidades de género y orientaciones sexuales entre los distintos integrantes de los estamentos de las instituciones (Proyecto Reforma, p.34).

La omisión de “pueblos indígenas” o incluso de “etnias”, en un proyecto de Ley de esta importancia, pareciera ser un retroceso para las demandas indígenas que habían logrado algún espacio de visibilización. Sin embargo, el actual gobierno, en enero de 2016 envió al Congreso el Proyecto de Ley Creación del Ministerio de Asuntos Indígenas, que en su Artículo 6, sobre las funciones del Ministerio, letra c), señala que este debe:

Elaborar y proponer los planes y programas destinados al desarrollo económico, social y cultural de los pueblos indígenas pudiendo, además, elaborar y coordinar los planes y programas intersectoriales destinados al mismo objetivo, prestándoles asistencia técnica a los demás órganos de la Administración del Estado. Asimismo, el Ministerio podrá promover y colaborar con las autoridades competentes a nivel nacional, regional y local en el desarrollo de programas de educación y difusión de la cultura, lengua y derechos de los pueblos indígenas, orientados a la creación de una conciencia nacional para una relación intercultural (Proyecto, p.20).

Así mismo, en las letras e), l) y o) del mismo proyecto se señala que este Ministerio debe desarrollar estrategias destinadas a prevenir y erradicar la discriminación contra los pueblos indígenas; asesorar a organismos públicos en la incorporación de contenidos de cosmovisión indígena, aspectos culturales, históricos, lingüísticos, ambientales y de salud intercultural; y promover, realizar y difundir estudios e investigaciones relativos a estos pueblos. De modo que si se aprueba este proyecto, existiría una institucionalidad que licenciaría la incorporación de estrategias de interculturalidad e inclusión de pueblos indígenas en ES, acorde con convenios internacionales. Pero esto aún es parte de un proceso que no se ha decantado política y jurídicamente.

4. Descripción y análisis de experiencias de inclusión indígena en educación superior

En Chile actualmente existen 158 IES en las siguientes modalidades: Universitaria (59), Formación Técnica (49), Formación Profesional (42) y Escuelas de las Fuerzas Armadas y de Orden (8). De ellas, son las universidades quienes ofrecen

carreras profesionales y técnicas de nivel superior y otorgan grados académicos; los Institutos Profesionales imparten carreras profesionales y técnicas de nivel superior, pero no otorgan grados académicos; los Centros de Formación Técnica solo ofrecen carreras de nivel técnico superior y las Escuelas de las FFAA habilitan para la formación profesional y de grados propios de estas instituciones (CNED).

Aun cuando la matrícula de estudiantes indígenas en ES ha aumentado durante las últimas décadas, esto no necesariamente ha implicado que el currículum se haya transformado para asegurar su pertinencia cultural, que se hayan creado espacios de desarrollo de identidades ni añadido saberes o que se haya incorporado la participación indígena efectiva. A pesar de ello, algunas universidades han mantenido y/o desarrollado iniciativas tendientes a relevar las particularidades de estos pueblos desde la difusión de saberes y prácticas culturales de las comunidades hasta estrategias de inclusión y acompañamiento de estudiantes indígenas. Se han mantenido también las iniciativas de investigación académica sobre estos pueblos y, en algunos casos, se ha logrado incorporar a personas indígenas en los núcleos y en espacios de decisión.

Desde el punto de vista estatal se han mejorado los distintos beneficios vigentes y se ha promovido la participación de los jóvenes indígenas. Una iniciativa importante fue la incorporación del enfoque intercultural en las bases del Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) dirigido a organizaciones estudiantiles de ES, porque se promovió la aprobación de proyectos que consideren mejorar la inserción de estudiantes indígenas en las IES; apoyar procesos de reetnificación; fortalecer la autoestima de estudiantes indígenas de áreas rurales en IES; posibilitar la vinculación de estudiantes con comunidades, agentes culturales y conocimientos territoriales; instalar en IES la participación sociocultural y aportes del mundo indígena en la construcción del conocimiento de estudiantes, docentes y directivos; y promover el diálogo intercultural en IES. (FDI 2016)¹⁴

A continuación se presentan las iniciativas sobre pueblos indígenas, vigentes en 2017, en la ES chilena, divididas en tres grandes categorías: i) Beneficios estatales, acceso especial y acompañamiento; ii) iniciativas en el currículum; y iii) iniciativas de extensión, vinculación y/o responsabilidad social universitaria.

14 Ver http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2016/FDI/FDI_INTERCULTURALINDIGENA.pdf

5.1. Beneficios estatales, acceso especial y programas de acompañamiento

Un hecho relevante a tener en cuenta respecto de la ES en Chile es que es pagada por los estudiantes, sus familias o el Estado, en todas sus modalidades públicas y privadas. Por lo tanto, a pesar de los avances actuales en gratuidad para los cinco primeros deciles de ingreso, los beneficios estudiantiles tienen un rol clave a la hora de pensar en ES. Los estudiantes de pueblos indígenas pueden postularse a la “beca indígena” creada y regulada por la Ley 19.253 de 1993. Consiste en un aporte monetario directo y de libre disposición para el estudiante y se renueva anualmente, considerando la pertenencia a uno de los pueblos indígenas de Chile, buen rendimiento académico y condición socioeconómica vulnerable. Para ES el monto en 2017 es de \$638.000 anuales pagados en diez cuotas (cada cuota equivale casi a una cuarta parte del salario mínimo) y puede ser utilizada tanto por estudiantes universitarios (del sistema público o privado) como estudiantes de IP o CFT. En términos reales, este monto alcanza solo para una colación diaria. Los hogares indígenas son residencias para universitarios que cumplen requisitos similares a los de las becas indígenas, además de provenir de una comuna diferente a aquella donde realizarán los estudios.¹⁵ La sobredemanda de hogares impulsó la creación de “becas de residencia indígena” que consisten en un aporte monetario renovable anualmente.¹⁶

Respecto de la admisión especial por pertenencia a alguno de los pueblos indígenas de Chile, al no existir una normativa nacional, solo 13 IES del total han creado iniciativas de este tipo y estas son dispares en número de cupos, requisitos, carreras a las que se puede acceder, fecha de creación. Tal es el caso de la Universidad de Chile, por ejemplo, donde los cupos responden a convenios con dos pueblos indígenas específicos, de baja población, que son los rapa nui y los kaweskar; el de la Universidad de Magallanes que tiene cupos para los integrantes de una organización mapuche específica y la Pontificia Universidad Católica que tiene beca indígena solo para la Carrera de Derecho. En las demás universidades,

15 En Temuco se encuentra el Hogar Mapuche Pelontuwe; en Valdivia, el Hogar Wiliwen; en Padre Las Casas, el Hogar Mapu Lawen; en Concepción, Caesma, Ruka Liwen y Pegun Dungun, entre otros.

16 Desde el punto de vista estadístico, según datos del Ministerio de Educación, existe mayor matrícula de estudiantes indígenas respecto del total de matriculados en primer año, en 2017, es en la Universidad de Tarapacá (41.71%), la Universidad de Los Lagos (39,08%), la Universidad de La Frontera (22.48%), y la Universidad de Aysén (30.11%). Todas corresponden a zonas de alta población indígena e IES de baja matrícula.

los cupos oscilan entre uno a diez por Universidad con el único criterio común de pertenencia indígena.

El acompañamiento a estudiantes indígenas, a partir de la implementación de la Beca de Nivelación Académica (BNA) u otros fondos del Ministerio de Educación, desde 2013 permite postular proyectos de creación de sistemas de apoyo a estudiantes, focalizándose en estudiantes indígenas. A través de ellos se crearon programas nuevos y se fortalecieron otros vigentes, como el Programa Rüpü en la Universidad de La Frontera, Takhi en la Universidad de Tarapacá, Kiukultun en la Universidad del Bío Bío, y el Kimeltuwun Rüpü en la Universidad Austral. Estos programas, además de apoyar la retención, se enfocan en el desarrollo de la identidad indígena y la revitalización de las prácticas culturales propias. En ese marco, han surgido iniciativas estudiantiles como los internados lingüísticos en comunidades rurales.

No existen beneficios similares para afrodescendientes en Chile y en aquellos casos cuya situación económica lo requiere deben postularse a los beneficios como cualquier otro estudiante. Tampoco ocurre respecto del acceso especial y el acompañamiento, en los que pueden ser considerados por otras características de vulnerabilidad y no por su condición afrodescendiente.

5.2. Iniciativas en el currículum

Uno de los avances más significativos por su impacto en la formación de estudiantes indígenas y no indígenas es la incorporación en el currículum de asignaturas electivas, de formación general o talleres que permiten el acercamiento a diferentes temáticas sobre estos pueblos que no necesariamente tienen relación directa con su Carrera. En este campo, lengua, literatura e historia indígena son los temas más recurrentes. En la tabla N°1 se muestran solo las iniciativas de mayor permanencia, pues estas varían semestral o anualmente. El problema de estas iniciativas, al no pertenecer a la malla curricular de las carreras, es que dependen de las elecciones de los estudiantes (que no siempre están orientadas en cuestiones curriculares o de su interés, sino más bien en la oferta vigente) o de la voluntad y disponibilidad de los docentes para dictar un curso y no necesariamente de políticas de la Carrera, la Facultad o la Universidad.

Situación distinta es la de las Cátedras curriculares y las menciones, pues estas sí obedecen a decisiones educativas institucionales que pasan por la aprobación de agentes del Estado encargados de la acreditación. Lo mismo sucede

con las carreras interculturales dictadas en tres universidades (Tabla N°1) y en el Instituto Tecnológico de la Universidad Católica de la Santísima Concepción, que deben ser aprobadas y reguladas por el sistema de acreditación vigente. En todos los casos, han contado con el apoyo de la CONADI y sus estudiantes pueden ser tanto indígenas como no indígenas. Un gran aporte en el ámbito curricular es la creación de diplomados de postítulo y grados académicos que permiten la profundización y la investigación en temáticas importantes para los pueblos indígenas y las relaciones interculturales. El caso de mayor trascendencia es, sin duda, el trabajo realizado por la Universidad Católica de Temuco que lleva más de veinte años formando profesores interculturales y actualmente cuenta con un magíster y un doctorado en interculturalidad.

En la revisión realizada para este estudio, no encontramos iniciativas similares sobre afrodescendientes, aunque sí logramos rastrear iniciativas esporádicas como seminarios, simposios y conversatorios que han abordado temáticas asociadas con grupos inmigrantes y afrodescendientes desde las perspectivas de la no discriminación, el racismo o la negritud. Dada su acotación temporal no son incluidas aquí.

Tabla N°1. Iniciativas curriculares

SUB- CATEGORÍA	NOMBRE	INSTITUCIÓN
CARRERAS	Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe (Trabajadores) Educación Parvularia Intercultural(Trabajadores)	Universidad de Tarapacá
	Técnico en Educación Intercultural	Universidad de Los Lagos
	Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche	Universidad Católica de Temuco
	Técnico Universitario en Gastronomía Intercultural	Universidad Católica de la Santísima Concepción
MENCIONES Y OTROS	Mención Interculturalidad, Educación Parvularia	Universidad de Los Lagos
	Cátedra Indígena en Programas para la Formación Docente	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
	Cátedra de Pueblos Indígenas en Magíster en Antropología	Universidad Academia de Humanismo Cristiano

CURSO REGULAR O ELECTIVO	Asignaturas Lengua y cultura mapuche / Interculturalidad (Pedagogía en Castellano) Asignatura Cultura, interculturalidad y territorio (Pedagogía en Historia)	Universidad de La Frontera
CURSOS DE FORMACIÓN GENERAL Y TALLERES	Curso Formación General Literatura Mapuche Curso Formación General Cultura e historia mapuche	Universidad de Chile
	Taller de Lengua Mapuche en filosofía	Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
	La Dirección General Estudiantil dicta Talleres de lengua y cultura Mapuche.	Universidad Católica del Maule
	Curso Formación General Poesía Mapuche Contemporánea	Universidad Diego Portales
POSTGRADOS Y DIPLOMADOS	Doctorado en Ciencias de la Educación, Mención Interculturalidad	Universidad de Santiago de Chile
	Doctorado en Estudios Interculturales Magíster en Estudios Interculturales	Universidad Católica de Temuco
	Diplomado Política Indígena, Interculturalidad y Autonomía	Universidad Alberto Hurtado
	Diplomado en Lectoescritura de la Lengua Mapuche Diplomado en Interculturalidad, mención Salud y Educación	Universidad Católica de la Santísima Concepción

Fuente: elaboración propia

5.3. Iniciativas de extensión, vinculación y/o responsabilidad social universitaria

Durante la última década las universidades chilenas han adoptado nuevas formas de interacción con las comunidades en las que se insertan. Además de la tradicional Extensión Universitaria, existen unidades de Vinculación con el Medio y de Responsabilidad Social Universitaria. Todas tienen en común la intención de hacerse cargo de las problemáticas locales aportando a la resolución de ellas desde las disciplinas que desarrolla la institución. La Extensión tradicional fue entendida más bien, como el acercamiento del quehacer universitario a las comunidades. No obstante, algunas universidades entienden la extensión actual con las mismas características de la vinculación o la responsabilidad social universitaria. Considerando esto aquí situamos en una categoría a iniciativas que involucran a las comunidades locales.

Las iniciativas de mayor impacto en las comunidades son los diplomados de extensión dirigidos a miembros de comunidades indígenas, tengan o no títulos profesionales, de este modo se certifican sus conocimientos tradicionales. En general, estos diplomados son supervisados y financiados por la CONADI a través de Convenios amplios de colaboración y son dictados por universidades, incluyendo en algunos casos a autoridades indígenas tradicionales, en otras solo a profesionales indígenas o ambas. Los centros de estudios, núcleos de investigación u observatorios, por su parte, aunque destinan sus esfuerzos a la realización y difusión de investigaciones sobre pueblos indígenas, se centran mucho más en lo académico y pocas veces incorporan a estudiosos indígenas en los grupos de trabajo o, cuando lo hacen, estos no ocupan lugares de decisión.

En la tabla siguiente se muestran las iniciativas vigentes en 2017 y que han tenido al menos un par de años de funcionamiento. Como en los casos anteriores, no encontramos iniciativas con estas características para los grupos afrodescendientes.

Para todas las iniciativas anteriores -acceso y acompañamiento, curriculares, y de extensión- un tema clave sigue siendo la caducidad observada al buscar información sobre programas vigentes, en diferentes años, en las mismas instituciones (Williamson, 2008; y Mora, 2014). Esta dificultad se debe, en buena medida, a que estas iniciativas no tienen carácter institucional, sino que resultan de voluntades personales, presupuestos limitados y duración acotada a los presupuestos. Resolver estos temas es clave para un avance sustantivo y permanente.

Tabla N° 2. Iniciativas de vinculación y/o responsabilidad social universitaria

SUB-CATEGORÍA	NOMBRE	INSTITUCIÓN
CURSO/ DIPLOMA/ PROGRAMA	Curso Elaboración recursos educativos para enseñanza de lengua y música aymara	Universidad de Tarapacá
	Nuevas miradas sobre género y etnicidad / Cátedra Indígena-U Abierta	Universidad de Chile
	Programa de Estudios Indígenas e Interculturales Diplomado en Derecho Indígena y Territorialidad Mapuche Williche	Universidad de Los Lagos
	Curso de Verano: Reemergencia Indígena en Chile: hacia un nuevo tipo de ciudadanía	Universidad Diego Portales
	Escuela de Idiomas Indígenas – en convenio con Consejo de la Cultura	Universidad Católica Silva Henríque
	Curso de Capacitación Competencias interculturales en entornos laborales culturalmente diversos	Universidad Santo Tomás
	CONVENIOS	Convenio con CONADI (Fortalecimiento Patrimonio Cultural indígena, Diseño pedagógico intercultural bilingüe, Lenguas indígenas, Desarrollo y Liderazgo)
Universidad Metrop. de Ciencias de la Educación		
Universidad de Los Lagos		
Universidad de Chile		
	Acuerdo de Colaboración con Asociación Mapuche “Weche Pepiukëlen”	Universidad de Magallanes

CENTROS/ INSTITUTOS OBSERVATORIOS/ NÚCLEOS	Centro de Estudios Lengua de Tradición Oral	Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
	Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio	Universidad de Valparaíso
	Centro Intercultural Rangin Wenumapu	Universidad de Santiago
	Cátedra Indígena – Facultad de Ciencias Sociales Centro de Estudios de Interculturalidad y Derecho Facultad de Derecho Núcleo de Estudios Étnicos RUNACO	Universidad de Chile
	Instituto de Estudios Indígenas	Universidad de La Frontera
	Centro de Desarrollo Regional. Área pueblo williche	Universidad de Los Lagos
	Centro de Estudios Interculturales e Indígenas - FONDAP	Pontificia Universidad Católica de Chile
	Núcleo de Investigación en Estudios Interétnicos e interculturales	Universidad Católica de Temuco
	Centro de Derechos Humanos. Área de Derechos Indígenas	Universidad Diego Portales

Fuente: Elaboración propia

6. El rol de las agencias gubernamentales y las agencias de cooperación internacional

Como se señaló anteriormente, en la mayoría de los casos, la falta de institucionalización de las iniciativas y los recursos temporales asociados con proyectos determinan la duración de las mismas; sin embargo, estos proyectos han sido también la posibilidad de relevar las temáticas indígenas en ES. Hasta ahora la colabora-

ción de la CONADI u otros organismos estatales como el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA) en sus distintas líneas, y los Fondos Regionales (FDNR) -todos concursables, salvo los Convenios amplios de colaboración- han sido las fuentes de financiamiento directo para sostener iniciativas que involucran a Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Es el caso de investigaciones, diplomados, congresos, seminarios, encuentros, difusión y creación artística, enseñanza de las lenguas indígenas y rescate de prácticas culturales tradicionales, acogidas o lideradas desde las IES, en acuerdo y/o con participación de las comunidades indígenas y afrodescendientes.

En el marco del apoyo de los organismos del Estado, cabe destacar que actualmente existe un proyecto de “implementación de un Centro de Formación Técnica (CFT) estatal de la región del Bío-Bío, específicamente en Tirúa, que tendrá un carácter intercultural en su modelo educativo, diseño y gestión”. La Universidad del Bío-Bío será la encargada de apoyar su instalación como institución tutora. A su vez, el área de Educación Superior del Ministerio de Educación tiene en preparación el Proyecto asociado con el Programa de Fortalecimiento de Universidades Estatales, Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas, que será financiado por el Banco Mundial. Este proyecto entre sus objetivos pretende que las 18 universidades estatales puedan crear y/o fortalecer unidades de inclusión que permitan el trabajo con estudiantes indígenas a partir de la “perspectiva de pertinencia cultural.” En el mismo documento se señala que si bien el grupo prioritario son los estudiantes indígenas, se debe considerar la presencia de inmigrantes y que el concepto de interculturalidad hace referencia a la interacción entre personas pertenecientes a distintas culturas.

En el caso de proyectos de gran envergadura se ha recurrido a fundaciones internacionales como la Fundación Ford, el Banco Interamericano de Desarrollo y otras que financian iniciativas transitorias o de instalación de iniciativas. Esto, sin embargo, hace vulnerables los proyectos cuando no existe compromiso institucional férreo, pues al acabarse los recursos el proyecto sucumbe. Un caso en que se revierte esta situación es el del Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera de Temuco, dedicada al estudio de los procesos interculturales y la promoción de la cultura de los pueblos indígenas desde el año 1993.

Otro caso significativo por el impacto de largo plazo fue el Programa Becas de la Fundación Ford dirigido a financiar estudios de magíster y doctorado con foco en la igualdad de oportunidades y teniendo como criterios de selección

el sentido de pertenencia, el liderazgo y la capacidad de devolución a sus grupos de referencia (Zapata y Oliva, 2011). Este programa benefició a más de setenta profesionales indígenas chilenos en sus diez años de trabajo. Muchos de ellos forman parte de organizaciones indígenas, se han insertado en IES públicas o privadas y algunos han ejercido como funcionarios gubernamentales.

7. Evaluación y acreditación. Demandas de participación

La Comunidad de Historia Mapuche, uno de los referentes de la intelectualidad indígena en Chile, ha enfatizado en la importancia de una soberanía epistemológica propia que genera espacios de socialización, organización, sistematización de conocimientos e investigación. Esta soberanía epistemológica busca no supeditarse acríticamente a los conocimientos colonialistas predominantes; reprocha el dogmatismo universitario que muchas veces reduce lo indígena a un asunto puramente cultural de expresiones más o menos exóticas, y sobre todo, desaprueba fuertemente la figura del mapuchólogo (estudioso de lo mapuche) que copa los espacios de investigación, excluyendo las capacidades intelectuales de las comunidades.¹⁷

Un caso particular en que esta agrupación lideró un reclamo por afectar la soberanía epistemológica fue la Declaración respecto de la instalación del Centro de Investigación sobre interculturalidad y pueblos indígenas financiado por el Fondo de Apoyo a Áreas Prioritarias (FONDAP) del Consejo Nacional de Ciencias y Tecnologías (CONICYT). La declaración que alude al Convenio 169, fue firmada por más de sesenta profesionales indígenas y circuló tanto a nivel nacional como internacional.¹⁸ En el punto número 3 señala que la investigación constituye un área estratégica del conocimiento que puede contribuir a “modificar visiones sesgadas, discriminatorias, paternalistas o asistencialistas”, y que para hacerlo efectivo se debe incorporar a “los propios integrantes de estos pueblos”, tanto si cumplen roles tradicionales o funcionales como a graduados y postgraduados “que se dedican a la defensa, difusión, denuncia, promoción, desarrollo y al estudio de la realidad indígena.”

17 Sobre estos aspectos se puede revisar el Prólogo y el Epílogo del libro de la Comunidad de Historia Mapuche (2012) *Ta iñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país Mapuche*. CHM.

18 Disponible en <http://www.elciudadano.cl/pueblos/declaracion-publica-de-la-comunidad-de-historia-mapuche-sobre-el-fondap/02/28/>

Las investigaciones sobre indígenas, pero sin indígenas son un tema de preocupación permanente de las organizaciones. Esta preocupación tiene un correlato real en cifras que muestran que entre 1982 y 2011 CONICYT financió 103 proyectos dedicados centralmente a uno o varios de los nueve pueblos indígenas reconocidos, lo que equivale a un 0.49% del total de 20.605 proyectos aprobados para ese período. De los 103 proyectos que abordan temas indígenas, solo 17 incluyeron en sus equipos a personas indígenas; esto es un 16.5%. De las 18 personas indígenas incluidas, 16 son mapuche, y durante el período fue financiado solo un proyecto de una institución Indígena, el Centro de Documentación Mapuche Liwen, en una sola convocatoria (Mora, 2012; y Nahuelpán 2013)¹⁹. La incorporación de personas indígenas a las investigaciones y la consulta indígena en temas que los refieren son parte de los derechos que las instituciones del estado deben garantizar a los pueblos indígenas.

En términos de acreditación, aunque no se consideran aún criterios de inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes, el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) ha evaluado y aprobado los proyectos de carreras, menciones y grados que refieren a la interculturalidad y los pueblos indígenas. Las IES realizan un proceso de acreditación voluntario que reconoce su nivel de calidad y mejoramiento educativo, otorgándole más o menos años de acreditación de acuerdo con niveles de calidad establecidos por este organismo, en concordancia con estándares internacionales. A su vez, la acreditación permite a los estudiantes de estas instituciones y a las instituciones mismas postularse a fondos del Estado a través de concursos, becas y otros mecanismos, en los que la variable indígena sí puede ser considerada.

En definitiva, si el actual proceso de Reforma a la Educación Superior y la Creación del Ministerio de Pueblos Originarios, ambos con urgencia en el Senado de la República, logran resolverse antes del término de este gobierno en marzo de 2018, habremos avanzado en algunos aspectos clave para la inclusión de pueblos indígenas y la interculturalidad en educación superior. Sin embargo, falta mucho por hacer aún respecto de los afrodescendientes.

19 En la investigación mencionada no se consideraron los proyectos de arqueología.

8. Propuestas y recomendaciones para la CRES 2018

De acuerdo con las problemáticas expuestas, cabe proponer que la **CRES 2018** considere relevar al menos los siguientes aspectos:

- 1) Dadas las particularidades históricas, sociodemográficas y culturales de los países latinoamericanos, se debe reconocer la necesidad de la inclusión efectiva de los pueblos indígenas y afrodescendientes en Educación Superior.
- 2) Dadas las particularidades de colonialismo vigente y las luchas por reconocimiento, las IES deben promover la participación efectiva y con identidades indígena y afrodescendiente.
- 3) Dada la falta de incidencia real de profesionales indígenas y afrodescendientes en las IES, se debe incorporar criterios y personas indígenas en la creación e implementación de todos los programas que los refieren. Así mismo se debe promover la diversificación del cuerpo académico y profesional con criterios de cuotas que permitan la contratación prioritaria de indígenas y afrodescendientes.
- 4) Dado el desconocimiento general de las culturas indígenas de parte de una mayoría de la población, las IES deben implementar cátedras permanentes sobre la diversidad cultural y sus implicancias en las sociedades latinoamericanas destinadas a todos los estudiantes.
- 5) Las IES deben mantener estadísticas actualizadas sobre inclusión de indígenas y afrodescendientes en sus distintos estamentos.

Referencias

- Arias, M. (2014). *Los papás de mi abuela le contaron a mi abuela, mi abuela le contó a mi mamá y mi mamá me contó a mí: un acercamiento a los significados transmitidos generacionalmente de una comunidad afrodescendiente de arica*. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster no publicado. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- Cano, D. (2010). La demanda educacional mapuche en el período reduccional (1883-1930). *Revista Pensamiento Educativo, volumen 46-47*, 317-335
- Esguerra, M. (2014). *La educación intercultural y las posturas de algunos sujetos mapuche respecto a su formulación en Chile en las dos últimas décadas*. Trabajo de Grado para optar al título de Magíster no publicado. Universidad de Chile, Santiago de Chile
- Flores F. y Robles, C. (2008). La unidad y la diversidad: movilización política y demandas educacionales en el pueblo mapuche. *Revista ISEES, 2*, 179-214.
- Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo. (2016). *Informe del Observatorio Iberoamericano sobre movilidad humana, migraciones y desarrollo*.
- Marimán, P. (2008). La educación desde el programa del movimiento mapuche. *Revista ISEES, 2*, 135-152.
- Mora, M. (2012). *Conocimiento Indígena, Investigaciones Académicas y Participación Efectiva: Una Cuestión De Derechos*. Seminario Acción Afirmativa para Sociedades Inclusivas. Santiago de Chile. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=cf1KiPnICk0&index=12&list=PLrXhJf-vbyERPd1faigoE7btvp_OQ4dE2f
- Mora, M. (2014). Estrategias de Inclusión Indígena en las Instituciones de Educación Superior Chilenas: Avances, Entrampamientos y Desafíos. En D. Mato. (2014). *Educación Superior y Pueblos Indígenas* (pp.). Buenos Aires: EDUNTREF.
- Nahuelpán, H. (2013). El lugar del “indio” en la investigación social. Reflexiones en torno a un debate político y epistémico aún pendiente. *Revista Austral de Ciencias Sociales, 24(04)*, 71-91.

- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas. *Proyecto La Ruta del Esclavo*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/slave-route/>
- Salgado, M. (2015). Crónica del movimiento Pueblo Afrochileno. La lucha por el reconocimiento constitucional. Recuperado de <http://rufianrevista.org/portfolio/cronica-del-movimiento-pueblo-afrochileno-la-lucha-por-el-reconocimiento-constitucional/>
- Tijoux, M. E. (Ed.). (2016). *Racismo en Chile. La Piel como marca de la Inmigración*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Zapata, C. y Oliva M. E. (2011). Experiencia de inserción e impacto institucional de los becarios del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford con ascendencia y adscripción indígena en la Universidad de Chile. *Revista ISEES*, 9, 43-71.

Documentos legales

- Departamento de Extranjería y Migración. (2015). *Anuario Estadístico Nacional de Migraciones*.
- Departamento de Extranjería y Migración. (2015). *Boletín Informativo N°1 Migración Haitiana en Chile*.
- Decreto 124, Reglamenta el artículo 34 de la Ley 19.253, regula 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.
- Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2003.
- Ley 19.253, Versión 2008.
- Proyecto Programa de Fortalecimiento de Universidades Estatales. Marco de Planificación para los Pueblos Indígenas. MINEDUC, BIRF Chile. Recuperado de <http://www.mecesup.cl/usuarios/MECESUP/File/2017/documentos/IPPFMarcodePlanificacionparalosPueblosIndigenas.pdf>

Encuesta de Caracterización Afrodescendiente, ENCAFRO, 2013. Recuperado de <http://historico.ine.cl/>

Encuesta de Caracterización Socioeconómica, CASEN, 2015. Versión Pueblos Indígenas, Inmigrantes, y Pobreza. Recuperado de <http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/>

Páginas institucionales

<http://www.camara.cl/> Cámara de Diputados de Chile.

<http://www.congreso.cl/> 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.ine.cl/> Instituto Nacional de Estadísticas

<https://www.cnachile.cl/> Consejo Nacional de Acreditación

Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Colombia

MILENA MARGOTH MAZABEL C.

La Constitución Política de Colombia de 1991 en su artículo 7 reconoce la diversidad étnica y cultural de la nación. Este reconocimiento establece ciertos derechos particulares para los pueblos indígenas, rom o gitanos, afrocolombianos, palanqueros y raizales. Sin embargo, los grupos étnicos hemos tenido que demandar su cumplimiento, entre estos, a una educación pertinente y diferencial.

La educación entendida como “instrumento poderoso de igualdad social” (PND, 2014-218, p. 31) es también un escenario para la garantía de la diversidad cultural. El Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios técnicos en el Exterior-ICETEX, entidad adscrita al Ministerio de Educación Nacional-MEN, al referirse a la Educación Superior para pueblos indígenas y afrodescendientes, ha anotado que la educación es una estrategia de revitalización cultural, sostenibilidad social, empoderamiento político y oportunidades generales que contribuye a que los grupos étnicos estén mejor capacitados para defender sus derechos y mejorar sus oportunidades de sostenibilidad y pervivencia en el tiempo y el territorio (ICETEX, 2013). Así, es “claro” que la educación es fundamental para la protección de la diversidad cultural del país. En la práctica se encuentran avances significativos en los niveles de las básicas primaria y secundaria; en menor medida en la política de Educación Superior-IES. Por ello, en el presente artículo resulta pertinente abordar los avances desde las entidades de gobierno responsables, las IES y las organizaciones de los grupos étnicos; como los desafíos de la Educación Superior para/en los pueblos indígenas y afrodescendientes.

En sucesivas secciones, este artículo examina algunos aspectos demográficos y socioeconómicos característicos de los pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes; el marco jurídico relevante respecto de educación; el desarrollo de políticas y/o acciones afirmativas en materia de Educación Superior; las modalidades de colaboración intercultural en las Instituciones de Educación Superior convencionales frente a las demandas de los grupos étnicos y las expe-

riencias de Educación Superior Intercultural gestadas desde las organizaciones étnicas. Finalmente, se presentan algunas recomendaciones.

Es importante precisar que a lo largo del documento utilizo el término de grupos “étnicos” para referirme solo a pueblos indígenas y afrodescendientes. También, la expresión “afrocolombiano” y/o afrodescendientes para denominar a la población negra, raizal y palanquera.

1. Contexto demográfico y socioeconómico de la población indígena y afrodescendiente

Los pueblos indígenas y afrodescendientes históricamente hemos tenido condiciones de vida y oportunidades de “desarrollo” precarias en comparación con la población mayoritaria. Antes de la promulgación de la Constitución de 1991 éramos considerados “salvajes” y esclavos del sistema colonial. Luego continuó el proyecto “civilizatorio” a través de la política de integración que en esencia buscó eliminar las diferencias culturales existentes a través del proceso de evangelización y las políticas de los gobiernos que consideran que toda práctica cultural es contraria al “desarrollo” social y económico.

Frente al proceso de discriminación contra los grupos étnicos, una de las herramientas para nuestra defensa ha sido la resistencia por la pervivencia física y cultural. Resultado de ello es el reconocimiento de los derechos colectivos en el marco de la Constitución de 1991 por el cual los gobiernos tienen la obligación de orientar las políticas con un enfoque diferencial, en aras de garantizar, respetar y proteger la diversidad cultural. No obstante, en el imaginario social persisten prejuicios contra las culturas étnicas heredados desde la “conquista”.

2. Contexto demográfico de los grupos étnicos

Colombia es un país pluriétnico y multilingüe. Según cifras publicadas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), el último censo (2005) contó una población total de 41.468.384 habitantes. El 3.43% de ese total corresponde a población indígena, el 10.62% a las comunidades afrodescendientes y el 0.01% a la población rom; en tanto el 82.94% no se reconoció con pertinencia étnica y un 2.08% no informó relación alguna con los cuatro grupos étnicos (DANE, s. f.). Los resultados del Censo de 2005 revelaron un incremento en los índices de visibilidad de las poblaciones afrodescendientes e indígenas en comparación al anterior realizado en el año de 1993 en el cual se registró 1.52% de afrodescendientes y 1.61% de indígenas.

3. Distribución de la población con pertenencia étnica por departamento

Según datos de la Organización Indígena de Colombia-ONIC, actualmente existen 102¹ pueblos indígenas (ONIC, 2015). En contraste, el censo 2005 señala la existencia de solo 87 pueblos. Más allá de esta diferencia, los pueblos indígenas estamos presentes en todo el territorio nacional; en un alto porcentaje, en las zonas rurales. En algunos departamentos los pueblos indígenas tienen mayor presencia que en otros. Por su parte, los afrodescendientes habitan en un alto porcentaje en los contextos urbanos de la geografía nacional y tienen mayor presencia en algunas ciudades del país.

Los departamentos con mayor presencia indígena, según el censo de 2005 son en orden descendente: Vaupés (66.65%), Guainía (64.90%), La Guajira (44.94%), Vichada (44.35%) y Amazonas (43.43%). A excepción de La Guajira estos departamentos hacen parte de la Orinoquia y la Amazonia. Otros departamentos con población indígena significativa son los que siguen: Cauca (21.55%) y Putumayo (20.94%). Los departamentos de La Guajira, Cauca, Nariño, Córdoba y Sucre, concentran el 65.77% del total de la población indígena. Los departamentos que tienen menos del 1% de indígenas son San Andrés, Bolívar, Santander, Bogotá, Cundinamarca, Quindío, Boyacá, Antioquia, Valle del Cauca, Norte de Santander y Magdalena (DANE, s. f.).

La población afrodescendientes hace presencia en todos los departamentos del país. El departamento con mayor población es el Chocó con un 82.1%, le sigue San Andrés con 57%, Bolívar con 27.6%, Valle del Cauca con 27.2%, Cauca con 22.2%, Nariño con 18.8%; Sucre, 16.1%; La Guajira, 14.8%; Córdoba, 13.2%; Cesar, 12.1%; Antioquia, 10.9% y Atlántico con el 10.8% (DANE, s. f.).

1 Achagua, Ambaló, Amorúa, Andoke, Arhuaco, Awa, Bará, Barasano, Barí, Betoye, Bora, Caparana Cañamomo, Chimila-Ette Eneka, Chiricoa, Cocama, Curripako, Desano, Dujos, Embera Chamí, Embera Dobida, Embera Eyabida-Embera Katio, Eperara Siapidara, Guanaco, Guane, Guanadule-Tule-Cuna, Hitnu-Macaguán, Hupede-Hupdah-Hupdu, Ijku, Inga, Jiw, Judpa, Juhup-Yuju, Kauai, Kamēntsa, kankuamo, Karijona, Kawiyarí, Kofán, Kogui, Kokonuco, Koreguaje, Kubeo, Letuama, Maiben Masiware-Podipodi, Makaguaje, Makuna, Mapayerri, Matapí, Miraña, Misak, Mokana, Muina muri, Muisca, Nasa, Nonuya, Nukak, Nutabe, Okaina, Pasto, Piapoco, Piaroa, Pijao, Piratapuyo, Pisamira, Polindara, Puebense, Puinave, Quichua, Quillacinga, Quizgó, Sáliba, Sikuaní, Siona, Taiwano-Eduria, Tama Dujo, Tanigua, Tanimuca, Tariano, Tatuyo, Tikuna, Totoró, Tsiripu, Tubú-Siriano, Tukano, Tuyuka, U'wa, Wamonae, Wanano, Wayuu, Wipijíwi-Waupijíwi, Wiwa, Wounaan, Yagua, Yamalero, Yanacona-Yanakuna, Yuri, Yaruro, Yauna, Yeral, Yukpa, Yukuna, Yuri, Yurutí, Zenu-Senú (ONIC).

4. Condiciones socioeconómicas de los grupos étnicos

Las condiciones socioeconómicas de la población colombiana difieren por ubicación geográfica, como por departamentos. Para los grupos étnicos se suma la complejidad cultural generada por situaciones históricas de discriminación. En las zonas rurales, la pobreza es de un 42.8% en comparación a las zonas urbanas que es del 26.9%; la pobreza extrema, en el ámbito rural alcanzó el 19.1%, mientras que la urbana fue del 6% (PND, 2014-2018, p 52). Según cifras del DANE (2005), en los departamentos también se observan amplias diferencias, destacándose los niveles de incidencia de la pobreza en Chocó (63.1 %), Cauca (58.4 %), La Guajira (55.8 %) y Córdoba (51.8%), muy por encima del promedio nacional (30.6%). En lo que respecta a la condición cultural, paradójicamente, los pueblos con mayor conservación cultural como el Jiw y el Nuka (pueblos semi-nómadas) se encuentran en situaciones de extremas de pobreza. Tampoco han sido atendidos por las instituciones del Estado.

Las cifras antes referenciadas ubican a los grupos étnicos en situaciones de vulnerabilidad, teniendo en cuenta que los pueblos indígenas hacen presencia, en su mayoría, en las zonas rurales; en lo que respecta a las comunidades afrodescendientes, la mayor población tiene presencia en los departamentos más afectados por la pobreza. Es importante, señalar que la pobreza no solo implica bajos niveles de ingreso. Va acompañada de altas tasas de mortalidad infantil, limitado acceso a la educación o salud de calidad y reducidas capacidades y libertades para conectarse con todo el territorio (Easterly, citada en PND, 2014-2018).

5. Situación educativa de los pueblos indígenas y afrodescendientes

El sistema educativo oficial en Colombia está estructurado en 5 fases, la educación inicial (política de 0 a siempre), la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados) y la Educación Superior (ICETEX, 2013). Las tasas de asistencia escolar más altas que se presentan en el sistema educativo están entre la edad de 6 – 11 años, relacionados con la educación básica primaria, para todos los grupos poblacionales (ICETEX, 2013). Por su parte, cifras recientes del Censo Agropecuario (2014) reporta que el 73.7% de la población total entre los 17 y 24 años no asiste a la escuela, colegio o universidad (CA, 2014). La inasistencia a instituciones de Educación Superior está vinculada con varios factores entre ellos económicos, geográficos, de centralización de la educación superior y de

pertinencia educativa. Lo anterior puede ser traducido en ausencia de oportunidades que ocasiona otros problemas que afectan la integralidad cultural de los grupos étnicos. El Censo de 2005 reporta que la falta de oportunidades para estudiar ocasionó que el 10.17% de la población indígena, el 5.9% de los afrocolombianos, el 2.81% de la población rom y el 4.43% de la población nacional, cambiara su lugar de residencia en los últimos 5 años (ICETEX, 2013). Esto ha generado el desplazamiento y abandono de los territorios ancestrales, lo que se traduce “en pérdida de condiciones y calidad de vida, así como de valores y riqueza cultural, lo que en el mediano plazo puede significar la extinción de varios de los pueblo” (ICETEX; 2013, p. 27).

En Colombia se presentan porcentajes considerables de analfabetismo. Los grupos étnicos registran los más altos índices comparados con la población nacional. Por lo tanto, el impacto de la educación básica-secundaria y Educación Superior, sigue siendo precaria para los grupos étnicos. Sumado a ello, la ausencia de la protección de los valores culturales.

6. Marco normativo nacional e internacional sobre el derecho a la educación de los grupos étnicos en Colombia

En la década de 1970, se comenzó a consolidar las organizaciones étnicas y a partir de ellas a agenciar políticas propias que tuvieron como resultado una protección de carácter individual y colectiva en la Constitución de 1991. En este marco jurídico, el derecho a la educación para grupos étnicos por parte del Estado se declara participativo y pluralista (Art.1) y reconoce la protección de la diversidad cultural del país (Art. 7) como fundamento de la identidad nacional (Art,68), debido a esto el

Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional (Art. 70).

La educación en términos de igualdad también implica el reconocimiento de las “lenguas y dialectos” (Art. 10) como oficiales y el “acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, lo bienes y valores de la cultura” que propenda por el trabajo y la recreación en lo cultural y ambiental (Art. 67). Así, la Consti-

tución plantea el derecho a la educación, en los niveles de formación básica primaria y la Educación superior, como una oportunidad para fortalecer la identidad nacional, un medio de reconocer otros derechos culturales y un mecanismo de acceso al conocimiento diverso que contribuya a la protección del medio ambiente.

En 1994, el gobierno expidió la Ley General de Educación, Ley 115 que estipula que la educación es un “proceso de formación permanente, personal, cultural y social fundamentada en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art.1). En el título denominado “modalidades de atención educativa a poblaciones” convino sobre la política de la Etnoeducación (Art. 55) para los grupos étnicos, los principios orientadores de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitarias, flexibilidad y progresividad (Art. 56); también se refiere a la educación bilingüe en los territorios indígenas (Art.57), la formación de educadores con conocimiento de las culturas e idiomas propios (Art. 58) así como la elección de los mismos con la participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes (Art. 62). El título de la Ley 115 fue reglamentado mediante Decreto 804 de 1995 que en materia de formación en Educación Superior para los grupos étnicos estableció que los

Proyectos educativos de las instituciones de Educación Superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores que contemplen la formación de personas provenientes de los grupos étnicos para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán, además de la formación requerida para todo docente, ofrecer un componente de formación específica en Etnoeducación (Art. 7).

La política etnoeducativa, en el caso de los pueblos indígenas, no superó las expectativas políticas y culturales razón por la cual continuaron con la consolidación de una educación propia e intercultural que fue reconocida en el Decreto 1953 de 2014. Para los propósitos de este estudio baste destacar que el decreto establece que los Territorios Indígenas podrán *crear instituciones de educación superior indígena propias* a través de sus autoridades en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio-SEIP (Art. 66) y que gozaran de personería jurídica y autonomía universitaria (Art. 67), además, estipula que son consideradas *entidades públicas de carácter especial*, cuyos principales objetivos son la formación integral, la investigación en el marco del SEIP y la contribución al reconocimiento de

la diversidad étnica y cultural de la Nación Colombiana. Así, el Decreto 1953 será el marco jurídico de regulación de las Universidades indígenas que se han venido gestando como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural- UAIIN y la Misak Universidad. Valga decir, que el Decreto 1953 no se ha logrado implementar por cuanto el mismo requiere de procesos reglamentarios y concertaciones con el gobierno nacional.

En lo que respecta a las comunidades afrodescendientes, aunque la política etnoeducativa tampoco ha dado respuesta a sus demandas, ellos continúan bajo esta política junto a otras orientaciones normativas que tienen por objetivo proteger la identidad cultural. Ley 70 de 1993 determina mecanismos para la protección de la identidad cultural y de los derechos de las comunidades negras de Colombia con el fin de garantizarles que obtengan condiciones reales de igualdad de oportunidades frente al resto de la sociedad colombiana (Art.1). Entre ellos establece: la garantía del derecho a la educación acorde con las necesidades y aspiraciones etnoculturales (Art.32); que tenga en cuenta el medio ambiente, que los currículos partan desde la cultura afrocolombiana y que permitan el desarrollo de las diferentes actividades y destrezas en los individuos y en el grupo (Art. 34); el reconocimiento y garantía del derecho de las comunidades negras a crear sus propias instituciones de educación y comunicación (Art. 35). En los niveles de Educación Superior, los miembros de las comunidades negras deben disponer de formación técnica, tecnológica y profesional (Art. 38) a fin de lograrlo contarán con medidas para el acceso, destinaciones presupuestales para garantizar mayores oportunidades de acceso a la Educación Superior, creación de un fondo especial de becas para Educación Superior, administrado por el ICETEX (Art. 40). Finalmente, se encuentra que el Gobierno Nacional destinará las partidas presupuestales necesarias para la puesta en marcha de la Universidad del Pacífico, creada mediante la Ley 65 de 1988 (Art. 62).

El contenido de la Ley 70 es reglamentado a través de varios decretos. En 1995 el Gobierno Nacional expidió el Decreto 2249, por el cual se conformó la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras con dos propósitos esenciales: impulsar la constitución y el funcionamiento de la Universidad del Pacífico; elaborar recomendaciones de políticas, planes y proyectos para que la educación en todos los niveles responda al fortalecimiento de la identidad y a la satisfacción de las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades negras (Art.4). En 1996 a través de Decreto 1627, el Gobierno Nacional creó el Fondo Especial de

Créditos Educativos administrado por el ICETEX. En 1998, en el Decreto 1122 se reglamenta la Cátedra de Estudios Afrocolombianos para que se implemente en todos los establecimientos de educación formal del país.

En el escenario de la Educación Superior hay dos normas que deben referenciarse. La Ley 65 de 1988 que creó la Universidad y el Centro de Investigaciones del Pacífico como la primera institución universitaria afrocolombiana de carácter público nacional, con personería jurídica y autonomía universitaria. Luego tenemos la Ley 30 de 1992 que regula universidades públicas y privadas. Según esta ley la “Educación Superior es un proceso permanente, que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral” (Art.1). También, es un “servicio público cultural, inherente a la finalidad social del Estado” (Art. 2) y con autonomía universitaria (Art. 3).

7. Bloque de constitucionalidad

El artículo 93 del Constitución Política señala que los tratados y convenios internacionales ratificados por Colombia, hacen parte del bloque de constitucionalidad y prevalecen en el orden interno. Aquí solo mencionaré el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) por ser un instrumento que suele ser usado por los pueblos indígenas y afrodescendientes.

El Convenio 169, ratificado mediante Ley 21 de 1991, en su artículo 21 establece que “los miembros de los pueblos (...) deberán poder disponer de medios de formación profesional por lo menos iguales a los de los demás ciudadanos”; de igual manera, señala que los gobiernos deberán reconocer el derecho a crear sus propias instituciones y medios de educación (Art.27).

El desarrollo normativo sobre el derecho a la educación para grupos étnicos hasta aquí abordado enfoca especialmente la educación media y básica primaria, esto obedece a que el Ministerio de Educación Nacional centra su atención en estos ciclos educativos. Por su parte, respecto de la Educación Superior encontramos orientaciones de políticas sujetas a la autonomía de las IES y el desarrollo de acciones para garantizar acceso, cobertura y creación de programas académicos etnoeducativos. No obstante, la Ley 30 ha sido objeto de críticas y reclamos por voceros de los grupos étnicos. En primer lugar, porque se han identificado contradicciones en el contenido normativo en el sentido de que consagra principios constitucionales que reconocen la diversidad cultural, pero no atiende las demandas y necesidades específicas en educación intercultural (Pancho, 2004;

y Universidad Nacional, 2007). Así, hay ausencia de procesos académicos basados en el conocimiento de los grupos étnicos, entre otros procesos, que permitan fortalecer la identidad cultural de la nación y transitar del reconocimiento formal al reconocimiento real de los derechos colectivos.

8. Políticas y/o acciones afirmativas de educación superior para pueblos indígenas y afrodescendientes

Analizado el desarrollo normativo en materia de Educación Superior para grupos étnicos se identifican avances significativos para el cierre de las brechas de acceso y generación de oportunidades igualitarias, pero no son suficientes. Los esfuerzos institucionales están orientados a la promoción de beneficios que permitan alcanzar una “igualdad efectiva” mediante fondos, líneas de créditos, convenios, descentralización educativa a través de los Centros de Regionalización de la Educación Superior-CERES y la acreditación de programas en Etnoeducación. También, desde el 2007, el Viceministerio de Educación Superior inició un proceso de construcción de la política inclusiva, los avances realizados a la fecha son un documento de lineamientos sobre estrategias y acciones de política pública.

9. Fondos, líneas de crédito, programas, alianzas y estrategias de acceso a la educación superior

Los fondos y créditos administrados por el ICETEX tienen por objeto facilitar el ingreso de estudiantes provenientes de los grupos étnicos a programas de pregrado y posgrado, para lo cual los estudiantes deben acreditar requisitos de pertenencia étnica y compromiso comunitario; en algunos casos, dichos créditos o fondos puedan ser condonados. A la fecha, se cuenta con los siguientes fondos para los grupos étnicos: Álvaro Ulcue Chocué (1990), Fondo de Créditos condonados para estudiantes de comunidades negras (1996), alianza estratégica archipiélago de San Andrés, Providencia y Santa Catalina (Ministerio de Educación Nacional – ICETEX), Fondo de Reparación para el acceso, permanencia y graduación en Educación Superior para la población víctima del conflicto armado (2011) y Fondo de préstamos Acceso con Calidad a la Educación Superior (ACCES).

En la línea de la cobertura, el MEN está fortaleciendo la descentralización educativa a través de los CERES dado que “las ciudades capitales concentran el 83% del total de la matrícula, esto quiere decir que sólo un 17% corresponde

a municipios diferentes a ciudades capitales” (MEN, 2016), lo CERES son considerados como:

mecanismos de concertación y planificación entre las instituciones del orden nacional, entidades territoriales, Instituciones de Educación Superior y demás actores regionales, teniendo en cuenta las condiciones sociales, económicas, políticas, culturales, lingüísticas, físicas y geográficas que permitan promover el desarrollo equilibrado de las regiones (MEN, 2013, p.69).

Por su parte “en el marco de la implementación de políticas multiculturales y pluriétnicas, surge el Programa Nacional de Etnoeducación en 1984 (con la Resolución 3454, la Ley 115 de 1994 y el Decreto 804 del mismo año)” (Santamaría, 2015, p.224) como resultado de las luchas políticas lideradas por los pueblos indígenas y afrodescendientes. No obstante, la acreditación se adelanta ante el Consejo Nacional de Acreditación-CNA por solicitud de las IES sin que haya injerencia alguna por los grupos étnicos en las instancias mencionadas. Como ya argumenté en una publicación precedente (Mazabel, 2012) varias son las IES convencionales que ofertan el programa de Etnoeducación, entre otras universidades están: Universidad de la Amazonía (1991), Universidad Tecnológica de Pereira (1995), Universidad del Cauca (1996), Universidad de la Guajira (1996), Universidad Nacional Abierta y a Distancia (2000), Universidad Pontificia Bolivariana (2000), Universidad Mariana (2002).

Las anteriores estrategias y acciones de política orientadas por el gobierno nacional flexibilizan el ingreso a las IES convencionales del país, lo cual no implican en sí mismo acciones orientadas a la protección de la identidad cultural. Por lo tanto, las demandas estructurales de los grupos étnicos sobre la pertinencia étnica-educativa sigue siendo un pendiente histórico para afrodescendientes y pueblos indígenas.

10. Política de educación superior inclusiva

El Ministerio de Educación Nacional estuvo focalizado solo en la educación básica primaria hasta el 2004, año en que se reestructuró el MEN y se creó el Vice-ministerio de Educación Superior como ente rector de la política de Educación Superior junto a las Direcciones de Aseguramiento de la Calidad y Fomento a la Educación Superior. Así, el MEN inició con la política inclusiva que se ha ido

transformando conceptualmente en aras de atender las necesidades de la diversidad nacional priorizadas en 5 poblaciones: los grupos étnicos, las víctimas del conflicto armado, la población con discapacidad, la población en fronteras y la población desmovilizada en proceso de reintegración. Aquí solo referiré los lineamientos de la política inclusiva para los pueblos indígenas y afrodescendientes relacionados con el acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad (Tabla 1).

Tabla 1

Principales barreras y acciones estratégicas en educación inclusiva para comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palanqueras

ACCESO
Barrera 1: El elevado índice de pobreza de esta población le dificulta el acceso a la educación superior.
Acción estratégica 1: Promover la creación de fondos especiales de financiación en el nivel regional que faciliten el acceso de los jóvenes a la educación superior.
Acción estratégica 2: Fortalecer y socializar con las organizaciones y autoridades afrocolombianas, los fondos de crédito condenables, como el Fondo de Comunidades Negras, Fondo Pacífico-Amazonía en los CERES y la línea ACCES del ICETEX dirigida a los municipios con mayor presencia de población Afrocolombiana.
Barrera 2: Las zonas con problemas de orden público donde se ubica la población, afectan el acceso y permanencia de los jóvenes en la educación superior.
Acción estratégica 1: Promover acciones interinstitucionales entre las IES, Gobierno Nacional y organizaciones sociales con el fin de generar condiciones favorables para la oferta de programas académicos de educación superior.
Acción estratégica 2: Garantizar con el Ministerio de las Tics un óptimo servicio de conectividad, en lugares apartados con la calidad y velocidad requeridas para desarrollar programas de formación en educación superior en sus diferentes modalidades (presencial, virtual y a distancia).

PERMANENCIA
Barrera 1. La migración de los jóvenes hacia los centros urbanos en donde se concentra la oferta de educación superior afecta su adaptabilidad al medio universitario e identidad cultural.
Acción estratégica 1: Articular acciones entre las IES y las demás entidades territoriales y nacionales con el fin de generar espacios en museos, bibliotecas y grupos culturales que fortalezcan y difundan la Identidad Afrocolombiana en los diferentes espacios de la comunidad académica.
Acción estratégica 2: Fortalecer el vínculo ente las IES y las Comunidades Afrocolombianas promoviendo el sentido de pertenencia de los estudiantes con sus comunidades y garantizando su permanecía en las IES.
Acción estratégica 3: Fortalecer los sistemas de información de las IES para el registro, acompañamiento y seguimiento de los estudiantes afrocolombianos.
Barrera 2. El desplazamiento de los estudiantes a los centros urbanos genera dificultades económicas que afectan directamente su permanencia en la educación superior.
Acción estratégica 1: Realizar una caracterización que permita identificar a los estudiantes de esta población que presentan dificultades económicas relacionadas con su llegada a los centros urbanos, con el fin de priorizar subsidios de sostenimiento y créditos educativos que reduzcan la deserción.
Acción estratégica 2: Establecer alianzas con el sector productivo para generar oportunidades de empleo a tiempo parcial con el objetivo de asegurar la continuidad de estos estudiantes en la educación superior.
GRADUACIÓN
Barrera 1. Las dificultades socioeconómicas de la población impiden el cumplimiento de algunos requisitos de graduación.
Acción estratégica 1: Teniendo en cuenta la autonomía universitaria, se promoverá la flexibilización en los pagos de derechos de grado de esta población.
Barrera 2: Carencia de procesos prioritarios y diferenciales para fomentar el acceso de la población al mercado laboral.

<p>Acción estratégica 1: Fomentar la participación del sector productivo, los gobierno locales y las IES en la suscripción de convenios para la inserción de los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros en el mercado laboral.</p>
<p>Acción estratégica 2: Hacer seguimiento a graduados/as a través de los observatorios de las IES y el Observatorio laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional.</p>
<p>PERTINENCIA</p>
<p>Barrera 1. Las IES de todo el país y, en especial, las que se encuentran en las regiones donde la mayoría de las poblaciones es de origen afrocolombiano, raizal y palenquero, se les dificulta desarrollar proceso académicos acordes con la diversidad cultural afrodescendiente.</p>
<p>Acción estratégica 1: Establecer una política diferencial que identifique y tenga en cuenta las particularidades afrocolombianas en la construcción de los procesos académicos.</p>
<p>Acción estratégica 2: Promover en todas la IES la implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos en educación superior, que permita la inclusión de la dimensión étnica-cultural de manera transversal en los currículos , planes de estudio y proyectos institucionales.</p>
<p>Acción estratégica 3: Apoyar el desarrollo de proceso y programas académicos en las IES, que fortalezcan las lenguas nativas creole y palenquera.</p>
<p>Acción estratégica 4: Establecer un puente interinstitucional y de intercambio académico entre las IES como espacio de diálogo sobre la etnoeducación y la realidad afrocolombiana.</p>
<p>Acción estratégica 5: Fortalecer el pensamiento Afrocolombiano a través de las creación de programas de postgrado en estudios Afrocolombianos, Raizal y Palenqueros.</p>
<p>Barrera 2: En las IES que cuentan con programas académicos en ciencias de la educación, no se evidencia una articulación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos como lo contempla la ley 70 de 1993.</p>
<p>Acción estratégica 1: Promover la implementación de esta cátedra para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley 70 de 1993 en las IES que ofrezcan programas de licenciatura.</p>

<p>Acción estratégica 2: Generar espacios de diálogo e intercambio de saberes entre las instituciones de Educación Superior, secretarías de Educación, autoridades afrocolombianas y organizaciones sociales para fortalecer los contenidos de las cátedras y la implementación en todos los niveles.</p>
<p>Barrera 3. Los trabajos de grado o prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos no promueven la investigación para el desarrollo integral de la cultura y territorios de origen.</p>
<p>Acción estratégica 1: Orientar los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos en función de contribuir al desarrollo de sus comunidades.</p>
<p>Acción estratégica 2: Articular acciones con las entidades territoriales, las autoridades afrocolombianas y organizaciones sociales y productivas para promover el desarrollo de prácticas académicas que contribuyan al desarrollo productivo, social, cultural y político de la comunidad afrodescendiente.</p>
<p>Acción estratégica 3: Hacer seguimiento a graduados/as afrocolombianos a través del Observatorio Laboral para la Educación superior a fin de identificar el impacto social en sus comunidades.</p>
<p>Acción estratégica 4: Promover la creación de grupos y semilleros de investigación orientados al estudio de la afrocolombianidad.</p>
<p>CALIDAD</p>
<p>Barrera 1: La interculturalidad no constituye un factor relevante en el diseño e implementación de los currículos.</p>
<p>Acción estratégica 1: Incluir la interculturalidad en el sistema de aseguramiento de la calidad, considerándola un criterio que permite evidenciar la diversidad cultural como parte integral de la educación superior.</p>
<p>Acción estratégica 2: Implementar desde las IES la interculturalidad como principio que articule de manera transversal la política institucional con los procesos académicos.</p>
<p>Barrera 2: Las dificultades académicas de los estudiantes provenientes de la educación media afectan el desarrollo de sus procesos académicos en educación superior en términos de calidad.</p>

Acción estratégica 1: Promover el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes desde la educación media en articulación con la educación superior.
Acción estratégica 2: Fortalecer la formación de profesores de la educación media a través de programas de educación, enfatizando en las particularidades culturales afrocolombianas.
Acción estratégica 3: Generar incentivos institucionales para aquellas IES que desarrollen acciones en pro de mejorar la calidad educativa de los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros.
Barrera 3. La implementación de la etnoeducación afrocolombiana es vista en la mayoría de los casos como una necesidad exclusiva de esta población, lo que afecta la calidad del sistema educativo.
Acción estratégica 1: Resignificar el valor de la etnoeducación afrocolombiana con el fin de fortalecer en la educación superior, acciones interinstitucionales que promuevan la interculturalidad.
Acción estratégica 2: Sistematizar y definir las experiencias étnoeducativas afrocolombiana significativas en las IES como una de las bases de la identidad nacional.
Acción estratégica 3. Promover la participación de la comunidad académica de las IES entorno a autoridades de la etnoeducación afrocolombiana en el marco de la interculturalidad.

Fuente, MEN, 2013

Los lineamientos de la política inclusiva de Educación Superior para la población afrocolombiana contemplan el fortalecimiento de las estrategias de fondos y subsidios orientados desde el MEN; flexibilidad en las universidades convencionales sobre los pagos que deben realizar los estudiantes; realizar actividades de sensibilización intercultural; hacer seguimiento de los estudiantes graduados y promover opciones de empleo; además dar cumplimiento de lo establecido en la Ley 70. También que las IES, en el marco de la interculturalidad, orienten los currículos y programas académicos. Estas estrategias son el resultado del análisis de las barreras que presenta la población afro y que “abarcan situaciones de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico” (MEN, 2013, p.40). Características similares presentan los pueblos indígenas en cuanto a las barreras identificadas y las estrategias para la educación inclusiva (Tabla 2).

Tabla 2
Principales barreras y acciones estratégicas en educación inclusiva para pueblos indígenas

ACCESO
Barrera 1. Los estudiantes provenientes de los pueblos indígenas no cuentan con los recursos suficientes para acceder a la educación superior.
Acción estratégica 1: Procurar recursos con las entidades territoriales para la creación de fondos de subsidio o créditos estudiantiles.
Acción estratégica 2: Fortalecer los fondos Álvaro Ulcue Chocué y Pacífico-Amazonia para estudiantes indígenas.
Acción estratégica 3: Promover en las IES la asignación de cupos diferenciales para esta población.
Barrera 2: La ubicación geográfica de las comunidades y las limitaciones tecnológica, de infraestructura y de contenidos, en el nivel básico y secundario de la educación, genera desniveles y vacíos de conocimientos en los estudiantes de los pueblos indígenas cuando acceden a la educación superior.
Acción estratégica 1: Desarrollar programas de nivelación de conocimiento externos.
Acción estratégica 2: Incorporar en la entrevista de acceso a la educación superior el conocimiento sobre la cultura y la organización de los pueblos indígenas.
Barrera 3: Desconocimiento de políticas diferenciales de acceso y apoyo educativo para pueblos indígenas.
Acción estratégica 1: Identificar y consolidar la información relacionada con las políticas, programas y proyectos diferenciales de acceso y permanencia en educación superior para pueblos indígenas, existentes en las IES, entidades territoriales y del orden nacional.
Acción estratégica 2: Generar espacios de socialización de las políticas, programas entre las IES, entidades territoriales y del orden nacional para favorecer el acceso (permanencia) a la educación superior de los pueblos indígenas, por medio de sus instancias y mecanismos constituidos en la (CONTCEPI y organizaciones indígenas nacionales).

<p>Barrera 4: La mayoría de la población indígena esta concertada en zonas rurales de difícil acceso, por lo que no cuentan con oferta de educación superior.</p>
<p>Acción estratégica 1: Fortalecer las estrategias de regionalización de las IES por medio del enfoque de educación inclusiva a través de creación de CERES y sedes o seccionales de IES que puedan llegar a zonas de difícil acceso donde están establecidos los pueblos indígenas.</p>
<p>PERMANENCIA</p>
<p>Barrera 1: La migración de los jóvenes hacia los centros urbanos en donde se concentran una oferta de educación superior que, por lo general, no es favorable a la diversidad étnica, afecta su adaptabilidad al medio universitario e identidad cultural.</p>
<p>Acción estratégica 1: Promover en las IES desde la política institucional hasta los proceso académicos, escenarios que permitan revitalizar y fortalecer la identidad cultural de los estudiantes indígenas.</p>
<p>Acción estratégica 2: Desarrollar programas de nivelación, reconocimiento y adaptabilidad en los diferentes escenarios académicos y sociales a los que se enfrentan los estudiantes indígenas que acceden a educación superior fuera de sus territorios.</p>
<p>Acción estratégica 3: Promover el acceso a las sedes de las IES y CERES ubicados en territorios cercanos a asentamientos indígenas para evitar el desarraigo de su territorio y motivar el interés en el desarrollo de su comunidad.</p>
<p>GRADUACIÓN</p>
<p>Barrera 1. Falta orientación y acompañamiento académico y metodológico en los requisitos de grado (tesis de grado, judicaturas y preparatorios) que impiden que la graduación se realice en un tiempo pertinente.</p> <p>Acción estratégica: Promover dicha orientación y acompañamiento desde la política institucional como parte del compromiso del sistema de educación superior de potenciar y respetar la diversidad étnica de los pueblos indígenas.</p>
<p>Barrera 2: Las dificultades socioeconómicas de la población impiden el cumplimiento de algunos requisitos de graduación.</p>

<p>Acción estratégica: Teniendo en cuenta la autonomía universitaria, promover la flexibilización en los pagos de derechos de grado de esta población.</p>
<p>Barrera 3. Carencia de proceso prioritarios y diferenciales para fomentar el acceso de la población al mercado laboral teniendo en cuenta su identidad cultural.</p>
<p>Acción estratégica 1: Fomentar la participación del sector productivo, los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para la inserción de los estudiantes indígenas en el mercado laboral.</p>
<p>Acción estratégica 2: Hacer seguimiento a graduados a través de los observatorios de las IES y el Observatorio laboral para la educación del Ministerio de Educación Nacional.</p>
<p>Acción estratégica 3: Generar y dinamizar oportunidades y participación en múltiples espacios locales, nacionales e internacionales para que el profesional indígena desarrolle su disciplina al servicio de los pueblos.</p>
<p>PERTINENCIA</p>
<p>Barrera 1. Las políticas, programas y proyectos ajustados a la diversidad cultural y étnica de los pueblos indígenas, no están lo suficientemente desarrollados en el sistema de educación superior y en las IES.</p>
<p>Acción estratégica 1: Articular las estrategias de interculturalización en la educación superior promovida por el Programa Presidencial Indígena (PPI) con la política de educación superior inclusiva originada desde el MEN con el fin de promover la diversidad cultural y étnica de los pueblos indígenas en un contexto interinstitucional coherente.</p>
<p>Acción estratégica 2: Revisar y valorar el enfoque diferencial del sistema de educación superior y de las IES dirigidas a los pueblos indígenas a través de la aplicación de la herramienta INES (Índice de inclusión para la educación superior).</p>
<p>Acción estratégica 3: Apoyar a las IES que demuestren proceso de educación superior inclusiva con experiencias exitosas para los pueblos indígenas en los que los sabios indígenas de los pueblos sean par con los docentes por medio del diálogo de saberes.</p>

<p>Acción estratégica 4: Promover la creación de planes y política de educación superior inclusiva en las IES, que no tengan un enfoque diferencial, a través de acciones de asistencia técnica que promuevan el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural de los pueblos (y vayan más allá de cupos y becas de tipo diferencial).</p>
<p>Barrera 2. Los procesos académicos de las IES no se ajustan a las particularidades étnica y culturales de pueblos indígenas.</p>
<p>Acción estratégica 1: Implementar en las IES, en distintas áreas del conocimiento, temáticas y problemáticas indígenas para conformar núcleos básicos de análisis de los saberes y proyectos de investigación.</p>
<p>Acción estratégica 2: Fortalecer el pensamiento indígena a través de la creación de programas de especialización y maestrías en estudios indígenas e interculturales.</p>
<p>Acción estratégica 3: Impulsar la incorporación del diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales para visibilizar y valorizar el conocimiento ancestral de los pueblos indígenas relacionados como pares.</p>
<p>Barrera 3. Las metodologías de enseñanza y contenidos curriculares de las IES no corresponden a los saberes ancestrales y no se articulan con los planes de vida de los pueblos indígenas.</p>
<p>Acción estratégica 1: Fomentar la creación de líneas de investigación a través de alianzas interinstitucionales con las IES para que se reconozca la interculturalidad y se respeten los saberes ancestrales.</p>
<p>Acción estratégica 2: Fomentar un diálogo de saberes entre las IES y las comunidades para el diseño de programas académicos acordes con los planes integrales de vida de los pueblos indígenas.</p>
<p>Acción estratégica 3: Fomentar la vinculación de “sabedores” ancestrales, en calidad de pares académicos, en los procesos de docencia, investigación y extensión, teniendo en cuenta la autonomía universitaria.</p>
<p>Barrera 4. Los trabajos de grado y practica académicas de los estudiantes indígena no promueven la investigación para el desarrollo integral de las cultural y territorios de origen ni permiten valorar las dimensiones lingüísticas propias.</p>

<p>Acción estratégica 1: Orientar los trabajos de grado y práctica académicas de estudiantes indígenas a fin de que contribuyan con el desarrollo de sus comunidades.</p>
<p>Acción estratégica 2: Articular acciones con las entidades territoriales, las autoridades indígenas y organizaciones sociales y productivas para promover el desarrollo de prácticas académicas que favorezcan su desarrollo productivo, social, cultural y político.</p>
<p>Acción estratégica 3: Hacer seguimiento a graduados indígenas a través del Observatorio Laboral para la Educación Superior a fin de identificar no solo el impacto social en sus comunidades, sino también su desempeño profesional en la generación de procesos, dinámicas e impactos del nivel comunitario, nación e internacional a favor de los pueblos indígenas.</p>
<p>Acción estratégica 4: Promover la creación de grupos y semilleros de investigación con la participación activa de las autoridades indígenas, con el fin de profundizar los planes integrales de la vida de los pueblos.</p>
<p>CALIDAD</p>
<p>Barrera 1: Los espacios de discusión sobre las metodologías de enseñanza en las IES no examinan el tema de la diversidad cultural en su conjunto.</p>
<p>Acción estratégica 1: Desarrollar espacio de formación de profesores y de discusión para definir estrategias pedagógicas que permitan valorar la identidad cultural y diversidad de los estudiantes e involucrarla en sus didácticas y metodologías de enseñanza.</p>
<p>Acción estratégica 2: Generar espacios de diálogo con las IES para que reconozcan, comprendan y visibilicen diferentes lógicas, sentido y saberes, con el fin de crear currículo con enfoque diferencial y contribuya con la reafirmación de la identidad cultural y con la permanencia de los pueblos.</p>
<p>Barrera 2: El marco institucional del sistema de educación superior vigente, se queda corto a la hora de propiciar la creación de universidades indígenas e interculturales.</p>
<p>Acción estratégica 1: Adecuar y flexibilizar la reglamentación existente con el fin de orientar la creación y reconocimiento de IES interculturales y propias.</p>

Acción estratégica 2: Identificar los procesos administrativos, financieros, académicos y las posibles rutas jurídicas que hagan viable la creación y reconocimiento de universidades interculturales y propias.
Barrera 3. No existe un mecanismo institucional que permita el reconocimiento, la valoración y el fortalecimiento financiero de instituciones y programas nacidos y creados por los pueblos indígenas y sus organizaciones.
Acción estratégica 1: Buscar la ruta jurídica, administrativa y académica que permita el reconocimiento de estas instituciones y programas en el marco del sistema de educación superior.
Acción estratégica 2: Crear comisiones intersectoriales estables que permitan trabajar para encontrar la ruta jurídica, administrativa y académica.

Fuente: MEN, 2013

De la política de Educación Superior Inclusiva surge la pregunta ¿las estrategias planteadas por el MEN garantizan la protección de la diversidad cultural del país? Santamaría (2015) plantea que la educación inclusiva “no está asumiendo la garantía del derecho a la educación de los pueblos indígenas” (p. 226). Por su parte, Hernández Palomino (2008), miembro de las comunidades negras, demanda de la Educación Superior Inclusiva empoderamiento con propuestas pedagógicas alternativas. Los planteamientos entrevén vacíos existentes en la política de Educación Superior orientada por el MEN, entre otros, porque las estrategias están pensadas para resolver de manera individual los problemas de acceso a la Educación Superior y no para la protección de la diversidad cultural que tiene una connotación colectiva y requiere de “mayores acciones tendientes a reconocer, valorar y proteger los diversos saberes, epistemes, conocimientos, metodologías, pensamientos e identidades de los pueblos y culturas que hacen parte de la diversa población colombiana” (Benavides, s. f, p.1).

11. Propuestas y experiencias de interculturalidad en la educación superior desde las organizaciones indígenas y afro descendientes

En Colombia, las organizaciones étnicas han impulsado importantes iniciativas de Educación Superior desde la constitución de sus propias universidades como alianzas con universidades convencionales. Primero me referiré a las instituciones educativas propias, luego a las alianzas entre organizaciones y las IES.

Es de advertir que para los pueblos indígenas la Educación Superior se enmarcan en el SEIP, considerado un sistema de educación integral e intercultural (Decreto 1953, art. 39). La integralidad entendida en ciclos biológicos y culturales. Es decir, las etapas del desarrollo del ser humano hacen parte del sistema educativo de los pueblos indígenas como la práctica de sus concepciones culturales. Por otro lado, la interculturalidad en el SEIP se da a través de *la correspondencia y equivalencia* con el sistema educativo oficial. Los conocimientos universales son reconocidos en la política educativa indígenas. Por lo tanto se espera que en el marco del SEIP las Instituciones de Educación Superior Indígenas Propias como la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN y al Misak Universidad continúen fortaleciendo la identidad y la cultura con mayores garantías.

La *Universidad Autónoma Indígena e Intercultural (UAIIN)* se gestó en el marco del Consejo Regional Indígena del Cauca-CRIC. En el 2003, se formalizó a través Resolución de 20 de noviembre de 2003 y fue legitimada en Junta Directiva de los Cabildos indígenas que estructuran el CRIC. Entre los objetivos fundamentales que se ha forjado la UAIIN son la protección y fortalecimiento de la diversidad cultural desde los conocimientos de los pueblos. La UAIIN ofrece programas de pregrado en Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, Administración y Gestión Propia, Derecho Propio, Desarrollo Comunitario, Salud Propia, Comunicación Propia, Lenguas Originarias y Revitalización de la Madre Tierra. A la fecha se cuenta con un total de 443 estudiantes en proceso de formación en los diferentes programas ofertados. En postgrado, la UAIIN desarrolló el programa de Maestría en Gestión del Desarrollo con Identidad para el Buen Vivir Comunitario, en convenio con la Universidad Amautay Wasy (Ecuador) y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y Comunicación Intercultural con enfoque de Género, Desarrollo con Identidad. Además, lleva a cabo diplomados en diferentes temáticas, entre ellas, los Proyecto Educativo Comunitario, Plan de Vida, Educación y Currículo Propio; Jurisdicción Especial Indígena, Ley de Origen, Derecho propio y Derecho Mayor, entre otros relacionados con el proceso de Paz. “La propuesta pedagógica y metodológica que ha implementado la UAIIN está estrechamente ligada con su proyecto político-cultural y con los proyectos y/o planes de vida de cada pueblo indígena” (Bolaños, Tattay, Pancho, 2009, p.156).

Por su parte, el pueblo Misak fundó en el marco de la Autonomía indígena, en 2011 la Ala Kusreik Ya- Misak Universidad como estrategia de recuperación del territorio y con el objetivo de “brindar una educación que se complementa desde diversos saberes y conocimientos, aplicables, expandibles, dispuestos a la retroalimentación desde lo local a lo general o global” (Ávila y Ayala, 2017, p.61). Los ciclos de estudios están fundamentados en los pilares del Plan de vida del pueblo Misak, ellos son: Deber y Derecho Mayor, Administración Propia, Economía Propia, y Organización Sociopolítica. El deber y derecho mayor se refiere al deber del cuidado y protección de la naturaleza y sus espíritus, así como a los legados ancestrales y el derecho a la recuperación del territorio, de poseerlo y compartirlo por ser los primeros habitantes del continente americano. La Administración Propia alude a la facultad de planear, proponer, gestionar, ejecutar proyectos o propuestas de acuerdo con su visión de mundo; la economía Propia aborda el sistema económico mundial y hace un paralelo con la forma en que los mayores manejaban la economía; finalmente, la organización sociopolítica es para, desde la cosmovisión, garantizar dicho deber y derecho mayor. (Ávila y Ayala, 2017). A la fecha se cuenta con 17 estudiantes egresados; 68 estudiantes, pertenecientes a los pueblos Nasa, Misak y Pastos, en proceso de formación.

La Misak Universidad y la UAIIN no cuentan con el reconocimiento del gobierno nacional, tampoco con presupuesto. Realizan el trabajo con el apoyo de las Autoridades indígenas, la cooperación internacional y las alianzas con universidades convencionales.

12. Alianzas estratégicas con universidades convencionales

Las alianzas estratégicas adelantadas con las universidades convencionales se han dado través de la firma de convenios para el acceso de estudiantes indígenas a los programas ofertados por las IES. Por ejemplo, la Universidad del Cauca y el CRIC firmaron un convenio para la apertura de cohortes especiales en el programa de derecho. De las tres cohortes, la primera se encuentra en los últimos semestres. Por su parte la Organización Nacional Indígena de Colombia por mandato de Congreso de los pueblos indígenas, firmó un convenio para facilitar, a través de becas de financiación del 100% de la matrícula, el acceso y permanencia de los estudiantes indígenas en la Educación Superior con algunas universidades convencionales (Universidad Antonio Nariño, Universidad Santo Tomas, Universidad Javeriana) y el ICETEX (ONIC, comunicación personal, junio 15 de 2017).

13. Programas alternativos de educación superior en universidades convencionales

La Organización Indígena de Antioquia-OIA en el marco de la creación de programas alternativos en la Educación Superior intercultural, en el 2006 en convenio con la Universidad de Antioquia dio inicio al programa de Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra:

El programa académico es del nivel profesional, 12 semestres y 240 créditos académicos. El plan de estudios incluye las cinco líneas políticas de la OIA, que son: política territorial, salud, cultura y educación, género y familia y administración. Estas políticas se convirtieron en áreas disciplinares, acompañadas de tres énfasis: lenguajes e interculturalidad, ordenamiento y autonomía territorial y salud comunitaria e intercultural (Mazabel, 2012, p. 271).

En la actualidad, el programa de la Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra va por su segunda y tercera cohorte, cuenta con 225 estudiantes pertenecientes a diferentes pueblos indígenas del país. La primera cohorte se cuenta con 62 egresados. Alexander Espitia, consejero de la OIA, considera que ha sido una experiencia exitosa en el sentido que se dio participación activa de la OIA; además la Universidad en los requisitos sobre el estudio de otros idiomas, valora las lenguas propias de estudiantes indígenas hablantes. No obstante, persisten limitaciones: no se ha superado la evaluación que realiza el ICFES, se trata de una prueba estandarizada que todos los estudiantes deben presentar para titularse, y que no da razón de los conocimientos propios de los grupos étnicos.

En las comunidades afrodescendientes hay experiencia de Educación Superior que se han gestado desde la Fundación Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, institución que nace desde del movimiento social afrocolombiano, específicamente, del proceso de Comunidades Negras, Palenque Ku Suto Caribe (Rodríguez Manotas, 2017). Su sede principal está en el Departamento de Bolívar, municipio de María La baja. En el 2002, la Secretaría de Educación y Cultura de Bolívar emitió la Resolución N° 253 a través de la cual fue reconocida. Rodríguez Manotas (2017) plantea que en el Instituto Manuel Zapata Olivella la Educación Superior se administra “desde una perspectiva étnica-social” (p.18). Esto significa que la educación permea procesos de formación político-ideológica: el liderazgo comunitario, pertenencia al grupo social, identidad cultural, autonomía comunitaria, derechos territoriales-ambientales, entre

otros, que respondan al plan global de vida de las comunidades. El Instituto orienta niveles de formación técnica, diplomados, seminarios y universitarios, este último en convenio con la universidad de la Guajira, el Magdalena y Cartagena y la Universidad Remington. Respecto a los programas académicos están los siguientes: Producción Agrícola, Promotoría Étnoturística y Ambiental; Licenciatura en Etnoeducación con énfasis en Ciencias Sociales y Cultura, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Lingüística y bilingüismo y Matemáticas desde la perspectiva propia (Fernández Palomino, 2008). Las líneas de investigación son estas: arqueología y saber, poblamiento e historias locales, expresiones culturales y procesos de identidad (música, religiosidad y artesanía), cultura y construcción de pedagogía propias, identidad cultural y rasgos lingüísticos, movimientos sociales, organización y participación, territorio, recursos naturales, ecología y dinámicas culturales y etnicidad, cultura y derechos legales-constitucionales (Fernández Palomino, 2008).

Otra institución importante es la Universidad del Pacífico que hace parte de un proceso social, político, académico y cultural, liderado por Omar Barona Murillo; en esta lucha, lo acompañó el Proceso de Comunidades Negras (PCN) y el Movimiento Sociopolítico de las Comunidades Indígenas del Pacífico (Suárez Reyes y Lozano Lerma, 2008). La Universidad del Pacífico es regida como ente universitario autónomo, fue creada por la Ley 65 de 1988 y se encuentra en el Pacífico Colombiano donde el “80% de sus 7,8 millones de habitantes son afrocolombianos e indígenas” (PDI, 2016-2019, p. 13). Los programas académicos ofertados son estos: Tecnología en Acuicultura, Tecnología en Agronomía del Trópico Húmedo, Tecnología en Informática, Agronomía del Trópico Húmedo, Arquitectura y Sociología, Etnoeducación afrocolombiana. Buscan abordar un “enfoque étnico, la promoción del pluralismo ideológico y de saberes en pro de la inclusión social de la población de la región” (PDI, 2016-2019, p.11). Se cuenta con cerca de 2500 egresados y 2646 estudiantes en proceso de formación (PDI, 2016-2019; Suárez Reyes, 2017).

14. Propuestas y recomendaciones

Atendiendo que en Colombia no hay un política de Educación Superior para los grupos étnicos que oriente la protección de la diversidad cultural, y que la población étnica demanda procesos educativos desde la integralidad e interculturalidad es necesario que se consideren las siguientes acciones: *a)* se posibilite las

condiciones jurídicas y financiamiento adecuado para lograr el reconocimiento oficial de las universidades propias y la validación de los programas construidos por los grupos étnicos, *b)* articular con las organizaciones de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la creación de programas pertinentes en IES, *c)* generar estrategias de comunicación para la socialización de las acciones afirmativas que faciliten el acceso y permanencia a la educación superior de los grupo étnicos, *d)* llevar a cabo la consulta y concertación de políticas respecto a la Educación Superior con la población étnica.

Tal como lo establece la recomendación C3 de la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en Cartagena de Indias en el año 2008, el reto no es “incluir a indígenas, afrodescendientes en las IES, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural”. Esto requiere incorporar “el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales” para la garantía en la pervivencia física y cultural de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Referencias

- Ávila, S. y Ayala, Y. (2017). Ala Kusreik Ya- Misak Universidad: construyendo educación propia. *Jangwa Pana*, 16 (1), 54-66. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.21676/16574923.1956>.
- Benavides, E. (s. f). *La universidad pública y la diversidad étnica y cultural a la luz de la Constitución Política de Colombia de 1991*. Medellín: Universidad de Antioquía.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2014). Censo Nacional Agropecuario. Quinta entrega de resultados 2014–Cifras definitivas. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/CensoAgropecuario/entrega-definitiva/.../5-Boletin.pdf>.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (s. f). *La visibilización estadística de los grupos étnicos colombianos*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/visibilidad_estadistica_etnicos.pdf
- Departamento Nacional de Planeación. *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018*. Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/.../bases%20plan%20nacional%20de%20desarrollo%>.
- Fernández Palomino, D. (2008). *El caso del instituto Manuel Zapata Olivella y sus aportes a la pertinencia y desempeño profesional de la educación superior*. Ponencia II Foro de Educación Superior Inclusiva. Recuperado de www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-175904_archivo_pdf5.pdf
- Bolaños, G.; L., Tatta y Pancho, A. (2009). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad Colombia. En D. Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp.156-190). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios técnicos en el Exterior. (2013). *Plan de salvaguardas indígenas (PPI). Evaluación social(es) y plan de acciones afirmativas poblaciones especiales: indígenas, Rom, Afros y víctimas (PPI). “la educación superior en Colombia en población de grupos étnicos y víctimas”*. Recuperado de <https://portal.icetex.gov.co/Portal/docs/.../icetex/.../espoblacionvulnerablecolv2.pdf>
- Mazabel, M. (2012). *Políticas y experiencias de educación superior para indígenas y afrodescendientes en Colombia*. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp.245-282). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Lineamientos Política de educación superior inclusiva*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). *La travesía por la Educación Superior*. Recuperado de <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-322286.html>.
- Organización Nacional Indígena de Colombia. (2015). *Somos ONIC*. Bogotá, Colombia: ONIC.
- Pancho, A. (2004). *Diagnóstico sobre educación superior indígena en Colombia. Una apuesta por el futuro y la esperanza*. Cali, Colombia: Departamento de publicaciones de la Universidad de San Buenaventura.
- Rodríguez Manotas, L. (2017). La Etnoeducación Afrocolombiana Acción Antirracista: Tensiones, perspectivas y posibilidades. *Tumbutu*, volumen (6), 9-22. Recuperado de <http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/images/DOC/REVISTA-TUMBUTU-06-FINAL-2.pdf>.
- Santamaría, A. (2015). Etnicidad, género y Educación Superior en Colombia. Trayectorias cruzadas de experiencias interculturales a partir del caso de la Sierra Nevada de Santa Marta, Colombia. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias* (pp.223-245). Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Suárez Reyes, F. (2017). Los procesos de formación y actualización de docentes en Etnoeducación Afro en el suroccidente colombiano desde la Universidad del Pacífico. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización*. Sáenz Peña, Buenos Aires: EDUNTREF.
- Suárez Reyes, F., y Lozano Lerma, B., (2008). Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico (Colombia.). En D. Mato (Coord.). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp.243-254). Caracas, Venezuela: IESALC-UNESCO.
- Universidad del Pacífico. *Plan de Desarrollo Institucional 2016-2019*. Recuperado de http://www.unipacifico.edu.co:8095/web3.0/documentos/PDI%202016%202019%20UNIPACIFICO_VF-1.pdf.
- Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Económicas (2007). *Acceso, permanencia y graduación de la población diversa en la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Centro de Investigaciones para el Desarrollo (CID) - Contrato MEN.

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Ecuador

LUIS ALBERTO TUAZA CASTRO

El presente capítulo analiza la situación de la educación superior en relación con los pueblos indígenas y afrodescendientes en el Ecuador durante los últimos años. La reflexión consta de siete partes: para comenzar, aborda aspectos históricos esenciales sobre los pueblos indígenas y afrodescendientes. En la segunda parte, presenta algunos datos demográficos y describe las necesidades y demandas insatisfechas de los dos grupos étnicos. En la tercera parte, estudia el desarrollo de los derechos, leyes y normas de la educación superior a favor de los indígenas y afrodescendientes. En la cuarta parte, detalla las experiencias de colaboración intercultural existentes en educación superior entre las universidades u otras instituciones de educación superior con indígenas y afrodescendientes. En la quinta parte, señala los logros, problemas, desafíos y debates respecto a la inclusión, equidad y pertinencia referentes a los avances de la interculturalización de universidades. Seguidamente, puntualiza en el papel que desempeñan las agencias gubernamentales, intergubernamentales y agencias de cooperación internacional en cuanto a la educación superior de los mencionados grupos étnicos. En la séptima parte, indaga en qué medida los procesos de evaluación y acreditación de las universidades asumen la diversidad cultural. Finalmente, elabora algunas recomendaciones para la CRES 2018.

1. Los pueblos indígenas y afrodescendientes en la historia del Ecuador

La historia de América Latina y particularmente del Ecuador, está “fuertemente marcada por la conquista y la colonización” (Mato, 2012, p. 21). Con las luchas por la emancipación de la Corona española, a inicios del siglo XIX y la constitución de la República del Ecuador en 1830, se intentó romper el pasado colonial (Paz y Miño, 2009), caracterizado por la discriminación, el racismo, las relaciones asimétricas (Burgos, 1997) en las que los blancos aparecían superiores a mestizos, indígenas y afrodescendientes. Sin embargo, el Estado ecuatoriano radicalizó la discriminación de los pueblos indígenas y afrodescendientes durante la fundación

de la República. En 1867, el gobierno delegó la administración de las poblaciones indígenas al ámbito de lo privado (Guerrero, 2010), es decir, a los hacendados y los curas párrocos blanco-mestizos, quienes ejercían la dominación despótica. La población afrodescendiente ni siquiera era un asunto de la preocupación gubernamental. La mayoría de ellos, vivía en lo que hoy es la provincia de Esmeraldas, sin contacto con los blanco-mestizos; la otra parte, estaba situados en las haciendas de los jesuitas, en el valle del Chota de las provincias de Carchi e Imbabura (Chalá, 2013), y otros vivían en condición de esclavos y sirvientes de las familias pudientes de Quito y Guayaquil.

En el contexto de la hacienda, los indígenas y afrodescendientes formaban parte del patrimonio del hacendado. A cambio de poseer un pequeño lote de terreno conocido como el huasipungo, pastar sus rebaños, acceder a las vertientes de agua y a la leña, y poseer la porción de comida, trabajaban gratuitamente de por vida para sus patrones. Ante la enfermedad u otra calamidad doméstica, solicitaban créditos a sus amos y al no poder saldar la cuenta, la deuda era heredada por los hijos. Con la emergencia de la revolución liberal de 1895, presidida por Eloy Alfaro, hubo la tentativa de aliviar la triste situación de los indígenas, pero no se cuestionó la discriminación en que vivían los afrodescendientes (Ayala, 1994).

El Estado Ecuatoriano al excluir a los indígenas y afrodescendientes se convirtió en un Estado monocultural que exigía a estos dos grupos, renunciar a su cultura y asimilarse a la cultura dominante (Prieto, 2004). Esto implicaba abandonar la lengua, las costumbres y tradiciones propias e introducirse en un proceso de blanqueamiento (Martínez Torres, 2016), aprendiendo el español y aceptando el estilo de vida occidental. Ante la mirada de los blancos, aparecían como individuos social y económicamente débiles, menores de edad, con características femeninas y estereotipados de ignorantes (Adorno, 1989), menesterosos, por tanto, de la tutela y de la protección del varón y mayor de edad, blanco.

Durante la década de 1940, el gobierno nacional, acogiendo las sugerencias del Congreso Indigenista de Pátzcuaro, México, promovió la creación del Instituto Indigenista Ecuatoriano (Prieto, 2010) para la ejecución de programas de alfabetización, la creación de escuelas rurales y los programas de desarrollo que permitieran integrar a los indígenas a la vida nacional (Tuaza, 2010). Con respeto a los afrodescendientes, en aquel tiempo, el Estado no contaba con planes de intervención: Se ignora la presencia negra en la escena estatal.

Entre los planes de intervención que permitan la incorporación de los indígenas al Estado blanco–mestizo y a la “vida civilizada” fue la educación. “Educar a los indios para que sean civilizados” (Bonifaz, 1988) fue una de las ideas más recurrentes en aquel entonces. Sin embargo, no todos veían favorablemente la educación de indios y negros. Valeria Anaguarqui, lideresa indígena y fundadora del Movimiento Indígena de Chimborazo, manifiesta:

los indígenas no teníamos derecho a la educación. Solamente los llamados blancos tenían a sus hijos en la escuela. Si nuestros padres nos mandaban a la escuela, decían que no manden, porque van a aprender a ser vagos y no van a querer ir a trabajar la tierra (Comunicación personal, 24 de junio, 2017).

Aun en la segunda mitad del siglo XX, se consideraba la educación como un privilegio exclusivo de blancos y mestizos. Se creía que las niñas y de los niños indígenas y negros estaban destinados a la labor agropecuaria y el servicio doméstico, mas no a la preparación académica y profesional. Hasta la década de 1980, no hubo en el Ecuador indígenas y afros con títulos universitarios. Asimismo, los planes educativos y los libros no tomaban en cuenta la diversidad étnica. Décadas más tarde, la educación es vista por indígenas y afrodescendientes como la estrategia de cierta movilidad social y la posibilidad de insertarse en el mundo moderno.

2. Datos demográficos, demandas y necesidades insatisfechas

Según el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2017), la población ecuatoriana actualmente asciende a 16.537.318 habitantes. En el censo poblacional de 2010, el porcentaje fue de 14.483.499 personas (INEC, 2010). De acuerdo con la pregunta 11 de la boleta censal de ese año, referida a la autoidentificación étnica, del total nacional de ecuatorianos, el 71.99% se identificó como mestizos; el 7.4%, montubio¹; el 7.2%, afroecuatorianos; el 7%, indígena y un 0.37% se autoidentificó como “otro” (Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano, 2014). En comparación con el censo de 2001, en el que la población afrodescendiente era de 4.97% y los indígenas de 6.83% y el mestizo de 77.42 (INEC, 2001); en el censo de 2010 creció el número de personas que se identifica como indígenas y afrodescendientes, mientras que el porcentaje de mestizos se redujo en casi el 6%. El crecimiento porcentual de afroecuatorianos fue consecuencia del trabajo de concienciación emprendida por las organizaciones afros y de la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODEA).

1 Montubio hace referencia a los campesinos de la costa ecuatoriana.

A diferencia del censo de 2001, en que la población indígena y afroecuatoriana vivía en el medio rural, el censo 2010 demostró que el 74% de afrodescendientes vivía en las zonas urbanas y apenas el 25.6% vive en las zonas rurales (Antón, 2016), el 79% de indígenas habita en la zona rural y el 21 %, en la zona urbana (Pijal, 2012). No obstante, en estos años, la población rural indígena disminuye, porque migran hacia las principales ciudades del Ecuador y fuera del país. En las zonas rurales de Chimborazo, provincia con mayor número de indígenas (38%), existen comunidades vacías, sus habitantes se han desplazado a Guayaquil, Santa Elena, Cuenca, Ambato y Quito.

En términos de desarrollo económico, durante el gobierno de Rafael Correa, los indígenas y afrodescendientes lograron salir de la pobreza y la exclusión social. Sin embargo, los grupos sociales identificados como mestizos y blancos siguen teniendo mejores oportunidades de empleo, ingreso, formación profesional y distinción social (Antón, 2016). De acuerdo con los datos proporcionados por el Plan Nacional del Buen Vivir (2012), el 54% de indígenas y el 33% de afroecuatorianos atraviesan la situación de pobreza por ingresos, mientras en el caso de los mestizos esto afecta al 20% y en el de los blancos el 17% (p.99). Esto demuestra la condición de desventaja en el que se encuentran los indígenas y afrodescendientes.

En lo referente al acceso a la educación, según el censo de 2010, la mayor tasa de analfabetismo corresponde a los indígenas con el 20.4%, seguido por los montubios que alcanzan el 12.9%, los afroecuatorianos, el 7.6%; Mientras que para los mestizos el porcentaje es de 5.1% y para los blancos el 3.7%. En lo relacionado con los años de escolaridad, los afroecuatorianos llegan a 9.3, los indígenas a 7.6, los blancos a 11.9 y los mestizos a 10.8%.

Tabla 1
Condiciones educativas en Ecuador y grupos de autoidentificación censo 2010

País – Etnia	Analfabetismo	Años de escolaridad	Educación Superior	Título Universitario (1)
Ecuador	6.8	10.4	21.6	12.0
Afroecuatoriano	7.6	9.3	11.2	6.7
Blanco	3.7	11.9	32.1	24.7
Indígena	20.4	7.6	5.5	2.1
Mestizo	5.1	10.8	24.5	13.2
Montubio	12.9	8.3	7.7	1.4

Fuente: Censo 2010 y SIISE 2013, elaborado por Jhon Antón, 2016

La disparidad abismal se puede evidenciar en la educación superior: del 21% de los ecuatorianos que tienen estudios universitarios, en los grupos blancos 32 de cada 100 los tiene, 26 de los 100 mestizos, solo 11 de cada 100 afrodescendientes, 5.5 de cada 100 indígenas y 7.7 de cada 100 montubios. La brecha es fuerte en la obtención de títulos: 24 de cada 100 blancos tienen un título universitario, 13 de cada 100 mestizos, 7 de cada 100 afrodescendientes, 2 de cada 100 indígenas y 1.4 de cada 100 montubios.

Estos datos demuestran la continuidad de la brecha entre blancos, mestizos, indígenas y afroecuatorianos, pese a los esfuerzos promovidos por el gobierno de Rafael Correa. Las estadísticas evidencian que los dos últimos grupos étnicos se encuentran en condiciones de alta vulnerabilidad y con escasos beneficios de las políticas públicas. Manifiestan también que en los hechos el sistema de educación superior es un privilegio de los blancos y mestizos.

3. Derechos, leyes y normas de educación superior respecto a los indígenas y afroecuatorianos

A partir de la década de los noventa y en estos últimos años existe un desarrollo considerable de los derechos, leyes y normas de educación superior referentes a los pueblos indígenas y afrodescendientes, los mismos que están contemplados en la Constitución política del Estado (2008), en la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) y en los decretos posteriores, tal como se detallará más adelante. Muchos de estos derechos, leyes y normas se inspiran en los derechos reconocidos por la comunidad internacional en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (1989), en las Declaraciones de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas y en la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016), expuestos en el primer capítulo de este libro.

La Constitución Política de 2008, en el artículo 1 definió el Estado ecuatoriano como “un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico”, que tiene como deber fundamental, según el artículo 3, literal 1, de “garantizar sin discriminación alguna el efectivo goce de los derechos (...) en particular la educación, la salud, la alimentación, la seguridad social y el agua para sus habitantes”. Concretamente en cuanto a la educación, en el artículo 26 señala que

es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir.

En el artículo 29, afirma que el “Estado garantizará la libertad de enseñanza, la libertad de cátedra en la educación superior, y el derecho de las personas de aprender en su propia lengua y ámbito cultural”. Más adelante, en el artículo 57, estipula que “de conformidad con la Constitución y con los pactos, convenios, declaraciones y de más instrumentos internacionales de derechos humanos”, los pueblos y nacionalidades tienen derecho a

desarrollar, fortalecer y potenciar el sistema de educación intercultural bilingüe, con criterios de calidad, desde la estimulación temprana hasta el nivel superior, conforme a la diversidad cultural, para el cuidado y preservación de las identidades en consonancia con sus metodologías de enseñanza y aprendizaje.

Además, en el numeral 21 exhorta a “que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones se reflejen en la educación pública y en los medios de comunicación”. En el artículo 343, menciona que “el sistema nacional de educación integrará una visión intercultural acorde con la diversidad geográfica, cultural y lingüística del país, y el respeto a los derechos de las comunidades, pueblos y nacionalidades”. En los artículos 350 y 351 al referirse específicamente a la educación superior manifiesta que esta “tiene como finalidad la formación académica y profesional con visión científica y humanista; la investigación científica y tecnológica; la innovación, promoción y desarrollo y difusión de los saberes y las culturas; la construcción de soluciones para los problemas del país”; y funcionará “en el marco del diálogo de saberes, pensamiento universal y producción científica y tecnológica global”. En el artículo 352, afirma que “el sistema de educación superior estará integrado por universidades y escuelas politécnicas, institutos superiores técnicos, tecnológicos y pedagógicos; y conservatorios de música y arte, debidamente acreditados y evaluados”. Y en el artículo 356 señala que “la educación superior pública será gratuito hasta el tercer nivel”.

A un año de haberse promulgado la constitución 2008, el gobierno nacional aprobó el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (2009), para el periodo 2009-2012. Este plan, al

reconocer la situación de desventaja que atraviesan los indígenas y afrodescendientes, luego de enfatizar en la necesidad de fomentar la educación intercultural, el rechazo del racismo y la discriminación, propone que las instituciones de educación superior, “establezcan un porcentaje de cuotas no menor del 10% para garantizar el acceso a estudiantes afroecuatorianos/as y de nacionalidades y pueblos indígenas y montubio en el sistema de educación superior” (Plan, 2009, p. 46); sugiere que existan cuotas de docentes e investigadores indígenas y afroecuatorianos/as, programas de becas de pregrado y posgrado nacional e internacional. Propone la creación de cátedras de estudios afrodescendientes y de las nacionalidades y pueblos indígenas en los planes de educación superior; la creación de un fondo para el fomento de investigadores afroecuatorianos e indígenas en todas las ramas y campos del saber científico, tecnológico y de saberes ancestrales (Plan, 2009).

En el marco de la aplicación de la Constitución 2008, la Asamblea Nacional y el ejecutivo en 2010, promulgaron la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), que hace referencia a la necesidad de introducir en el sistema de educación superior los temas de la interculturalidad, la diversidad cultural, los saberes ancestrales, la ecología de saberes y la creación de políticas de cuotas a favor de indígenas y afroecuatorianos. En el artículo 4, señala que “las ciudadanas y los ciudadanos en forma individual y colectiva, las comunidades, pueblos y nacionalidades tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo superior”. Más adelante en el artículo 8 sostiene que la educación superior buscará “contribuir al conocimiento, preservación y enriquecimiento de los saberes ancestrales y de la cultura nacional”. En el artículo 9, declara que “la educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza”. En el artículo 11, literal d, describe que la responsabilidad del Estado es “promover y propiciar políticas que permitan la integración y promoción de la diversidad cultural del país”. En el artículo 13, numeral 1 acota que el Estado promoverá y fortalecerá “el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad”. En el artículo 74 y 75, considera que “las instituciones de educación superior instrumentarán de manera obligatoria políticas de cuotas a favor del ingreso al sistema de educación superior de grupos históricamente excluidos o discriminados”. Pero no se especifican en concreto cuáles serían estas políticas, ni los mecanismos ni los procedimientos.

En 2013, el gobierno nacional, a través de la Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, la Secretaría de Pueblos, Movimientos Sociales y Participación Ciudadana, elaboró en coordinación con la Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano (CODAE), el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE) y el Consejo de Desarrollo del Pueblo Montubio de la Costa Ecuatoriana y Zonas Subtropicales de la Región Litoral (CODEPMOC), la Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos. En este documento, entre las políticas y lineamientos estratégicos, el 4.2 propone entre varios aspectos, impulsar programas de investigación en saberes ancestrales y pedagogías de enseñanza y aprendizaje en el sistema de educación intercultural bilingüe, crear programas de posgrado en medicina ancestral, fortalecer el modelo intercultural en las universidades, fortalecer y ampliar las coberturas de becas para garantizar el acceso democrático de jóvenes de nacionalidades y pueblos que permitan el cierre de brechas sociales, económicas y culturales.

A tenor de la LOES y la Agenda Nacional para la Igualdad de Nacionalidades y Pueblos la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT), promovió las becas para indígenas y afrodescendientes dentro del Programa de Becas Nacionales que oferta. Esta beca comprende el beneficio de una subvención económica recibida mensualmente por los beneficiarios, equivalente a media remuneración básica unificada vigente (170), durante el tiempo de nivelación y 340 dólares durante el tiempo de estudios. Asimismo, oferta las becas para los cursos de maestría, doctorado y especialidades médicas que cubren los rubros necesarios para la estancia estudiantil en el exterior. El valor mensual asciende a 2800 dólares. Adicionalmente, a los estudiantes con capacidades especiales o que viajen con sus conyugues e hijos ofrece 300 dólares más, el pasaje aéreo por 4000 dólares, más la tasa de impuestos. En caso de los estudios dentro del país, las becas son de 800 dólares mensuales. Los costos de la matrícula y la colegiatura dependen de cada una de las universidades que les acojan. En el 2014, la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCTY) manifestaba que las becas en algunos casos cubren los costos de investigación, los seguros de vida y salud. A decir, del entonces presidente de Consejo de Educación Superior y Secretario de SENESCTY, René Ramírez, las becas han permitido para el 2014 que “el 17, 5% de indígenas asistan a la educación superior” (comunicación personal, 9 de julio, 2017). No obstante, el porcentaje continua siendo mínimo.

4. Experiencias de colaboración intercultural en educación superior entre las universidades u otras Instituciones de educación superior con indígenas y afrodescendientes

Las experiencias de colaboración intercultural entre universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) con pueblos indígenas y afrodescendientes en Ecuador son diversas, tal como ilustran Mendoza Orellana (2008), Cuji Llugna (2012) y Sarango (2009). Mendoza Orellana (2008) describe la experiencia de la Universidad Estatal de Cuenca, que ha sido pionera en la formación de los profesionales indígenas, ofreciendo los cursos de especialización en temas de educación intercultural, desarrollo de la región amazónica, recursos naturales, desarrollo comunitario, liderazgo, la maestría en educación comunitaria. Actualmente, cuenta con el Departamento de Estudios Interculturales que depende de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Oferta las licenciaturas de Educación Intercultural Bilingüe y Gestión Pública y Liderazgo en el marco del convenio firmado con el Ministerio de Educación en 2013, para la profesionalización de los docentes en servicio activo que dependen del sistema de educación intercultural bilingüe (UEC, 2017). Sin embargo, no tiene programas dedicados a los afroecuatorianos.

La Universidad Politécnica Salesiana (UPS), propiedad de la Inspección Salesiana Sagrado Corazón de Jesús, fundada en 1994, es otra de las instituciones de educación superior dedicada a formar profesionales indígenas y a dar tratamiento especial a los temas relacionados con indígenas y afroecuatorianos. Ya en 1995, puso en marcha el Programa Académico Cotopaxi dentro de la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación, ofertando las carreras de licenciatura en Ciencias de la Educación, Especialidad Docencia Parvulario Intercultural, Docencia Básica Intercultural Bilingüe, Docencia Media Intercultural Bilingüe, Ciencias Sociales, Docencia y Desarrollo Intercultural Bilingüe. Actualmente, oferta las carreras de pregrado en Educación Intercultural Bilingüe, Gestión para el Desarrollo Local Sostenible. La mayoría de los estudiantes de estas dos carreras es indígena, muchos de ellos no lograron pasar los exámenes de ingreso a las universidades públicas. Carlos Ayol, estudiante indígena de Guamote manifiesta, “no logré pasar el examen de ingreso. A través de amigos y aventurándome logré inscribir en la carrera de educación intercultural bilingüe de la UPS, hoy tengo mi licenciatura gracias a esta universidad” (Comunicación personal, 14 de junio, 2017). Además, ofrece becas a estudiantes indígenas, de acuerdo con la autoidentificación étnica y también por escasos recursos económicos. Además, promue-

ve las agendas de investigación en comunicación e interculturalidad; desarrollo, territorio, ambiente e interculturalidad; epistemologías, saberes e interculturalidad; espiritualidades, teología e interculturalidad; estado, ciudadanía, políticas públicas e interculturalidad; pluralismo lingüístico e interculturalidad; salud e interculturalidad (UPS, 2017). En convenio con la Asociación Ecuatoriana de Radiodifusión, firmado el 22 de diciembre de 2015, viene realizando el Programa *Nuka* Ecuador, espacio radial que difunde la riqueza patrimonial indígena y afro del Ecuador.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO sede Ecuador, ha sido otro de los espacios académicos significativos en la formación profesional de indígenas y afrodescendientes, procedentes de distintas partes de América Latina, quienes han tenido la oportunidad de hacer maestrías y doctorados. Posee el programa de becas con la CODAE para permitir el acceso de estudiantes afroecuatorianos a los diversos programas de maestría. Entre 1995 y 2005 con el apoyo de la Cooperación Belga y el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, ofreció la maestría en ciencias sociales, mención estudios étnicos; en el 2008 ofertó el curso de especialización en pluralismo jurídico. A partir de 2010, los programas de maestría en antropología y antropología visual ofertan la cátedra optativa de lengua y cultura kichwa y de diásporas africanas en las Américas. El curso de lengua y cultura kichwa, atrae la demanda de los estudiantes nacionales y extranjeros, anualmente atiende entre 20 a 30 participantes. Además, tiene las líneas de investigación en cosmologías, alteridad y globalización que se refieren a indígenas y afrodescendientes.

La Universidad Andina Simón Bolívar, sede Ecuador, creada en 1992 por la Comunidad Andina es otro espacio académico favorable a los pueblos indígenas y afrodescendientes. Varios de los dirigentes de estos dos grupos étnicos de Ecuador y de América Latina han hecho cursos de especialización y de maestría en esta sede. Cuenta con la Cátedra de Pueblos Indígenas de América Latina del Área de Letras y Estudios Culturales. Además, desde 2002 en convenio con la Organización Proceso de Comunidades Negras mantiene el Fondo Documental Afro-Andino (Mato, 2012). También en convenio con la CODAE posee fondo de becas a fin de que los estudiantes afrodescendientes, accedan a los programas de maestría y especialización en temas de desarrollo sostenible, derechos humanos, entre otros. Mantiene vínculos con las organizaciones sociales. Las instalaciones de la sede se encuentran abiertas a las organizaciones de base y a los distintos eventos académicos y culturales de pueblos y nacionalidades.

La Universidad Nacional de Educación (UNAE), institución pública creada por el gobierno de Rafael Correa en 2013, junto con la Universidad de Investigación Tecnológica Experimental Yachay, la Universidad Regional Amazónica Ikiam y la Universidad de las Artes, funciona en la provincia del Cañar, al sur del Ecuador. Cuenta con el programa de licenciatura en educación intercultural bilingüe, dirigida para las 14 nacionalidades y 21 pueblos del país. Ha firmado el convenio de cooperación con la Subsecretaría de Educación Intercultural Bilingüe y el Instituto de Lenguas y Saberes Ancestrales del Ecuador con el afán de hacer un trabajo conjunto en pos de las necesidades de los pueblos y nacionalidades (UNEA, 2017). Sin embargo, no posee acuerdos ni convenios de cooperación con las organizaciones indígenas ni afroecuatorianas. En el cuerpo docente, según Antonio Duchi, profesor indígena del Cañar “solo hay tres profesores indígenas: dos kichwas y un shuar chicham, de un total de 80 profesores. La institución tiene 639 estudiantes, de estos 7 son indígenas” (comunicación personal, 9 de julio, 2017).

La Universidad San Francisco de Quito, institución de educación superior particular, posee desde hace varios años el Programa de Diversidad Étnica (Cují Llugna, 2012). Este programa tiene por objetivo ofrecer a los estudiantes indígenas y afroecuatorianos y otras minorías de escasos recursos económicos, con méritos académicos y deseos de superación preparación en este centro de formación académica de alto prestigio (USFQ, 2017). Para ser beneficiarios de esta beca, los aspirantes deben rendir una prueba de admisión y adquirir el puntaje mínimo requerido por la carrera y posteriormente, pedir la asistencia financiera. Hasta la fecha, han pasado por este programa más de 228 indígenas de las distintas nacionalidades y 51 afroecuatorianos. Muchos de estos jóvenes trabajan en las instituciones del gobierno y algunos realizan estudios de posgrado en los Estados Unidos (USFQ, 2017).

La Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH), situada en el centro del país, en la provincia de su mismo nombre, cuya población es mayoritariamente indígena, con el afán de promover la interculturalidad y la atención a los indígenas, posee la maestría en Pedagogía, mención Docencia intercultural (UNACH, 2017). Dado que los estudiantes indígenas no han podido ingresar a la universidad, por no pasar los exámenes propuestos por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión, en convenio con los gobiernos descentralizados municipales de Guamote y Colta, la institución promovió en 2016 los cursos de prepa-

ración para los exámenes de ingreso. A decir de los beneficiarios de este convenio, el programa permitió el ahorro de los costos de los cursos de preparación que se consigue en la ciudad y permitió que más estudiantes indígenas pasen las pruebas de ingreso. Dentro de los programas de investigación, entre los años 2014 y 2017, financió los proyectos de investigación sobre los saberes ancestrales y la educación intercultural. Dentro de los programas de capacitación de los profesores, hay cursos de género, de interculturalidad y de diálogos de saberes.

Por su parte, la Universidad Estatal Península de Santa Elena (UPSE), situada en la costa ecuatoriana, desarrolla anualmente los cursos de capacitación de docentes en temas de interculturalidad y la diversidad étnica. En las agendas de investigación, prioriza los temas de etnodesarrollo y organización comunal. Carlos Sáez, director de la carrera Organización y desarrollo, considera que, “para nosotros es importante como universidad estudiar la organización comunal, aportar al desarrollo de las comunas peninsulares. La universidad no puede estar al margen de la vida de sus habitantes” (comunicación personal, 24 de mayo, 2017). En efecto, la UPSE tiene convenios de cooperación con la Federación de las Comunas de la Provincia de Santa Elena, organización de segundo grado que representa a los cabildos de las comunas situadas a lo largo y ancho de la franja costera. En virtud de los convenios, los dirigentes y algunos jóvenes acceden a estudiar en la universidad, aunque en estos últimos años han tenido dificultades de ingresar porque no superan el examen de admisión.

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi, creada con el patrocinio de la Confederación de Pueblos y Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), reconocida por el Consejo de Educación Superior en 2005, promovió la formación académica de los indígenas en Derechos humanos y pueblos indígenas, Agroecología, Ciencias de la educación y Arquitectura. Esta IES, a diferencia de las universidades convencionales, aplicaba las estrategias educativas procedentes de la cosmovisión indígena andina y las clases se impartían en las comunidades; proponía una educación superior originaria, intercultural y comunitaria desde la epistemología del movimiento indígena del Ecuador para todas las sociedades. En 2013, el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) la suspendió, argumentando que no posee instalaciones y el personal docente con grado de PhD. Aunque en el fondo, el cierre obedece a razones de choque cultural

y el desconocimiento del mundo indígena por parte de los evaluadores blanco – mestizos (Mato, 2014). Sin embargo, esta IES se mantiene con el nombre de Pluridiversidad Amawtay Wasi, en calidad de organización comunitaria, dedicada a las investigaciones y saberes originarios, con los que apuestan por el conocimiento que recupera los saberes ancestrales de los pueblos originarios.

Fuera de las universidades, los Institutos Superiores Pedagógicos Interculturales Bilingües (ISPIDIB) han priorizado la formación de pueblos y nacionalidades. En la década de los setenta y ochenta, cuando los indígenas no tenían la oportunidad de estudiar en las universidades, los ISPIDIB permitieron el ingreso de jóvenes indígenas, asumieron los temas culturales y la formación académica docente. María Pinduisaca, profesora bilingüe del Cañar, recuerda, “nosotros no podíamos ir a la universidad por ser indios, gracias al Instituto Pedagógico Superior de Quilloac, pude ser maestra y aportar a la educación bilingüe en las comunidades” (comunicación personal, 14 de mayo, 2017). Similar a este testimonio, José Guamán de Colta señala, “la universidad era de blancos. Los indios solo podíamos estudiar la primaria y pocos el bachillerato. Cuando fundaron el Instituto Pedagógico Superior Jaime Roldos, llegó para nosotros la posibilidad de ser profesionales” (comunicación personal, 16 de mayo, 2017). En efecto, los docentes que trabajan en el sistema de educación intercultural bilingüe proceden de los ISPIDIB.

A diferencia de la preocupación por la pedagogía y la formación de docentes bilingües que poseen los ISPIDIB, desde 2002, el Centro Superior de Sabiduría Ancestral y Nueva Conciencia, Jatun Yachay Wasi, situado en la provincia de Chimborazo, apuesta por los saberes ancestrales de los pueblos originarios de los andes. Tiene como misión, “aplicar la tecnología, los saberes y conocimientos con base en el pleno ejercicio de la ciencia ancestral aborigen; en la Organización Social, Medicina, Agropecuaria, Construcciones, Arte y Gastronomía” (Hervas, 2015, p.12). Esta IES atrae a estudiantes mestizos, blancos e indígenas. Actualmente tiene 170 estudiantes, de los cuales 35 son indígenas. Oferta las carreras de Agricultura, Medicina Y Construcciones Andinas, Promoción Social y Defensoría en una perspectiva decolonial del pensamiento y de crítica al modelo de civilización occidental.

En el 2012 y 2013, el CEAACES inició la evaluación de los 282 institutos superiores que existen en Ecuador. De este número, 28 corresponde a Ins-

titutos Pedagógicos Superiores y fueron acreditados los siguientes: los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües Jaime Roldós, Martha Bucaram, Quilloac, Canelos y Shuar - Achuar. En el proceso de evaluación, a decir de Luis Cuji, responsable de las evaluaciones de los ISPEDIB, “se tomó en cuenta las instalaciones, la malla curricular y se tomaron los exámenes a los estudiantes matriculados en el último año. Algunas de las pruebas fueron aplicadas en kichwa y shuar” (comunicación personal, 12 de julio, 2017). El informe final de evaluación se presentó y fue aprobado por el pleno del Consejo de Educación Superior en julio de 2014, y a finales del mismo año, los ISPEDIB presentaron un plan de fortalecimiento institucional y aseguramiento de la calidad, que les permita alcanzar los estándares de la calidad establecidas para su acreditación, con vigencia de dos años, desde enero 2015 a diciembre 2016.

Estableciendo el balance general de las experiencias de colaboración intercultural entre las universidades, los ISPEDIB y las organizaciones indígenas y afrodescendientes, se puede evidenciar que existen iniciativas y programas que recogen los problemas y las aspiraciones de los indígenas y afrodescendientes en el ámbito de las universidades privadas, mientras que las universidades públicas, a excepción de la Universidad de Cuenca, la UNAE, la UNACH y la UPSE, no asumen los mandatos constitucionales y la LOES referentes a pueblos y nacionalidades. En las grandes universidades, como es el caso de la Universidad Central del Ecuador, no hay programas de estudios indígenas, ni afrodescendientes. Según el profesor, Andrés Ortiz, esto tiene que ver con “el racismo y con las escasas posibilidades de ventajas económicas que se puede obtener con los temas de etnicidad y derechos de los pueblos indígenas y afroecuatorianos en el mercado laboral” (comunicación personal, 23 de junio, 2017). Pareciera que los temas de cultura, los saberes ancestrales no dan réditos económicos, mientras que el cambio de la matriz productiva y la minería sí generan divisas, por tanto, las universidades apuestan por estos dos aspectos.

En cuanto a los convenios de cooperación entre las universidades, los ISPEDIB y las organizaciones indígenas y afroecuatorianas, actualmente no existen. Las universidades establecen convenios con instituciones vinculadas con el mismo gobierno o con organizaciones grandes como es el caso del convenio de la UPS con la Asociación Ecuatoriana de Radiodifusión. Apenas la UPSE mantiene vínculos de cooperación con la Federación de las Comunas de la Península de Santa Elena.

5. Logros, problemas, desafíos y debates

Durante los 10 años del gobierno de Rafael Correa (2007 – 2017), el sistema de educación superior en el Ecuador atravesó procesos de transformación significativos. Según el documento “Lineamientos de Políticas Públicas para la Educación Superior (2017 – 2022) (LPPES), elaborado recientemente por varios docentes e investigadores de distintas partes del Ecuador como propuesta para el gobierno de Lenin Moreno, las universidades ecuatorianas se caracterizaban por “el caos, ineficiencia, clientelismo, mercantilización, falta de sentido de responsabilidad en muchos campos de la educación superior y un olvido estructural del Estado hacia la universidad pública” (LPPES, 2017, p.1), y, en palabras de José Antonio Figueroa, exasesor de CEAACES, “la universidad estuvo secuestrada por grupos de interés corporativo” (Almeida y Figueroa, 2016, p.91). La transformación del sistema universitario introdujo cambios

en los modelos de gobierno del sistema, en los mecanismos de evaluación, en la articulación de los diferentes niveles educativos, en los mecanismos de financiación y administración del personal académico, en los incentivos para la investigación científica y en los procedimientos de admisión de estudiantes (LPPES, 2017, p.1).

Intentó posesionarse en el sistema internacional, apostando por la “meritocracia”, impulsando los planes de investigación, la inversión en el campo de la infraestructura y la formación de los docentes con titularidad y con títulos de cuarto nivel de maestría y doctorado. En cuanto a la aplicación de la constitución, se desarrolló la LOES y se crearon los organismos de control como el CEAACES. Sin embargo, los temas de interculturalidad y plurinacionalidad, el acceso y la participación de los indígenas y afrodescendientes escasamente fueron priorizados, no hubo la sensibilidad para aplicar la cuota, tampoco voluntad política, por concretar los derechos contemplados en la constitución, en la LOES y en las acciones afirmativas sugeridas por los Consejos de Igualdad. Esto tiene que ver con las intenciones del gobierno que ciertamente habla de pueblos, nacionalidades indígenas y afrodescendientes, pero los planes de investigación tienen fines económicos, “no se piensa ni en lo ecológico ni en las culturas indígenas” (Almeida y Figueroa, 2016, p. 88), además, los planes de mejoramiento según Almeida “responden a los intereses del mercado, elaborado por los empresarios y no por académicos, viene de la carta de Bolonia, que responde a un proyecto neoliberal”

(Almeida y Figueroa, 2016, p.95). Más adelante, Almeida (2016) sostiene que “el CES y el CEAACES no tiene nada que ver con lo que está pasando en los pueblos indígenas” (p.105).

Los indígenas y los afroecuatorianos no atraen los intereses de las universidades públicas. John Antón, académico afrodescendiente, ex rector de la Universidad Luis Vargas Torres de Esmeraldas, durante la intervención del Consejo de Educación Superior (CES), manifiesta

es inaceptable como universidades que están situadas en territorios, donde la mayoría son afrodescendientes e indígenas, no tengan el mínimo propósito de trabajar por estos grupos. Ni el enfoque de interculturalidad ni las políticas de cuotas son conocidos por las autoridades ni por los docentes de la universidad (Comunicación personal, 23 de junio, 2017).

Esto sucede también con las universidades de la región amazónica, situadas en territorios indígenas, pero sin ninguna programación orientada para pueblos y nacionalidades, ni agendas de investigación que recojan las necesidades locales. La falta de preocupación de las universidades por los temas étnicos se debe a la permanencia del racismo en estos espacios.

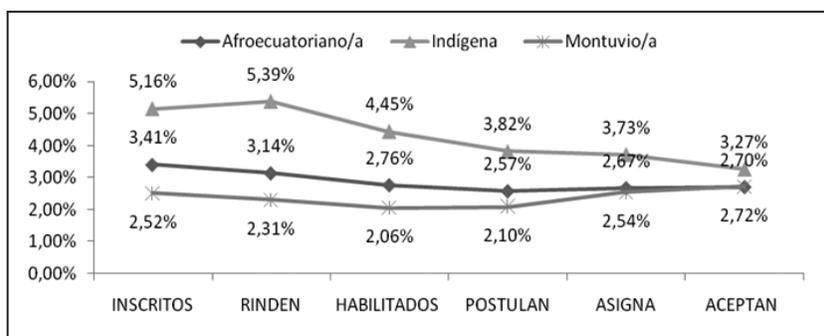
En la universidad todavía sentimos con temor de identificarnos como indígenas. Los compañeros cuando nos ven con anaco, con bayeta nos ven con recelo. Cuando oyen que hablamos en kichwa se ríen, por esta razón dejamos de lado nuestra identidad indígena

Así se manifiesta Mariana Roldán, estudiante de derecho de la Universidad Técnica de Ambato (comunicación personal, 2 de julio, 2017).

Es interesante ver en la Constitución Nacional y en la LOES los propósitos del Estado ecuatoriano de garantizar el acceso a la educación superior de los estudiantes indígenas y afrodescendientes. Algunas universidades, especialmente las privadas asumen las políticas de cuotas, ofreciendo becas y asistencia financiera a los estudiantes e incorporando a docentes indígenas y afros en el cuerpo docente. En las convocatorias para profesor titular realizadas por la Universidad del Azuay y la FLACSO en el 2015, entre los requisitos señala que los candidatos provenientes de pueblos y nacionalidades tendrán cuatro puntos adicionales. Sin embargo, no se presentaron, de allí que los organizadores consideran que no hay profesionales de pueblos y nacionalidades.

En contraste con los derechos contemplados en la Constitución Nacional, la LOES y los Consejos de Igualdad los exámenes de ingreso aplicadas por el Sistema Nacional de Nivelación y Admisión excluyen a los estudiantes indígenas y afrodescendientes. Existe un modelo único de examen aplicado a todos los estudiantes. Los mejores puntajes son obtenidos por los estudiantes mestizos, mientras que las notas inferiores a los seiscientos puntos, corresponden a indígenas y afrodescendientes. En los Exámenes de Admisión a Educación Superior (ENES), 2015, hubo el siguiente comportamiento de los estudiantes afros, indígenas y montubios:

Figura 2. Comportamiento de pueblos y nacionalidades en el proceso ENES de marzo 2015.



Fuente: Bases de datos de Sistema Nacional de Nivelación y Admisión (SNNA). Elaboración: Producción de la información e investigación académica- SENECYT, Fecha: 30 de agosto de 2015.

Del 5.39 % de estudiantes indígenas que rindieron los exámenes, fue habilitado el 4.45%, el 3.73% recibió la asignación de cupos y el 3.75% aceptó los cupos. Del 3.14% de los estudiantes afrodescendientes que rindieron los exámenes de ingreso, fue habilitado el 2.76%, el 2.67% recibió la asignación de cupos y el 2.70% aceptó los cupos. Los porcentajes de aceptación de los dos grupos son relativamente altos en comparación con el número de cupos asignados; sin embargo, los jóvenes que aceptaron tuvieron que matricularse en especialidades que no fueron de su agrado.

Yo quise estudiar medicina, pero el cupo que me dieron no me permitió matricular en esa carrera. El sistema de admisiones me dio dos alternativas inscribirme en el curso de enfermería o estudiar contabilidad. He tomado la decisión de estudiar enfermería contra mi voluntad” manifiesta uno de los estudiantes indígenas (Comunicación personal, 3 de junio, 2017).

Los jóvenes que no lograron pasar los exámenes de admisión y no recibieron el cupo, abandonaron los estudios, se vieron obligados a trabajar como jornaleros y ayudantes de albañiles y empleadas domésticas. Así, la universidad vuelve a ser un espacio privilegiado de los blancos y mestizos, mientras que los indígenas y afrodescendientes escasamente pueden acceder a ella. Esto hace entrever que con el tiempo habrá más mano de obra barata, destinada a trabajos precarios que vulneran los derechos.

Los jóvenes indígenas y afroecuatorianos de familias acomodadas que no han pasado el examen de ingreso, se matriculan en las universidades privadas. “Fue difícil pasar la prueba de admisión para el ingreso a la universidad pública, mejor con un poco de esfuerzo fui a la UPS, logré la matrícula” sostiene María Chicaiza (comunicación personal, 23 de junio, 2017), indígena de Cotopaxi. Los estudiantes que no pasan los 600 puntos que exigen los ENES pueden matricularse en los Institutos Tecnológicos Superiores y en los ISPEDIB. Pero esta situación lleva a considerar a estas IES como de segunda categoría. Actualmente, el gobierno de Lenin Moreno, ha propuesto rescatar a estas instituciones, considerando como una opción profesionalizante válida de educación superior que combina el aprendizaje teórico – práctico e incrementa las posibilidades de empleo en menor tiempo.

En cuanto a la interculturalización la UC, la UNAE y la UPS promueven las carreras de licenciatura en educación intercultural bilingüe, pero esto se piensa que es una especialidad propiamente para indígenas y no para otros grupos étnicos. Hoy en día, se habla de la necesidad de la interculturalidad y el género como ejes articuladores de todas las mallas curriculares; sin embargo, hacen falta más esfuerzos por efectivizar estos ideales.

6. Otros actores relevantes de cooperación en la educación superior

Estudiar en las universidades públicas no ha sido fácil para los indígenas y afrodescendientes. Desde la década de los setenta fueron los organismos de cooperación internacional como la Misión Andina² que otorgaba becas para que los

2 Programa de desarrollo “diseñado por las Naciones Unidas y dirigido por la OIT, representó durante las décadas del cincuenta y del sesenta el más ambicioso proyecto” (Bretón, 2001, p.61) en pro de la población indígena.

indígenas estudiaran en el colegio y en los ISPEDIB. Entre las décadas de los ochenta y noventa, la Pontificia Universidad Católica del Ecuador tenía becas para estudiantes de las nacionalidades y pueblos. Asimismo, las distintas congregaciones religiosas católicas y evangélicas seleccionaban a los mejores estudiantes indígenas y afros para otorgarles las becas. En el periodo 1980 - 2012, las Diócesis de Latacunga y de Riobamba tenían programas de becas para estudiantes kichwas. Gracias a estas becas, los jóvenes indígenas lograron concluir los estudios de pregrado en las universidades privadas y se convirtieron en dirigentes y autoridades. Una experiencia similar la representa la fundación alemana, Hanns Seidel. Es una de las instituciones de cooperación que ha concedido becas a los estudiantes indígenas y afrodescendientes. Muchos de los dirigentes, procedentes de los dos grandes grupos étnicos que participan en la vida política del país y en los programas de desarrollo del gobierno y de los organismos internacionales estudiaron con recursos financiados por Hanns Seidel. También las agencias de Cooperación Belga al Desarrollo y la Cooperación Técnica Alemana, financiaron becas a indígenas y afrodescendientes. En la actualidad, CODENPE y CODAE, organismos gubernamentales conceden becas a estudiantes de pueblos y nacionalidades. No obstante, la información acerca de la existencia de estas becas es escasamente socializada. Los mayores beneficiarios provienen de las provincias de Imbabura y Pichincha, son hijas e hijos de los dirigentes indígenas que militan en la FENOCIN, la CONAIE y Alianza País. Esto sucede igualmente con las becas otorgados por el SENESCTY, aparentemente son estudiantes que han obtenido los mejores puntajes en el Examen Ser Bachiller, pero muchos de ellos militan en Alianza País. En la convocatoria 2012, en la primera fase recibieron la beca 7 indígenas y 3 afros y en la segunda fase, 15 beneficiarios indígenas y 11 afrodescendientes.

7. Evaluación y acreditación

El 22 de julio de 2008, la Asamblea Nacional a través del mandato 14, ordenó al entonces Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior del Ecuador (CONEA) preparar el informe del estado de las universidades en el país (CEAACES, 2013). El 24 de octubre de 2010, la Disposición Transitoria Tercera de la LOES dispuso la creación de la CEAACES en reemplazo del CO-

NEA y ordenó la inmediata evaluación de las universidades de categoría E en el plazo de 18 meses posteriores a su promulgación. Este proceso concluyó el 12 de abril de 2012 con el cierre de 14 universidades de categoría E, por falta de calidad.

En el esquema de evaluación propuesto por el CEAACES, no hay referencia al reconocimiento de la diversidad étnica y epistemológica, los saberes ancestrales, el cumplimiento de la ley de cuotas, el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes ni la incorporación de profesores de estos dos grupos en el cuerpo docente. Se evaluaron las instalaciones, los planes de investigación, el contenido de las cátedras y la vinculación con la sociedad.

Los temas interculturales y las lenguas originarias fueron únicamente utilizadas por el CEAACES para evaluar a los ISPEDIB y la Universidad de Pueblos y Nacionalidades Amautay Wasi (Cuji Llugna, 2012). Hasta hoy, el reconocimiento de la diversidad étnica, los conocimientos ancestrales, la interculturalidad, siguen siendo temas ignorados por el CEAACES en los procesos de evaluación y acreditación. Esto sugiere que el CEAACES elabore en sus planes de evaluación y acreditación, el análisis de los alcances de la incorporación de los saberes ancestrales, la enseñanza de las lenguas indígenas y la interculturalidad en todas las universidades, la evaluación de la efectividad del cumplimiento de la ley de cuotas, el número de profesores indígenas y afrodescendientes y el acceso real al sistema de educación superior de pueblos y nacionalidades. La evaluación y de acreditación de las universidades como el Amautay Wasi y los ISPEDIB deben ser realizados por profesionales indígenas con la veeduría de organizaciones como la CONAIE y otras.

8. Propuestas y recomendaciones para el CRES 2018

1. Dar mayor difusión de los derechos a la educación superior que tienen los indígenas y afrodescendientes tal como reconocen las constituciones y los tratados internacionales.
2. Promover la participación efectiva de las organizaciones y comunidades indígenas y afrodescendientes en el funcionamiento del sistema de educación superior a través de programas de vinculación y la elaboración de agendas de investigación que respondan a las necesidades reales de estas poblaciones.

3. Exigir a los gobiernos el cumplimiento de las políticas de acción afirmativa en cuanto a becas, ayudas financieras, el número de estudiantes y docentes indígenas y afrodescendientes.
4. Impulsar la formación superior de los ciudadanos capaces de comprender los grandes problemas locales, nacionales y mundiales, con compromiso ético con la democracia y el respeto a la diversidad de pueblos y nacionalidades.
5. Enfatizar en la necesidad del eje transversal de la formación y de evaluación, la interculturalidad y la plurinacionalidad que comprenden la aplicación de las políticas de acción afirmativa y la incorporación de epistemologías, conocimientos y principios éticos de las nacionalidades y pueblos.
6. Desarrollar metodologías, diseños institucionales y currículos, programas específicos de formación, capacitación e investigación sobre diversidad cultural y epistemológica del país, y una atención preferente a las necesidades diferenciadas de pueblos y comunidades.
7. Fortalecer el ingreso universal al tercer nivel de la educación superior pública mediante una política vigorosa de bienestar estudiantil a favor de estudiantes provenientes de grupos históricamente excluidos, desechando la prueba del ENES como mecanismo único de ingreso.
8. Establecer la creación de facultades de etnología donde se podría “estudiar la cuestión indígena, la geografía étnica, la historia particular de los pueblos, la música, el arte, las artesanías, los mitos, los saberes ancestrales, la comida, las maneras de manejar el suelo, la botánica, las relaciones familiares” (Almeida, 2016, p.106).
9. Tomar en cuenta el aporte de los intelectuales indígenas y afrodescendientes, los representantes políticos y especialistas de los diversos campos en la creación de los currículos.
10. Proponer a nivel regional la enseñanza de las lenguas originarias en las universidades convencionales y desarrollar las clases en estas lenguas.
11. Impulsar la creación de los institutos de estudios interculturales adscritas a las universidades. En el caso ecuatoriano se podría pensar en la creación de estos institutos en cuatro universidades: la Universidad Técnica del Norte y la Uni-

versidad Vargas Torres de Esmeraldas donde se crearía el instituto de estudios afroecuatorianos; la Universidad Nacional de Chimborazo y la Universidad Regional Amazónica donde se crearía los institutos de estudios interculturales dedicados a las poblaciones indígenas. En los mencionados institutos se estudiaría preferentemente las lenguas indígenas, los problemas económicos, sociales, políticos, temas de desarrollo relacionados con las poblaciones indígenas, las cosmologías, el diálogo de saberes, los saberes ancestrales, entre otros.

Referencias

- Adorno, R. (1988). El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad. *Revista de la Crítica Literaria Latinoamericana*, 14(28), 55 – 68.
- Almeida, I. y Figueroa, J. (2016). La interculturalidad y la universidad. En C. Cielo, P. Ospina, y C. Vega. (Coordinadores), *Reforma y renacimiento* (pp.87–116). Quito, Ecuador: Universidad Andina, Fundación Hernán Malo y Corporación Editora Nacional.
- Antón, J. (2016). El impacto del sistema nacional de admisión y nivelación y el acceso en los afrodescendientes a la universidad pública ecuatoriana. En *Revista San Gregorio*, 15, 21-34.
- Ayala, E. (1994). *Historia de la revolución liberal ecuatoriano*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Bonifaz, E. (1988). Comportamiento. En C. Malo (Comp.), *Pensamiento indigenista del Ecuador* (pp.443-503). Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Bretón, V. (2001). *Cooperación al desarrollo y demandas étnicas en los Andes ecuatorianos*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Burgos, H. (1997). *Relaciones interétnicas en Riobamba*. Quito, Ecuador: Corporación Editora Nacional.
- Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (2013). *Suspendida por falta de calidad: el cierre de catorce universidades en el Ecuador*. Recuperado de <http://www.ceaaces.gob.ec/sitio/wp-content/uploads/2013/10/CIERRE-DE-UNIVERSIDADES-placas-ok.pdf>
- Chalá, J. (2013). *Representaciones del cuerpo, discursos e identidad del pueblo afroecuatoriano*. Quito, Ecuador: Abya Yala, Universidad Politécnica Salesiana.
- Corporación de Desarrollo Afroecuatoriano. (2014). *Atlas demográfico socio-económico del pueblo afroecuatoriano*. Quito, Ecuador: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.
- Constitución Política del Estado. (2008). Recuperado de http://www.oas.org/juridico/pdfs/mesicic4_ecu_const.pdf.

- Cuji Llugna, L. (2012). Decisiones, Omisiones y Contradicciones. Interculturalidad y políticas públicas en Educación Superior en Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina* (pp.211-243). Caracas, Venezuela: IESALC – UNESCO.
- FLACSO, (2017). *Oferta académica*. Recuperado de <https://www.flacso.edu.ec/portal/academico/detalle/oferta/maestria-de-investigacion.1>.
- Guerrero, A. (2010). *Administración de poblaciones, ventriloquía y transescritura*. Quito, Ecuador: FLACSOI - Instituto de Estudios Peruanos.
- Hervas, A. (2015). *Experiencia de educación superior intercultural en la provincia de Chimborazo. Caso del Centro Superior de Sabiduría Ancestral y Nueva Conciencia Jatun Yachay Wasi*, año 2014. Trabajo de Grado no publicado. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2001). *Base de datos-censo de población y vivienda 2001*. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda-2001/>
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2010). *Base de datos-censo de población y vivienda 2010*. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda-2010>.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. (2017). *Contador poblacional*. Recuperado de <http://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>
- República de Ecuador. (2010). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Recuperado de http://www.yachay.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2013/12/LEY-ORGANICA-DE-EDUCACION-SUPERIOR-ANEXO-a_1_2.pdf
- República de Ecuador. (2017). *Lineamientos de Políticas Públicas para la Educación Superior* (Junio, 2017 – 2022). Recuperado de http://www.planv.com.ec/sites/default/files/lineamientos_politicas_jul_2017_5.pdf
- Martínez, C. (2016). El desmantelamiento del Estado multicultural. En *Revista Ecuador Debate*, 98, 35 – 50.
- Mato, D. (2012). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Constituciones, leyes, políticas públicas y prácticas

- institucionales. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas* (pp.13–98). Caracas, Venezuela: IESALC – UNESCO.
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. En *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 14, 17-45.
- Mendoza Orellana, A. (2008). La universidad de Cuenca: su compromiso con la formación universitaria de las nacionalidades indígenas del Ecuador. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.275–284). Caracas, Venezuela: IESALC – UNESCO.
- Paz y Miño, J. (2009). El constitucionalismo en el proceso de la independencia del Ecuador. En *Revista Afese*, 51, 33 – 43.
- Pijal, L. (2012). ¿Cómo estamos las nacionalidades y pueblos indígenas según el censo de población y vivienda 2010? Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/78682440/indicadores-de-nacionalidades-y-pueblos-censo-de-poblacion-y-vivienda-2010>.
- Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (2009). Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001879/187968s.pdf>
- Prieto, M. (2004). *Liberalismo y temor: imaginando los sujetos indígenas en el Ecuador poscolonial, 1895 - 1950*. Quito, Ecuador: FLACSO.
- Prieto, M. (2010). Indigenismo: la red interamericana. En J. Regalado, (Editor), *Ecuador y México: vínculo histórico e inter-cultural, 1820 – 1970* (pp.250-264). Quito, Ecuador: Museo de la ciudad.
- Sarango, F. (2009). Universidad Intercultural de las Nacionalidades y pueblos indígenas “Amawtay Wasi”. En D. Mato, (Coord), *Diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior: experiencias en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp.191-214). Caracas, Venezuela: IESALC – UNESCO.
- Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación. (2017). *Rendición de cuentas 2016*. Recuperado de <http://www.senescyt.gob.ec/rendicion2016/assets/informe-de-rendici%C3%B3n-de-cuentas3.pdf>.

- Sistema Nacional de Nivelación y Admisión. (2015). *Resultado ENES 2015*. Recuperado de <http://elyex.com/snna-resultados-enes-2015-senes-cyt-ecuador/>.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Agenda Nacional para la igualdad de nacionalidades y pueblos 2013-2017*. Recuperado de <http://www.planificacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/09/Agenda-Nacional-para-la-Igualdad-de-Nacionalidades-y-Pueblo.pdf>.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo. (2013). *Plan Nacional del Buen Vivir (2013 – 2017)*. Recuperado de https://www.unicef.org/ecuador/Plan_Nacional_Buen_Vivir_2013-2017.pdf.
- Tuaza, L. (2010). Concepciones del estado y demandas de las organizaciones campesinas e indígenas (1940-1969). En F. Burbano, (Ed.), *Transiciones y rupturas: el Ecuador en la segunda mitad del siglo XX* (pp.465-513). Quito, Ecuador: FLACSO.
- Universidad Estatal de Cuenca (2017). *Oferta académica*. Recuperado de <https://www.ucuenca.edu.ec/oferta-academica/oferta-de-grado/facultad-de-artes>.
- Universidad Nacional de Chimborazo. (2017). *Maestría en pedagogía mención docencia intercultural*. Recuperado de <http://www.unach.edu.ec/index.php/mencion-ntercultural?highlight=YTozOntpOjA7czo4OiJkb2NlbnNpYSI7aToxO3M6MTM6ImludGVyY3VsdHVyYWwiO2k6MjtzOjIyOjIkb2NlbnNpYSBpbmRlcmN1bHR1cmF-sIjt9>.
- Universidad Nacional de Educación. (2017). *Programa de Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de <http://www.unae.edu.ec/interculturalbilingue>
- Universidad Politécnica Salesiana. (2017). *Líneas de investigación*. Recuperado de <http://www.ups.edu.ec/web/guest/lineas-de-investigacion>
- Universidad San Francisco de Quito. (2017). *Programa de diversidad étnica*. Recuperado de https://www.usfq.edu.ec/sobre_la_usfq/diversidad-etnica/Paginas/default.aspx

Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en América Latina. Estudio sobre México

Colección CHES 2018

SERGIO ENRIQUE HERNÁNDEZ LOEZA

En México, como en otros países latinoamericanos, la herencia colonial introduce una impronta de negación de lo no europeo. La noción de mestizaje resultó fundamental en el proyecto de construcción de la identidad nacional durante el siglo XX, pues sustentó la tesis que la nación mexicana estaba conformada por la mezcla de lo más sobresaliente de las civilizaciones prehispánicas y las europeas, configurando la “raza de bronce” preconizada por Amado Nervo, o la “raza cósmica” encomiada por José Vasconcelos. Vasconcelos fue el principal promotor del uso de la educación para la construcción del mestizo, asignando la tarea de “civilizar” al pueblo mexicano a las instituciones educativas y sus agentes, los maestros.

El discurso del mestizaje mexicano esconde prácticas racistas, pues se asume como necesario un proceso de “blanqueamiento” (Echeverría, 2016) que invisibiliza a grandes sectores de la población mexicana. Así, desde la conformación del México independiente, la población indígena y afrodescendiente ha sido vista como un problema a superar, y la educación ha sido punta de lanza del proyecto de eliminación de la diferencia cultural. Durante el siglo XIX y principios del siglo XX esta tarea civilizatoria fue opacada por la imposibilidad institucional del Estado mexicano para brindar educación en todo el territorio nacional, por lo que su introducción en los territorios de los pueblos indígenas y afrodescendientes se dio con mayor empeño a partir de la década de 1930, con el impulso dado a la educación rural y la implementación del indigenismo institucional durante la presidencia de Lázaro Cárdenas del Río (1934-1940).

Indudablemente, la educación rural forma parte de una demanda de la población, pues resultaba necesaria para combatir el despojo de tierras, la desigualdad económica y la discriminación. Pero el cumplimiento de esta demanda implicó un inconveniente, pues el carácter homogeneizador de la escuela comenzó a distanciar a los jóvenes escolarizados de sus comunidades de origen, por lo

EDUCACIÓN SUPERIOR, DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN AMÉRICA LATINA. ESTUDIO SOBRE MÉXICO

que acabó funcionando como un mecanismo de aculturación. Ante este escenario, hacia el último cuarto del siglo XX se hicieron visibles las demandas por contar con una educación culturalmente pertinente, denominándosele educación comunitaria en algunos contextos, y educación intercultural en otros¹. No obstante, este tipo de experiencias se enfrenta a diversas dificultades institucionales (pues el sistema educativo mexicano tiende a la centralización y homogenización) y de financiamiento, además que se han constituido principalmente desde y/o para pueblos indígenas, lo que ha provocado que la población afroamericana continúe invisibilizada (Velázquez e Iturralde, 2012).

1. Pueblos indígenas y afrodescendientes en México

1.1. Datos demográficos generales y específicos sobre educación superior

A pesar de, y en la mayoría de los casos en contra de, las políticas de homogenización cultural y eliminación de las diferencias implementadas por el Estado mexicano, hay un importante número de población indígena y afrodescendiente en México. En el caso de los pueblos indígenas, existen al menos dos formas de clasificación. La primera es construida por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), y se fundamenta en la identificación de “grupos etnolingüísticos”, la cual en diferentes momentos ha reconocido la existencia, de 51, 56, 62 y hasta 65 grupos, que han sido ubicados geográficamente en 25 regiones indígenas dentro del territorio nacional (CDI, 2006). La segunda se fundamenta en criterios lingüísticos y es resultado de la catalogación de las lenguas nacionales realizada por el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (INALI, 2009), en la cual se identifica la existencia de 11 familias lingüísticas en el país, de las que se desprenden 68 agrupaciones lingüísticas y 364 variantes lingüísticas. Esta segunda clasificación es la más usual en la actualidad, de modo que generalmente se señala la existencia de 68 pueblos indígenas en México, distribuidos principalmente en el centro, sur y en el noroeste del país. Para el caso

1 En el caso mexicano algunas experiencias tienden a hablar de educación comunitaria, verdadera o comunalidad para distanciarse de la educación intercultural que se ha promovido principalmente desde organismos gubernamentales. Hay que recordar que debido a la fuerte tradición indigenista, los primeros usos de la noción de interculturalidad en México se vincularon con la tarea de integración cultural de la población indígena (Aguirre Beltrán, 1982). Esta es una diferencia importante con otros contextos, como el ecuatoriano o boliviano, donde la educación intercultural forma parte de una reivindicación de las propias organizaciones indígenas. Para un acercamiento a los locus de enunciación de la educación intercultural en México ver, entre otros, Dietz y Mateos (2011) y Bertely Busquets (2013).

de los afroamericanos, recientemente se inició el proceso de construcción de datos demográficos, aunque históricamente se reconoce su presencia desde la Colonia en las zonas costeras de los estados de Guerrero, Oaxaca y Veracruz, así como la de grupos que migraron en momentos específicos como los mascogos que llegaron a Coahuila en el siglo XIX (Velázquez e Iturralde, 2012).

En términos numéricos, según datos de la Encuesta Intercensal (EIC) 2015 realizada por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), 7.382.785 de personas de 3 años y más hablan una lengua indígena (INEGI, 2015); es decir, el 6% de los 119.530.753 habitantes contabilizados. No obstante, cuando en la misma Encuesta se pregunta por la autoadscripción el número de mexicanos que se consideran indígenas aumenta considerablemente, pasando a 25.694.928 personas (INEGI, 2015); es decir, el 21.5% del total de la población. Por otra parte, esta Encuesta contabilizó por primera vez la autoadscripción como afrodescendientes, respondieron afirmativamente 1.381.853 de personas (INEGI, 2015); es decir, el 1.2 % del total de la población. Los estados con mayor presencia de afrodescendientes son México, Veracruz, Guerrero, Oaxaca, Ciudad de México, Nuevo León, Jalisco y Baja California Sur; pero en tres el peso demográfico es mayor en relación con el total de habitantes: Guerrero (6.5%), Oaxaca (4.9%) y Veracruz (3.3%). Es importante también hacer notar la superposición de identidades indígenas y afro, pues casi el 64.9% de la población que se autodefine como afrodescendiente se autoadscribe también como indígena, en consecuencia, se obtiene que casi el 10% del total de personas de 3 años y más que se autoadscriben como afroamericanas hablan una lengua indígena (INEGI, 2017).

Si cruzamos estos datos demográficos con los del Índice de Marginación 2010 elaborado por el Consejo Nacional de Población (CONAPO), tenemos que los dos estados de la república con índice de marginación “Muy alto” son Oaxaca y Guerrero (CONAPO, 2010), justo donde hay mayor presencia de población indígena y afrodescendiente. En el Panorama Educativo de la Población Indígena 2015, elaborado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), se “estima que en 2014, 73.2% de la población en hogares indígenas se encontraba en situación de pobreza y 21.8% en situación de vulnerabilidad por carencias sociales o por ingresos, y que solo 5% eran no pobres y no vulnerables” (INEE, 2016, p.9). Por su parte,

los municipios de Guerrero, Oaxaca y Veracruz donde reside la población afrodescendiente son municipios donde CONEVAL [Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social] reporta en

2010 altos niveles de pobreza y donde la población enfrenta problemas para acceder a servicios de salud, educación media superior y para tener viviendas de calidad y con todos los servicios (Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 2016, p.86).

El mismo documento señala que esta situación es aún más notable entre la población afroindígena.

En materia educativa, y sobre la base de la EIC 2015, tenemos que el porcentaje de analfabetismo entre la población de 15 años y más es mayor entre los indígenas, al ser el 23.2%, mientras que entre los afrodescendiente es de 6.9% y en el resto de la población es de 4.2%. En cuanto al promedio de escolaridad, entre la población que habla una lengua indígena es de casi la primaria concluida, con 5.7 años; entre la población afrodescendiente es de casi la secundaria concluida, con 8.9 años, cifra similar a la de la población no indígena del país: 9.1 años. En lo que se refiere a Educación Superior, el 4.4% de la población indígena del país ha tenido acceso a este nivel educativo, mientras que en la población no indígena, el 17.9%. El Módulo de Movilidad Social Intergeneracional 2016, publicado por el INEGI, agrega algunos datos importantes en torno a la reproducción de la desigualdad educativa: a mayor escolaridad de los padres, mayores grados de escolaridad de los hijos; asimismo, mientras el tono de piel es más oscuro, se tiene menos escolaridad, peores condiciones laborales y menor proporción de mejora en la situación económica. No obstante, el 60% de las personas que se autoadscribe como indígenas, señaló una mejoría en su situación socioeconómica con respecto a la de su familia de origen.

Considerando los datos mencionados, una primera necesidad indudablemente es la ampliación del acceso a educación para la población indígena y afrodescendiente. No obstante, el solo acceso no implica cambios, pues en muchos casos la escolarización va acompañada de negación de lo propio y de procesos discriminatorios, por lo que una demanda insatisfecha tiene que ver con la configuración de cambios al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) para lograr la colaboración intercultural (Mato, 2016) y el pluralismo epistemológico (Olivé, 2009).

1.2. Normas, políticas y prácticas

Estos cambios necesarios cuentan con un amplio respaldo legal, tanto internacional como nacional. En el ámbito internacional existen diversos instrumentos, ya referidos en el primer capítulo de este mismo libro, que señalan la importancia de

salvaguardar la cultura, identidad, conocimientos y espiritualidad de los pueblos indígenas y afrodescendientes, al tiempo que establecen principios para que sean los mismos pueblos quienes gestionen sus sistemas educativos.

A nivel nacional, las modificaciones legales realizadas en México desde la década de 1990 han sido importantes. El 28 de enero de 1992, como producto de la adopción del Convenio 169 de la OIT, se publicó en el Diario Oficial de la Federación la reforma al artículo 4° Constitucional donde se reconocía la “composición pluricultural” de la nación mexicana, sustentada en sus pueblos indígenas, y se establecía que la ley protegerá y promoverá la cultura y costumbres de dichos pueblos, así como garantizará el respeto a sus prácticas jurídicas. Pero esta reforma, que ocurrió en el mismo año en que se reformó al artículo 27 constitucional que convirtió la propiedad ejidal en propiedad privada, y se firmó el Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN), no significó cambios reales en la relación entre los pueblos indígenas y el Estado mexicano.

En 1994, el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) implicó la configuración de un nuevo escenario de negociación, que obligó a dialogar al Estado mexicano con el EZLN. De este, resultaron los Acuerdos de San Andrés y el surgimiento del Consejo Nacional Indígena (CNI) en 1996. Estos Acuerdos no se convirtieron en cambios legales sino hasta 2001, cuando el 14 de agosto se publicó un decreto que modifica y adiciona los artículos 1°, 2°, 4° y 115 constitucionales, y que originó lo que se llamó la “Reforma indígena”, pero que significó una traición a los Acuerdos de San Andrés, pues limitó el ejercicio de derechos políticos y territoriales al supeditarlos a la lógica del “sí, pero...”, dándose una ruptura en el diálogo entre el EZLN y el Estado mexicano.

Estas modificaciones en la Constitución nacional se han reflejado en reformas constitucionales en diversos estados de la república, surgimiento de leyes estatales que reconocen derechos indígenas y la creación de instituciones gubernamentales enfocadas a la población indígena. Así, en 2003 la CDI sustituyó al hasta entonces vigente Instituto Nacional Indigenista (INI), y se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas que tiene como objetivo reconocer, proteger y fortalecer las lenguas nacionales indígenas al tiempo que define los mecanismos para la creación del INALI.

En el caso de los pueblos afrodescendientes, la normatividad e instituciones existentes son escasas. El proceso de visibilización se ha iniciado muy recientemente a través de instituciones como el Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (CONAPRED) y la CDI. Esta última realizó en 2011 la

“Consulta para la identificación de comunidades afrodescendientes de México”. En el caso del estado de Oaxaca, existe el Departamento de Atención al Pueblo Afromexicano dentro de la Secretaría de Asuntos Indígenas; en Guerrero, por su parte, su actual Constitución dedica la sección 2 a los derechos de los pueblos indígenas y afromexicanos (Cfr. Velázquez e Iturralde, 2016).

En materia educativa, la Ley General de Educación señala en el inciso IV de su artículo 7° que los hablantes de lenguas indígenas tienen derecho a recibir la educación en su propia lengua y que se deberá promover el conocimiento de la pluralidad lingüística y el respeto de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas². En 2001, en el ámbito de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), lo que posibilitó la interculturalización de todo el sistema educativo mexicano, teniendo como uno de sus programas insignia las Universidades Interculturales (UI's). En materia específica de Educación Superior no existe una Ley aplicable³, sino que actualmente la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) desarrolla un proceso de consulta para su creación, pero en este el enfoque intercultural no ha tenido resonancia.

2. Modalidades de colaboración intercultural actualmente existentes en ES por/para/con pueblos indígenas y afrodescendientes

Con base en sus investigaciones realizadas a escala latinoamericana durante más de diez años dedicados al tema, Mato (2009b) ha propuesto una tipología que incluye cinco modalidades institucionales de articulación entre pueblos indígenas y educación superior en América Latina: 1) Programas de “inclusión de individuos” indígenas o afrodescendientes como estudiantes en IES “convencionales”; 2) Programas de formación técnica o profesional (conducentes a títulos u otras certificaciones) creados por universidades u otras IES “convencionales”; 3) Programas y proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social, desarrollados por IES “convencionales” con participación de comunidades de pueblos indígenas

2 En la versión original, de 1993, este inciso de la Ley señalaba que se debería promover el español como lengua común de todos los mexicanos, “sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas”. Fue hasta 2003 que se dio el contenido aquí descrito para el inciso, como resultado de la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

3 Salvo la Ley para la Coordinación de la Educación Superior, que data de 1978 y que no contiene ninguna alusión a la diversidad cultural.

o afrodescendientes; 4) Convenios de coejecución entre universidades u otros tipos de IES “convencionales” y organizaciones y/o comunidades indígenas en experiencias; 5) Universidades y otros tipos de Instituciones Interculturales de Educación Superior, dentro de la cual incluye de manera diferenciada universidades y otras IES “propias” -creadas por organizaciones y liderazgos indígenas o afrodescendientes- y universidades e IES interculturales creadas por los estados, y/o por fundaciones, otras IES u organismos de cooperación internacional.

Para el caso mexicano, resulta provechoso articular esa tipología con otras dos que han sido formuladas específicamente para este país. Por un lado, la de Bertely Busquets (2011), que agrupa las experiencias en tres tipos de ofertas de Educación Superior Intercultural (ESI): 1) programas de licenciaturas para la formación de profesores indígenas, 2) licenciaturas para bachilleres indígenas no docentes, y 3) los programas de interculturalidad que llegaron desde *abajo*. Por otro lado, la de Didou Aupetit (2014), que identifica 5 medidas implementadas desde diversas instituciones: 1) Becas etiquetadas étnicamente; 2) Cuotas de ingreso; 3) Apoyos pedagógicos y didácticos; 4) Campus interculturales insertos en universidades públicas y autónomas; 5) Universidades interculturales.

Tomando como referente los trabajos antes señalados, en el siguiente apartado agrupo las modalidades existentes en México en 4 categorías: programas de formación de docentes indígenas; programas de inclusión en universidades “convencionales”; UI's oficiales; IIES que surgieron desde organizaciones indígenas y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC's).

3. Descripción y análisis de experiencias concretas

3.1. Programas de formación de docentes indígenas⁴

La primera experiencia es la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, que se inició en 1982 (Plan

4 Los primeros profesores indígenas del país no tenían formación profesional. Las primeras iniciativas de formación fueron las siguientes: la Licenciatura en Etnolingüística, creada en 1979 en el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), hoy Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS); y, la licenciatura en Ciencias Sociales del Centro de Integración Social (CIS), desde 1984 en Oaxaca. Ambas experiencias tuvieron solo dos generaciones de estudiantes, pero sentaron las bases para el surgimiento de otras experiencias. De hecho, el CIESAS retomó su proyecto inicial para dar forma a la Maestría en Lingüística Indoamericana (MLI), que inició actividades en 1991 (Martínez Casas, 2011), y desde 2010 oferta también el Doctorado en Lingüística Indoamericana.

79) bajo una modalidad presencial, implicaba que a los docentes se les otorgara una beca comisión para dedicarse a sus estudios. Este programa educativo ha pasado por dos modificaciones curriculares, una en 1990 y otra en 2011. Según datos reportados por Cabrera (2013), durante el Plan 79 hubo siete generaciones, con 148 egresados en total, de los cuales 86 se habían titulado hasta el año 2012; con el Plan 90, hubo 19 generaciones y egresaron 498 alumnos, de los cuales 155 se habían titulado hasta 2012. Las anteriores cifras muestran la dificultad existente para la titulación docente, aunque el principal objetivo de la LEI era la profesionalización.

Para solventar la dificultad que representaba que los docentes indígenas tuvieran que trasladarse a la UPN-Ajusco para tomar la LEI, en 1990 la UPN en colaboración con la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) creó las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena (LEP y LEPMI). Estos programas tienen la característica de ser semi-escolarizados (con sesiones presenciales un fin de semana cada 15 días) y se imparten en algunas de las Unidades que la UPN tiene en el interior de la República, lo que permite que los docentes no se desvinculen de su práctica.

Una tercera experiencia es la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB) de las Escuelas Normales. El proceso de creación de la LEPIB no tomó en cuenta las solicitudes de profesores y comunidades indígenas para que se erigieran programas educativos desde la visión de sus pueblos, sino que buscó adecuar esas iniciativas a los intereses de la SEP. Fue en ese proceso de negociación que se crearon tres escuelas normales indígenas en el país, ubicadas en Oaxaca, Chiapas y Michoacán (Baronnet, 2010). En el año 2012 se transformó la LEPIB para dar paso a dos programas educativos: la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPREIB, plan 2012) y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPRIB, plan 2012). Cada una se basa en los programas de la licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria, diferenciándose de ellas en que agregan un trayecto formativo denominado “Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios”, conformado por 7 cursos distribuidos en igual número de semestres. Este hecho deja ver que a pesar de que se adjetivan como interculturales, en realidad en el proceso formativo no se cuenta con espacios para la construcción de este enfoque, además de que existe la negación de contenidos propios durante el proceso de oficialización de los programas de estudio de las licenciaturas.

Otra experiencia es la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC), que se imparte en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA), dependiente del Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). Es resultado del trabajo etnopolítico y de educación comunitaria de diversos intelectuales y organizaciones, particularmente, de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y de Servicios del Pueblo Mixe (SER). La LEMSC inició labores en 2011 con el objetivo de formar a docentes para los Bachilleratos Integrales Comunitarios del CSEIIO. Su sustento teórico es la educación comunitaria y en su implementación tiene como ejes principales la investigación y el trabajo en ambientes multilingües (Briseño Roa, 2013). En 2013, Briseño Roa reportaba 130 estudiantes matriculados. A pesar del carácter innovador y vinculado con fortalecer la práctica docente comunal, dificultades políticas han puesto en crisis el programa, al punto que los estudiantes no tenían seguridad sobre el registro de su licenciatura. Finalmente, quedó registrada como Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria y, recién en febrero de 2017, se titularon los primeros 12 egresados.

Todas estas experiencias enfrentan el problema de no contar con metodologías ni especialistas dedicados a la enseñanza de las lenguas indígenas. Cuando ocurre que hay especialistas, se ve a las lenguas indígenas como objeto de estudio, pero no se usan como medio de aprendizaje y análisis. Otra dificultad es que en lugar de trabajar desde los conocimientos propios, se realizan traducciones de contenidos del currículo oficial y se modifican las estructuras gramaticales de las lenguas porque se toma como base la del español.

3.2. Programas de inclusión en universidades convencionales

La primera experiencia en esta modalidad es el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), que inició en 2001 bajo el auspicio de la Fundación Ford como parte de su *Global Initiative for Promoting inclusiveness in Higher Education* (Didou Aupetit, 2008). El apoyo de la Fundación Ford concluyó en 2009, momento desde el cual su implementación ha sido coordinada por la ANUIES. Para el año 2012 funcionaba en 24 IES afiliadas a la ANUIES, con presencia en 18 entidades federativas, atendía a estudiantes de 49 pueblos indígenas⁵. Brinda apoyo exclusivamente a estudiantes indígenas,

5 Fuente e información complementaria: <http://paeiies.anui.es.mx/public/>

con el único requisito de la autoadscripción. Sus principales acciones están encaminadas a brindar apoyo académico a los estudiantes mediante la designación de tutores, además de que han permitido visibilizar la diferencia cultural dentro de las universidades convencionales, y en algunos casos han gestionado apoyos económicos para los estudiantes. Entre sus más destacados impactos registrados hasta 2012, se tiene que se atendieron a 14.130 estudiantes indígenas en 24 IES; colaboraron 933 tutores y 22 asesores pares (estudiantes avanzados); el promedio general de los estudiantes atendidos es de 8,1 sobre 10; han egresado 2.677 y 1004 titulados⁶.

El segundo programa en esta modalidad ocurre dentro de la principal universidad del país, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En 2005, se creó con el nombre de Programa Universitario México, Nación Multicultural (PUMC), y tenía como objetivo apoyar la investigación multidisciplinaria sobre la realidad multicultural del país y fomentar el reconocimiento de la diversidad nacional mediante actividades docentes. Entre los resultados más importantes del programa se encuentran una serie de publicaciones y proyectos de investigación; el establecimiento de una página de internet especializada en la diversidad cultural del país (<http://nacionmulticultural.unam.mx/>); la implementación de una materia optativa sobre la diversidad cultural de México aplicable para todas las carreras de la UNAM (México, Nación Multicultural); la organización de eventos académicos; y, un sistema de becas para estudiantes indígenas. Esta experiencia cambió de nombre en 2014 para convertirse en el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC). Lo anterior implicó algunas modificaciones, entre las que destaca la inclusión de manera explícita de los afroamericanos dentro de la población con la que se trabaja. En cuanto a los beneficiarios de las becas, en su primera convocatoria emitida en 2005 otorgó 50, mientras que la 13va convocatoria emitida en 2016 otorgó 880 (Mendizábal García, 2017), de un total de 349.539 estudiantes matriculados en la UNAM para el ciclo escolar 2016-2017⁷. La misma autora reporta que la mayoría de los becarios indígenas proviene de estados del centro-sur del país, que para 2017 había 11 becarios afrodescendientes, y que el 83% de los becarios cursa una licenciatura, el 16% un posgrado y solo el 1% el bachillerato.

6 Fuente e información complementaria: <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=impactos.html>

7 Información extraída de <http://www.estadistica.unam.mx/numeralia/>

En 2001, inició un programa de becas para estudiantes indígenas que cursaban posgrado. Recibieron financiamiento por parte de la Fundación Ford a través del “International Fellowships Program” (IFP) (Navarrete G., 2013) y concluyó en 2010. Además de brindar una beca de manutención (por 24 meses en el caso de maestría, y por 36 en el de doctorado), el programa incluía cursos de capacitación en inglés, computación y español, así como asesoría para elegir el programa a cursar. A partir de 2005, se desarrolló un subprograma de postbeca que buscaba dar seguimiento a la trayectoria de los exbecarios, y se generó la revista “Aquí estamos”⁸. En 2006, se constituyó una asociación de exbecarios, que lleva el nombre de Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A. C. (Navarrete G., 2013). Durante los 10 años de existencia del IFP se otorgaron “un total de 226 becas, 190 (84%) de maestría y 36 (16%) de doctorado (...) En este universo están representados 20 de los 31 estados del país y 29 de los 62 grupos étnicos existentes” (Navarrete G., 2013, p.978). A partir de 2012, entraron en escena el CIESAS y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), acompañados por la CDI únicamente durante esa primera convocatoria⁹, crearon el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PRO-BEPI) con apoyos similares a los del IFP. Ha lanzado 4 convocatorias (2012, 2014, 2015 y 2017). Según datos proporcionados por Estadísticas del Programa de Becas de Posgrado para Indígenas CIESAS-CONACYT, en la primera convocatoria se seleccionaron 29 finalistas, en la segunda 35, en la tercera 31 y en la cuarta 32; 60 eran mujeres y 67, hombres; 111 buscaban cursar estudios de maestría y 16 de doctorado. La misma fuente señala que hasta 2017, 52 habían cursado estudios en el extranjero y 28 en México; 41 se habían titulado. Se encuentran representados 27 pueblos indígenas, de 20 estados de la República.

Finalmente, como parte de las estrategias de inclusión existen programas dentro de universidades convencionales que acompañan procesos educativos de comunidades indígenas, y/o brindan asesorías y cursos puntuales. En este tipo de experiencias podemos ubicar el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana (UIA) y al Programa Indígena

8 Información extraída de <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>

9 La CDI también ofrece becas para estudiantes indígenas que cursan ES. Por otra parte, la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES) otorgaba becas en función de criterios socioeconómicos.

Intercultural del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO). Ambas universidades forman parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ).

Como ejemplo de las acciones que brindan cursos específicos se encuentra el Programa de Liderazgo Jóvenes Indígenas de la Universidad de las Américas-Puebla (UDLAP), que inició en 2009 y se realiza anualmente durante el verano con el objetivo de fortalecer la formación que los jóvenes indígenas universitarios reciben para que se conviertan en líderes y promuevan el desarrollo de sus comunidades.

En cuanto a este tipo de programas, existe un importante debate acerca de su efecto en el uso instrumental de la identidad étnica y de su pertinencia como estrategia de formación individual, ya que puede contravenir los intereses comunitarios de las colectividades indígenas. Por otra parte, se ha cuestionado también la imposición de una agenda comunitarista a estudiantes universitarios indígenas, exigencia no presente para los no indígenas (Didou Aupetit, 2014a). Otro de sus grandes retos es ampliar su ámbito de actuación para no solo garantizar el ingreso y egreso de estudiantes indígenas, sino para motivar la transformación de la lógica colonial que permea las universidades convencionales (Velasco Cruz, 2012).

3.3. UI's oficiales

Sylvia Schmelkes, primera coordinadora de la CGEIB, señala que el proceso para la creación de las UI's no fue fácil, ya que había críticas que señalaban la estrategia como segregacionistas, que podrían convertirse en una modalidad de segunda categoría para los indígenas. También se temía que se transformaran en una nueva versión de las normales rurales, consideradas como “semilleros de cuadros para grupos políticos radicales y dolor de cabeza para los gobiernos estatales” (Schmelkes, 2009, p.414). La primera UI que se creó fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Celote Preciado (2013) da cuenta del proceso de creación de esta institución, dejando ver la configuración de los principales actores involucrados: población local (tanto indígena como no indígena), profesionistas indígenas (principalmente profesores bilingües), gobierno federal, gobierno estatal y académicos especialistas en la región. Esa configuración de actores ha sido similar en cada UI que se ha creado hasta el momento, aunque sus capacidades de injerencia y las formas de negociación son diferentes en función de los contextos políticos e históricos propios de cada estado.

Actualmente existen 11 UI's¹⁰. El caso de la de Veracruz es particular, porque no surgió como una institución nueva, sino que es un Departamento dentro de la Universidad Veracruzana, universidad convencional autónoma del estado de Veracruz (Ávila Pardo y Mateos Cortés, 2008). Asimismo, tanto la Intercultural de San Luis Potosí como la de Sinaloa provienen de experiencias institucionales previas creadas por los gobiernos de esos estados (Ver Silva Carrillo, 2009 y Guerra García, 2016). Según datos de la CGEIB, para el ciclo escolar 2015-2016, la matrícula total de las UI's oficiales era de poco más de 14.000 estudiantes, de los cuales 54% eran mujeres y 46% hombres.

Aunque estas UI's están vinculadas con la CGEIB-SEP, cada una tiene sus particularidades, se diferencian en su funcionamiento debido a las características de los arreglos políticos de cada estado y de su propio trayecto histórico. En este sentido, el principal desafío de las UI's oficiales es lograr la autonomía frente a los gobiernos estatales para garantizar la participación de los pueblos indígenas (y afrodescendientes, cuando sea el caso) en su funcionamiento. En la mayoría de las UI's se ha dado un manejo discrecional en función de intereses ajenos a lo académico, asociados con grupos de poder local que actúan a partir de coyunturas político-electoral concretas. Además de esta dificultad, que es parte de la cultura política mexicana y afecta a todas las IES públicas en mayor o menor medida, se encuentra el desafío de dejar de mirar a las universidades convencionales como modelo. Reconociendo el carácter híbrido de las UI's (Mateos Cortés y Dietz, 2015), es necesario poner en práctica formas organizativas, pedagogías y metodologías de investigación que sean capaces de responder a los contextos locales en que se insertan. En ese sentido, se viven constantes contradicciones por tener que cubrir los requisitos de "calidad" que se imponen a todas las universidades, a la vez que se incorporan innovaciones que interculturalizan sus instituciones.

10 Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM), Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIEI), Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), Universidad Intercultural de San Luis Potosí (UICSLP), Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán (UIIM), Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH) y Universidad Autónoma Intercultural de Sinaloa (UAIS). En 2010, se publicó el Acuerdo Administrativo para la creación de la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit (UIEN), que podría ser considerada la UI número 12, pero no ha iniciado actividades hasta la fecha (Hernández Loeza, 2016).

Principalmente, a nivel del personal docente impactan las tensiones resultantes de su carácter híbrido, pues su formación proviene de la universidad convencional y es difícil salir de la zona de confort que representa el reproducir el mismo proceso en que se fue formado, al tiempo que la supuesta preeminencia y superioridad del pensamiento científico es difícil de erradicar.

Por otra parte, en el momento de selección del personal docente, cuando no son motivos políticos los que lo condicionan, el criterio del grado académico adquiere relevancia debido a las exigencias de organismos como el CONACYT, que deja fuera a sabios indígenas que tienen los conocimientos sobre contenidos que caracterizan la oferta educativa de las UI's. La precariedad laboral que se refleja en la constante rotación de personal es un problema, pues imposibilita la continuidad de procesos. Otro reto importante es evitar el uso folclorizante de prácticas culturales de los pueblos indígenas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes culturalmente.

3.4. IIES creadas por organizaciones indígenas y OSC's

La primera institución en esta modalidad es el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), que inició actividades en 1982. En 1989, ingresó la primera generación de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural, y un año después obtuvo el Registro de Validez Oficial (RVOE). A finales de la década de 1990 un grupo de fundadores del CESDER creó la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED), desde donde se han impartido diversos posgrados, diplomados, cursos y seminarios. Hasta el momento oferta cuatro programas de maestría: Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (con 8 generaciones); Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario (con 2 generaciones); Educación con Personas Jóvenes y Adultas (en su 1ra generación); y, Agroecología, Territorio y Soberanía Alimentaria (en su 1ra generación).

La segunda IIES es la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR)¹¹ que surgió a partir de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC-PC), en Guerrero. En 2005, el grupo promotor de

11 En sus inicios, su nombre completo era Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, posteriormente se omitió la palabra intercultural para así distanciarse de la UIEG y el modelo de UI promovido por la CGEIB.

la UNISUR entregó al gobierno del estado un diagnóstico y propuesta para que se creara la universidad, pero esos documentos fueron utilizados para fundar una UI del modelo creado por la CGEIB. Así, en 2007 iniciaron actividades dos UI's en Guerrero: la UIEG, con reconocimiento oficial de estudios y recursos económicos de la SEP federal y estatal; y la UNISUR, sin reconocimiento ni recursos económicos, pero respalda por la CRAC-PC. La UNISUR oferta 5 licenciaturas: Gestión ambiental comunitaria; Gobierno y administración de municipios y territorio; Lengua, cultura y memoria; Salud comunitaria; y, Justicia y derechos humanos. A mediados de 2015, el grupo de académicos solidarios de la UNISUR logró que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) otorgue el reconocimiento de validez oficial de estudios, aunque en la práctica esto no se ha concretado. Vargas Moreno (2016) informa que “para septiembre de 2015 se contaba con un registro de 376 estudiantes (entre egresados y activos) con 88 bajas verificadas” (p.138), incluyendo estudiantes de diversos pueblos indígenas de Guerrero, y afroamericanos.

La tercera es el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), que forma parte del SUJ. Se encuentra ubicado en Jaltepec de Candayoc, en la región ayuuk (mixe) del estado de Oaxaca, y su creación deriva principalmente del trabajo colaborativo entre el Centro de Estudios Ayuuk A. C. (CEA), la UIA y Servicios del pueblo Mixe A. C. Oferta las licenciaturas en Comunicación para el Desarrollo Social y en Administración y Desarrollo Sustentable. En su funcionamiento parte de la perspectiva humanista propia de las instituciones jesuitas.

La Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM) es la cuarta IIES. Se ubica en Santa María Tlahuitoltepec y está formada por profesionistas ayuuk de la comunidad. Inició labores en 2012, y su modelo educativo se fundamenta en el *wejen kajen o buen vivir ayuuk*. Ofrece dos licenciaturas: 1) Comunicación Comunal; y 2) Desarrollo Comunal (Martínez Torres, 2016). El RVOE es bridado por el Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A. C. (IPECAL). Hasta 2017 habían egresado 32 estudiantes ayuuk¹².

Finalmente, se encuentra el Instituto Intercultural Ñõño (IINÑ), que es resultado de la confluencia de diferentes actores de la sociedad civil y población de la comunidad ñõño (otomí) de San Idelfonso Tutultepec, municipio de Amealco, Querétaro. En el IINÑ se imparte la licenciatura en Emprendimientos

12 Información proporcionada por Minerva Martínez Torres, facilitadora de la UNICEM.

en Economías Solidarias, que tiene como principios la solidaridad, la interculturalidad, la transformación social y la innovación, más otros asociados con valores de la cultura ñoño y de la economía solidaria. Como parte de sus actividades tienen tres estrategias formativas extra-académicas: 1) trabajo colaborativo para el mantenimiento de las instalaciones, 2) teatro con sentido social, y 3) museo comunitario (Mira Tapia, 2017). Hasta 2017 contaba con 35 egresados y 30 estudiantes matriculados¹³.

Todas estas IIES funcionan bajo una modalidad mixta, que combina encuentros presenciales cortos, con actividades de autoestudio y acompañamiento de la práctica en las comunidades de origen de los estudiantes. Sus docentes provienen del acompañamiento solidario de investigadores de diversas IES convencionales nacionales e internacionales, que cubren módulos y contenidos específicos en función de sus áreas de especialización. El principal reto de este tipo de IIES es la sostenibilidad económica.

4. Participación de diversos actores y creación de redes

En México, las agencias gubernamentales son fundamentales para el desarrollo de la ESI, aunque desde una visión particular de este tipo de instituciones. Específicamente, desde la CGEIB se delinear las políticas. El INALI es otra institución importante, con programas como los Nidos de lenguas y procesos de formación como los Diplomados de Formación y Acreditación de Intérpretes en Lenguas Indígenas en los Ámbitos de Procuración y Administración de Justicia en diferentes estados de la República, a través de los cuales se ha ido conformando el Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores en Lenguas Indígenas (PANITLI). La CDI, por su parte, brinda acceso a recursos extraordinarios para investigación, infraestructura y otros rubros propios de la vida de las UI's oficiales.

En materia de investigación en torno a educación intercultural existen diversas iniciativas de trabajo colaborativo. Desde el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) se cultiva el área de educación intercultural con publicaciones periódicas y cuenta con la Revista Mexicana de Investigación Educativa como un importante espacio de difusión científica sobre el tema. La Red de Formadores en Educación e Interculturalidad en América Latina (Red FEIAL) es otro espacio desde el que se han organizado dos congresos académicos en los que

¹³ Información proporcionada por Alejandro Mira Tapia, con información de Mario Monroy, director del IIN.

la educación superior ha sido un tema importante. Finalmente, desde el Cuerpo Académico Estudios Interculturales del Instituto de Investigaciones en Educación (IIE) de la Universidad Veracruzana (UV) se han impulsado diversas actividades que incluyen investigaciones, formación de posgrado y foros académicos.

A nivel de las Universidades Interculturales oficiales, la Asociación Nacional de Universidades Interculturales (ANUI) emergió en 2014 como forma organizativa que reemplazó la Red de Universidades Interculturales (REDUI) con el objetivo de fortalecer el subsistema de UI's dentro de la Secretaría de Educación Pública mediante la conjunción de esfuerzos para la organización de actividades académicas y búsqueda de recursos económicos. Asimismo, desde la ANUIES se han fomentado diferentes programas de capacitación para estudiantes indígenas, entre los cuales destaca “Seminario sobre Identidad y Liderazgo Comunitario” que se desarrolló en 2017 en la Universidad de Nuevo México en Albuquerque como parte de las iniciativas La Fuerza de 100,000 en las Américas y el Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII).

En comparación con la experiencia de otros países latinoamericanos, en el caso mexicano, la participación de agencias de cooperación internacional ha sido escasa. El Programa *Pathwys*, ya señalado anteriormente, es una de las primeras iniciativas financiadas por un organismo internacional. Didou Aupetit (2014b) da cuenta de algunas de las experiencias en este sentido, que se han concentrado en diversos programas de formación y capacitación en universidades latinoamericanas, europeas o norteamericanas, así como apoyos para realizar estudios de posgrado. En términos generales, la autora menciona que el impulso de la ES indígena en México provino principalmente de bancos multilaterales (como el Banco Mundial) y fundaciones (como Ford, Kellogg y Fulbright) que formaron “neófitos sociales procedentes de grupos marginados, así como en la producción de datos y en la apertura de espacios de discusión colectiva” (Didou Aupetit, 2014b, p.65). Agrega que desde organismos latinoamericanos cobran relevancia el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes), ya que “crearon redes de formación de profesionistas indígenas y movilización de intelectuales, fuertemente reconocidas en la región, y con una captación permanente de estudiantes procedentes de México” (Didou Aupetit, 2014b, p.65).

5. Evaluación y acreditación de la Educación Superior y sus tensiones con la ESI

En México, existen diversos organismos no gubernamentales que se encargan de las labores de evaluación y acreditación. No existe, como en otros países, una estrategia de evaluación y acreditación a nivel nacional que pueda derogar el reconocimiento oficial de estudios, se cuenta únicamente con *rankings* privados aplicados a las universidades, cuyos resultados se ven reflejados solo en una mayor valorización social.

Un primer nivel de evaluación se ubica en la certificación de la Norma ISO 9001:2008 referente a los Sistemas de calidad en los procesos administrativos y de enseñanza aprendizaje. Después viene la evaluación a los programas educativos, mas no a las instituciones. En este punto existen dos organismos. El primero es el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior A. C. (CO-PAES), única instancia que la SEP autoriza para dar reconocimiento y supervisar “organizaciones cuyo fin sea acreditar programas académicos del tipo superior que se imparten en México, en cualquiera de sus modalidades”¹⁴. El segundo son los Comités Interinstitucionales para la Evaluación de la Educación Superior (CIEES), que se dividen en 9 comités en función de áreas de conocimiento. Estos organismos aplican la misma metodología de evaluación a todos los programas educativos, misma que implica en lo sustancial una autoevaluación, una visita *in situ* de una Comisión de Pares Académicos Externos (CPAE), la atención a recomendaciones y la elaboración del dictamen por parte del Comité Institucional que corresponda al área de la licenciatura. Finalmente, otra forma de evaluar indirectamente a las IES se realiza mediante el Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Instituciones Educativas (PROFOCIE), que otorga “recursos financieros extraordinarios destinados para la mejora y el aseguramiento integral de la calidad de la oferta educativa, así como de los servicios”¹⁵ de las IES.

En el caso de los estudiantes, la evaluación se aplica mediante los diferentes exámenes elaborados por el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL), que incluyen pruebas estandarizadas para el ingreso, el egreso, el diagnóstico, de nivel educativo y certificación y evaluación de competencias. A nivel del personal docente son el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) y el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el Tipo Superior (PRODEP). El primero es de carácter individual y premia la carrera académica de los docentes mediante un estímulo económico basado en su

14 Información obtenida de <https://www.copaes.org/identidad.php>

15 Fuente http://www.dfi.ses.sep.gob.mx/PROFOCIE/Introduccion_PROFOCIE.html

productividad, que se mide principalmente a través de publicaciones. El segundo es de carácter institucional, y apoya a los docentes para que se consoliden dentro de la IES en la que laboran. Se fundamenta en la producción académica tomando como referente las publicaciones, aunque considera también otros aspectos como la docencia, gestión y tutoría.

Todas estas evaluaciones comparten la característica de ser homogeneizantes y de que parten de un modelo convencional de universidad, de estudiantes y de docentes. Ninguno de ellos ha incorporado criterios interculturales en sus instrumentos y más bien funcionan como mecanismos de tensión para la ESI, pues piden perfiles de IES, estudiantes y docentes que contravienen el énfasis que el enfoque intercultural pone en el pluralismo y la diversidad. Un ejemplo de esta situación se encuentra en la valoración del profesorado universitario a partir de su capacidad para producir artículos, en este escenario la investigación y la vinculación comunitaria se vuelven secundarias, lo que dificulta el trabajo directo con la población local y en muchas ocasiones aísla de su contexto al personal docente y a las IES en general.

6. Propuestas y recomendaciones para la CRES 2018

- 1) Es urgente que los programas de formación de docentes indígenas se fundamenten en contenidos que partan de los conocimientos y lenguas de los pueblos, y no solo incorporen asignaturas sobre diversidad lingüística y cultural como ocurre hasta el momento.
- 2) Es necesario que las lenguas indígenas sean parte fundamental de la formación de futuros docentes indígenas y otros perfiles profesionales de IIES. Se requiere que la educación sea realmente plurilingüe y que las lenguas indígenas no sean utilizadas únicamente como medio de instrucción, sino que se analicen y discutan contenidos desde ellas.
- 3) Es imprescindible que los programas de inclusión de estudiantes impacten a las universidades convencionales en su totalidad para interculturalizarlas y transformar los valores individualistas que sustentan la ES en general.
- 4) Se necesita visibilizar a la población afromexicana para garantizar que sus conocimientos y expresiones culturales estén presentes en las IES, abriendo el espectro de la ESI, que en el caso mexicano se ha centrado en lo indígena¹⁶.

¹⁶ Cristina Masferrer León, investigadora del Programa Nacional de Investigación Afrodescendientes y Diversidad Cultural del INAH, reporta que una de las demandas de este sector de población ha sido la creación de una Universidad Afromexicana. Fuente <http://www.comunicacionsocial.uam.mx/boletinesuam/040-16.html>.

- 5) Se requiere dotar de autonomía universitaria a las UI's vinculadas con la CGEIB, pues su diseño institucional actual las deja a merced de grupos políticos locales y no permite la participación de la población indígena en la toma de decisiones.
- 6) Se deben construir criterios específicos para la evaluación de las UI's, que partan de reconocer el carácter híbrido de estas IES (Mateos y Dietz, 2015), instituciones en las que la vinculación comunitaria y la incorporación de sabios indígenas como docentes son fundamentales. Este carácter debe reconocerse también en los programas relacionados con la evaluación y entrega de apoyos a personal docente, tales como el PRODEP y el SNI del CONACYT.
- 7) Es necesario superar el enfoque folclorizante de la interculturalidad para avanzar en la construcción del pluralismo epistemológico, y no solo celebrar la diversidad.
- 8) Se requiere de un programa de formación de docentes universitarios en el tema de interculturalidad, que aborde la ambivalencia presente en profesionistas indígenas. Es importante aprovechar en esta tarea el potencial que representan los recientes egresados de las UI's y diversas IIES del país.
- 9) Es necesario escuchar y analizar las propuestas curriculares de IIES no oficiales para aprender de ellas y flexibilizar los criterios homogenizantes y centralizadores de la ES con el fin de que sus programas logren el reconocimiento oficial y fortalezcan sus procesos organizativos de base.
- 10) Se requiere que en las discusiones promovidas para la creación de la Ley General de Educación Superior se incorpore un enfoque pluralista que reconozca 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”, tal como lo sostiene el acápite C3 de la “Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe 2008”¹⁷.

17 Información obtenida de <http://www.oei.es/historico/salactsi/cres.htm>

Referencias

- Aguirre Beltrán, G. (1982) [1957]. *El proceso de aculturación*. México: CIESAS.
- Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. S. (2008). Configuraciones de actores y cursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE*, 53, 64-82.
- Baronnet, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En S. Velasco Cruz, y A. Jablonska (Coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos* (pp. 245-272). México: UPN.
- Bertely Busquets, M. (2011). Educación superior intercultural en México. *Perfiles educativos*, 33, 66-77.
- Bertely Busquets, M. (2013) Debates conceptuales sobre educación multicultural e intercultural. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa. (Coords.), *Multiculturalismo y educación, 2022-2011* (pp.41-79). México: ANUIES / COMIE.
- Briseño Roa, J. (2013). La formación de profesores indígenas en conocimiento local y multilingüismo: el caso de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC). *Academicus*, 1(3), 34-39. Recuperado de http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero_3/Art4.pdf
- Cabrera, M. de los A. (2013). Consideraciones en torno a egresados, titulación y eficiencia terminal en la licenciatura en Educación Indígena. *Reencuentro*, 66, 58-66.
- Celote Preciado, A. (2013). *El nacimiento de la primera universidad intercultural de México. Cuando un sueño se hizo palabra*. México: SEP-CGEIB.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2006). *Regiones indígenas de México*. México: CDI / PNUD:
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2016). *Estudio especial de la CNDH sobre la situación de la población afrodescendiente de México a través de la encuesta intercensal 2015*. Recuperado de http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/OtrosDocumentos/Doc_2016_023.pdf
- Consejo Nacional de Población. (2010). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio 2010*. México: CONAPO. Recuperado de http://www.conapo.gob.mx/work/models/CONAPO/indices_marginalmf2010/CapitulosPDF/1_4.pdf

- Didou Aupetit, S. (2008). Pathways en América Latina: epifanías locales de un programa global (un programa de la Fundación Ford). En Mato, D. (Coord.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina* (pp.459-468). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Didou Aupetit, S. (2014a). Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *Entre Diversidades*, 2(3), 17-49.
- Didou Aupetit, S. (2014b). Los Programas de Educación Superior Indígena y la Cooperación Internacional en México, 2002-2013. En S. Didou Aupetit. (Coord.), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp.59-79). México: UNESCO-IESALC / CONALMEX / OBSMAC.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGEIB-SEP.
- Echeverría, B. (2016). *Modernidad y blanquitud*. México: Era.
- Guerra García, E. (2016). *La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios. Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial*. México: INAPI-Sinaloa / UAIM.
- Hernández Loeza, S. E. (2016). Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Tramas/ Maepova. Revista del CISEN*, 4(2), 95-119. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/issue/view/579/showToc>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México y sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. México: INALI.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: UNICEF / INEE.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015) *Principales resultados de la encuesta intercensal 2015*. México: INEGI.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2017). *Perfil sociodemográfico de la población afrodescendiente en México*. México: INEGI / CONAPRED / CNDH.

- Martínez Casas, R. (2011). La formación de los profesionistas bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, 33, 250-261.
- Martínez Torres, M. (2016). *Formándonos sujetos del saber de la comunidad en la vida cotidiana dentro de la Universidad Comuna de Santa María Tlahuiloteppec, mixe, Oaxaca*. Trabajo de grado no publicado. Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, México.
- Mateos Cortés, L. S. y Dietz, G. (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones*, (141), 13-45.
- Mato, D. (Coord.). (2008). *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2009a). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2009b). *Educación Superior, Colaboración intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (Coord.). (2012). *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Normas, Políticas y Prácticas*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Del “Diálogo de Saberes” a la construcción de “modalidades sostenibles de Colaboración Intercultural”. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4 (2), 71-94. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/9425/8859>
- Mendizábal García, E. (2017). Las diversidades culturales de los becarios indígenas y afrodescendientes de la UNAM. *Revista Digital Universitaria (RDU)*, 18(5). Recuperado de <http://revista.unam.mx/vol.18/num5/art41/index.html#sdfootnote3sm>
- Mira Tapia, A. (2017). *El papel de la profesionalización intercultural en los procesos de afirmación étnica y resignificación identitaria: los jóvenes otomíes de la Licenciatura en Emprendimientos en Economías Solidarias del Instituto*

- Intercultural Nõño, Querétaro*. Trabajo de Grado no publicado. Universidad Veracruzana, México.
- Navarrete G., D. (2013). Becas de posgrado para estudiantes indígenas: un programa no convencional en México. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985.
- Olivé, L. (2009). Por una autentica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En VV. AA. *Pluralismo epistemológico* (pp.19-30). La Paz, Bolivia: CLACSO / Muela del Diablo Editores / Comunas / CIDES / UMSA.
- Schmelkes, S. (2009). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos. En Mato, D. (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.411-424). México: UNESCO-IESALC / UV.
- Silva Carrillo, S. (2009). Universidad Comunitaria de San Luis Potosí [México]. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior, Colaboración intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina* (pp.163-182). Caracas: UNESCO-IESALC.
- Vargas Moreno, P. (2016). Educación Superior Intercultural en Ecuador y México. Disputas y tendencias. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 121-142.
- Velasco Cruz, S. (2012). La tutoría del PAEIIES y la interculturalidad. En A. P. González Cornejo y S. Velasco Cruz (Coords.), *Prácticas tutoriales con estudiantes indígenas: experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior*. México: ANUIES-PAEIIES.
- Velasco Cruz, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 37(2), 84-102.
- Velázquez, M. E. e Iturralde, G. (2012). *Afrodescendientes en México. Una historia de silencio y discriminación*. México: CONAPRED / INAH.
- Velázquez, M. E. e Iturralde, G. (2016). Afromexicanos: reflexiones sobre las dinámicas del reconocimiento. *Anales de Antropología*, 50, 232-246.

Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú: avances y desafíos en el marco actual de las políticas ¹

INÉS OLIVERA RODRÍGUEZ

Este capítulo presenta un panorama del campo de la educación superior y los pueblos indígenas y afrodescendientes en el Perú. A partir de una breve contextualización histórica, se acentúan las demandas e iniciativas de las organizaciones indígenas y afroperuanas como los detonantes de los avances en políticas. En el caso de los pueblos indígenas, el Plan de Acción para los Asuntos Prioritarios (2001) y, en el de los afroperuanos, la reciente integración de sus dirigentes e intelectuales en el Estado, se muestran como los principales escenarios de visibilización de demandas. En ambos casos temas centrales han sido la ampliación de acceso, permanencia y pertinencia cultural en y de la educación superior. A pesar de esto, es innegable que los avances son disímiles entre estos grupos; mientras para los pueblos indígenas hay logros con el programa nacional de becas, las universidades interculturales y las carreras técnicas en salud y educación intercultural; en el caso de los afrodescendientes los avances están aún en el plano de su incorporación al Estado y en el diseño de propuestas de política.

1. Sobre la relación de los pueblos indígenas y afrodescendientes con el Estado peruano

Esta relación atraviesa y constituye la historia nacional desde la colonialidad del poder que ha negado la legitimidad de la presencia como sujetos a indígenas y

1 La elaboración de este capítulo no habría sido posible sin la asistencia de Yolanda Rodríguez González. Sus lecturas, recomendaciones y aportes fueron fundamentales para dar cuenta del gran reto de describir en pocas páginas un panorama tan amplio. Agradezco también a las personas que se dispusieron a dialogar conmigo, permitiéndome entender los procesos peruanos y sus implicancias para la investigación, la política y las organizaciones. Toda mi gratitud a Angie Edell Campos Lazo, Lucy Trapnell, Jorge Rafael Ramírez, Anahí Durand, Rocío Muñoz Flores, Eliana Carlín Ronquillo, María Amalia Pesantes y Haydée Rosales. Deseo que este texto dé cuenta de lo aprendido y sea una herramienta para avanzar hacia la interculturalización de la educación superior peruana.

afrodescendientes, así como la legitimidad y/o autoría de sus saberes (Quijano, 2014). La propia ciudadanía ha estado negada a estas poblaciones, no apenas por la esclavitud y el servilismo², sino por la combinación de los distintos mecanismos de exclusión económica, lingüística y educativa que dificultaron su acceso al voto hasta 1979³, cuando se generaliza el voto a todo peruano mayor de edad sin otro requisito que la inscripción electoral (Chuecas, 2008).

La historia de la construcción de la educación intercultural bilingüe inicia con la ampliación de la escuela urbana al campo a finales del siglo XIX. En esta ampliación, aparecen tempranamente los indígenas como problema para la modernización e integración nacional. En 1945, el proyecto indigenista llega a la esfera oficial con Luis E. Valcárcel como Ministro de Educación y el apoyo de José María Arguedas, quien había escrito la propuesta del método cultural que contemplaba la alfabetización en lengua materna, y promovió el inicio de la alfabetización en quechua para la población indígena como estrategia para su castellanización (Contreras, 1996). La Reforma Educativa de Velasco Alvarado (1969-1975) estableció por primera vez la preocupación por la diversidad lingüística y cultural en los procesos escolares, data de 1972 la primera Política Nacional de Educación Bilingüe⁴. En 1977, se inicia el programa experimental en Puno de educación Bilingüe (PEBP) en quechua y aimara que fue la experiencia piloto de la escuela pública bilingüe (Trapnell y Zavala, 2014). Las décadas de 1980 y 1990 contemplaron la aparición de nuevos paradigmas que señalaban la importancia

2 Aunque con la independencia en 1821, José de San Martín declara libres a todos los hijos de esclavizados nacidos después del 28 de julio, el régimen esclavista pervive hasta 1854, año en que Ramón Castilla declara la abolición total de este sistema. En el caso de la población indígena, en 1542 las Leyes Nuevas acaban con la servidumbre; sin embargo, tensiones entre la corona española y los empresarios conquistadores mantendrían inestable la “libertad” de los indígenas, al menos hasta 1680, con la recopilación de las Leyes de Indias, que establece el fin de la obligación de servidumbre personal y la titularidad sobre las tierras colectivas de indígenas (Chuecas, 2008).

3 En las constituciones peruanas del siglo XIX la condición ciudadana variaba asociándose con ser hombre, alfabetizado, propietario o profesional en condiciones de pagar impuestos y emancipado (Chuecas, 2008). Cabe señalar también que las mujeres obtienen derecho al voto en el Perú en 1955.

4 Vale destacar que, desde la década de 1940, algunas experiencias religiosas y de la sociedad civil habían comenzado procesos de alfabetización, inicialmente para adultos, y luego para niños. Es así como las primeras escuelas bilingües en el Perú correspondieron al proyecto del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), en 1953 (Trapnell y Zavala, 2014)

de la diversidad cultural; en este marco en 1989, se aprueba en el Perú la Política de Educación Bilingüe Intercultural y en 1991 la Política Nacional de Educación Intercultural y Educación Bilingüe Intercultural. Lo más resaltante es que la segunda de estas políticas coloca la interculturalidad como eje de la educación peruana, y no solo como criterio para la educación ofrecida a población indígena (Trapnell y Zavala, 2014).

Como puede verse en esta breve contextualización, la historia del reconocimiento de los pueblos indígenas y afroperuanos se caracteriza por la centralización de las lenguas como condición de la interculturalidad y del reconocimiento de la diversidad, hecho que explica la total ausencia de los afrodescendientes en estas políticas. Como resultado, las políticas de interculturalidad del siglo XX no solo centralizan la lengua, sino que la educación superior no es tema de estos debates ni entre políticos ni entre intelectuales. Otro tema a resaltar es que si bien la Reforma Educativa de Velasco intentó incorporar⁵ la diversidad y el constructivismo como principios educativos, se mantiene en este proceso, y hasta fines del siglo XX, la ausencia de las organizaciones e intelectuales indígenas y afroperuanos en la reflexión de problemáticas y formulación de propuestas de política.

Los procesos generados en lo que va del siglo XXI, inician un lento, y por veces errático, proceso de inclusión de ideas y pensadores indígenas y afroperuanos en la formulación de políticas públicas de educación superior, en un incipiente pero importante distanciamiento del paternalismo característico de la historia republicana. En el caso de las organizaciones indígenas, el momento central de su participación en la elaboración de políticas de Estado es la Mesa de Diálogo y Cooperación de 2001 que tuvo por encargo la formulación de propuestas para solucionar los problemas que afectan a los pueblos indígenas⁶, propuestas que se encuentran en el Plan de Acción para los Asuntos Prioritarios. En este proceso fue central la participación de la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP). El Plan de Acción establece el compromiso del Estado de, “Ampliar la educación intercultural bilingüe a todas las comunidades nativas y

5 Para más detalle sobre la Reforma Educativa de Velasco y su desactivación ver Oliart (2014).

6 Según Meentzen (2010,) en este espacio participaron representantes del Estado y organizaciones indígenas como la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP), la Asociación Regional de los Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI), la Federación Nativa de Madre de Dios (FENAMAD), la Confederación de Nacionalidades Amazónicas del Perú (CONAP) y la Coordinadora Agroforestal Indígena y Campesina del Perú (COICAP). Participaron también consultores independientes y de asociaciones civiles.

en todos los niveles: inicial, primario, secundario y superior” (Comisión Especial Multisectorial para las Comunidades Nativas, 2001, p.27). Para ello señala la importancia de asegurar la participación de las organizaciones indígenas en todos los niveles de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); la creación de programas de postgrado en EIB y la creación de Institutos Tecnológicos Interculturales en gestión con las organizaciones indígenas de la Amazonía.

El gobierno de transición democrática de Paniagua (del 22 de noviembre de 2000 al 28 de julio de 2001) intentó dar un estatus permanente a la Mesa de Diálogo⁷; sin embargo, el gobierno de Toledo (2001-2006), en su lugar, creó la Comisión Nacional de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (CONAPA)⁸, como espacio de participación indígena, sin vinculación de responsabilidad con la Mesa de Diálogo ni con el Plan de Acción. Ante las críticas a la poca representatividad de la CONAPA y su limitada capacidad de incidencia política, en abril de 2003, delegados indígenas de todas las regiones demandaron la institucionalidad con rango ministerial de la participación de sus organizaciones⁹, lo que resultó en la creación, el año 2005, del Instituto Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA). Inicialmente adscrito a la Presidencia del Consejo de Ministros, el INDEPA perdería su rango ministerial dos años después, cuando lo absorbió el Ministerio de la Mujer y Desarrollo Social.

A mediados del año 2009, enmarcado en un amplio rechazo social hacia las políticas vinculadas a la firma de los Tratados de Libre Comercio, el levantamiento indígena anti extractivista¹⁰ de Bagua fue fuertemente reprimido

7 El D.S. 072-2001-PCM, 22 de junio del 2001, establecía la creación de una Mesa de trabajo permanente para asuntos indígenas que tenía por principal función dar cumplimiento a las recomendaciones del Plan de Acción.

8 La CONAPA se creó como Comisión Nacional de los Pueblos Andinos y Amazónicos y en 2003 incluyó en su nomenclatura Afroperuanos. Como señala Jorge Rafael Ramírez, dirigente ASHANTI-Perú, esto se logró después de años de negociación e insistencia de las organizaciones afroperuanas (Comunicación personal de fecha de 12 de septiembre, 2017).

9 Estas jornadas fueron promovidas por cinco organizaciones indígenas nacionales, a saber: la Coordinadora Permanente de los Pueblos Indígenas del Perú (COPPIP), AIDSESP, la Coordinadora Nacional de Comunidades del Perú Afectadas por la Minería (CONACAMI), COICA y CONAP (Aguirre Valdeyglesias, 2007).

10 Entre los años 2003 y 2009 las concesiones otorgadas para la explotación de hidrocarburos pasaron de 5% a más del 70% del total del territorio amazónico; las concesiones no respetaron los límites de tierras indígenas tituladas, reservas para los pueblos indígenas en aislamiento voluntario ni las Áreas Naturales Protegidas (Meentzen, 2010).

por el gobierno de García¹¹. Simplificando los complejos eventos suscitados por las medidas de dicho gobierno, puede sostenerse que después de múltiples actos de repudio a la cruenta represión del “Baguazo” por parte de instancias nacionales e internacionales, el gobierno dio paso a la creación del Grupo Nacional de Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos Amazónicos (Meentzen, 2010)¹². Su Propuesta Nacional para el Desarrollo Amazónico retoma los compromisos del Plan de 2001, referidos a los siguientes aspectos: ampliación de la educación intercultural bilingüe a todas las comunidades nativas y en todos los niveles (inicial, primaria, secundaria y superior); mejora de la formación de los maestros bilingües y otros profesionales indígenas; ampliación de la oferta de educación superior para jóvenes indígenas; reestructuración de la Universidad Intercultural de la Amazonía (UNIA) creada el 2000; creación de programas especiales en cada universidad nacional para atender a jóvenes indígenas; y creación de un programa de becas para educación superior para jóvenes amazónicos. Todas estas propuestas son atravesadas por la demanda general por participación de las organizaciones indígenas a través de consulta (Grupo Nacional de Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos Amazónicos, 2009).

En julio de 2010 se creó el Ministerio de Cultura al cual el INDEPA fue trasladado y diluido en la nueva estructura¹³, con ello, las problemáticas in-

11 El 5 de junio de 2009, el gobierno ordenó la represión del levantamiento indígena en Bagua que había bloqueado la carretera Belaunde Terry por 55 días en protesta por la promulgación de decretos legislativos en el marco de la firma del Tratado de Libre Comercio.

12 Cabe señalar que la naturaleza de la Mesa de Trabajo de 2009 es muy distinta de la Mesa de 2001 no solo por las condiciones de su instalación -muy compleja y observada por la Defensoría del Pueblo, la Coordinadora Nacional de Derechos Humanos y la OIT- sino por los criterios de participación impuestos por el Estado, lo que limitó la representación de las organizaciones indígenas (Meentzen, 2010). A pesar de esto, su documento final recoge la mayoría de las demandas definidas en el proceso democrático de la Mesa de 2001 y le otorgó nueva vigencia.

13 El Viceministerio de Interculturalidad tiene a su cargo los temas de pueblos indígenas y afrodescendientes; la Dirección General de Ciudadanía Intercultural tiene tres áreas: Políticas Indígenas, Políticas para Población Afroperuana y de Diversidad Cultural y Eliminación de la Discriminación Racial. La Dirección General de Derechos de los Pueblos Indígenas tiene tres dependencias: Consulta Previa, Lenguas Indígenas y Pueblos Indígenas en Situación de Aislamiento Voluntario y Contacto Inicial. Aun con este mayor reconocimiento institucional, la presencia de la población afroperuana en el sector público es mucho menor que la de la población indígena.

dígenas recuperaron rango ministerial. Específicamente, respondiendo a la demanda de participación de las organizaciones indígenas en los procesos de construcción de políticas públicas, en el 2014 se creó el Grupo de Trabajo de Políticas Indígenas (GTPI)¹⁴ con el encargo de coordinar, proponer y dar seguimiento a las políticas que involucran a los pueblos indígenas o que requieren un enfoque de interculturalidad.

El caso de la presencia institucional y política de las organizaciones afroperuanas es muy distinto y bastante más reciente. Sin embargo, dos antecedentes importantes son la Mesa de Trabajo Afroperuana del Congreso de la República (2004)¹⁵ y la Mesa de Trabajo de la Mujer Afroperuana en el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2001)¹⁶. Este proceso de institucionalización en el Estado, iniciado tímidamente con la modificación de la CONAPA y luego con el INDEPA, toma fuerza con la creación de la Dirección de Políticas para Población Afroperuana en el Ministerio de Cultura¹⁷. La gestión de la Ministra Susana Baca (2010)¹⁸ fue central para la construcción de esta institucionalización de la demanda afroperuana. La siguiente gestión ministerial mantuvo la línea de su predecesora y convocó a dos investigadores y activistas afroperuanos con el encargo de que construyeran la línea de trabajo para la creación de la Dirección de Políticas para Población Afroperuana en el Viceministerio de Interculturalidad (2013)¹⁹. En este escenario, el Estudio Especializado sobre Población Afroperua-

14 En el GTPI participan siete organizaciones indígenas nacionales: AIDSESP, CONAP, la Confederación Campesina del Perú (CCP), la Confederación Nacional Agraria (CNA), la Federación Nacional de Mujeres Campesinas, Artesanas, Indígenas, Nativas y Asalariadas del Perú (FENMUCARINAP), la Organización Nacional de Mujeres Indígenas Andinas y Amazónicas del Perú (ONAMIAP) y la Unión Nacional de Comunidades Aymaras (UNCA).

15 Constituida a iniciativa de un grupo de organizaciones afroperuanas en el marco de los actos conmemorativos de los 150 años de la abolición de la esclavitud (Valdivia, 2013).

16 Relanzada el 2010 con la participación del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), el Ministerio de Cultura, la Defensoría del Pueblo y 16 organizaciones afroperuanas.

17 Rocío Muñoz en comunicación personal, datada el 24 de agosto, 2017.

18 La cantante y artista afroperuana permaneció en el cargo por cuatro meses y medio en 2010.

19 La primera directora fue Rocío Muñoz, quien tuvo a su cargo posteriormente la Dirección General de Ciudadanía Intercultural y permaneció hasta el año 2015. El segundo director de la Dirección de Políticas para población afroperuana fue Owal Lay González y la tercera y actual directora es Susana Matute (Fuente: Rocío Muñoz en comunicación personal de 24 de agosto, 2017).

na (EEPA) (Benavides, León, Espezúa y Wangermán, 2015)²⁰ y la creación de la Dirección de Políticas para Población Afroperuana, resultan avances fundamentales.

En 2016, se aprueba el Plan Nacional para el Desarrollo de la Población Afroperuana (PLANDEPA)²¹, luego de un proceso participativo a través de consultas a organizaciones y especialistas, para definir los objetivos y estrategias que garanticen la atención de las necesidades de la población afroperuana en condiciones de equidad y libres de discriminación. El PLANDEPA se organiza a partir de la identificación de los cuatro componentes centrales de la demanda identificada: (1) visibilidad estadística de la población afroperuana; (2) derecho a la igualdad y no discriminación; (3) desarrollo social, político, económico, productivo y cultural con identidad e igualdad de oportunidades; y (4) fortalecimiento de la institucionalidad pública vinculada con la promoción y protección de los derechos de la población afroperuana (Ministerio de Cultura, 2016). El componente tres aborda el tema educativo y señala, sobre la educación superior, que se trata de un problema tanto de acceso como de permanencia y culminación. Resulta interesante que esta demanda por educación superior se justifique desde el derecho per se a educación y desde la vinculación entre educación superior y empleabilidad. Entre las propuestas de política se señala el establecimiento de cuotas para el acceso a educación superior de jóvenes afroperuanos, además de la creación de becas para garantizar su permanencia y conclusión. Otro avance fundamental es la creación del Grupo de Trabajo con Población Afroperuana (GTPA) en el Viceministerio de Interculturalidad en 2017²².

2. Esbozo demográfico, necesidades, avances y demandas insatisfechas

Como resultado de la fuerte demanda por visibilización estadística de la población afroperuana y de la discusión sobre los límites de la lengua materna para identificar a la población indígena²³, se dio un gran debate sobre la inclusión

20 Realizado por el Grupo de análisis para el Desarrollo (GRADE) por encargo de la Dirección General de Ciudadanía Intercultural en 2015.

21 Ministerio de Cultura (2016).

22 El GTPA inició sus sesiones de trabajo en enero del 2017; se creó como grupo permanente de trabajo con organizaciones representativas de población afroperuana y cumple un papel similar al GTPI, aunque no cuenta con el apoyo de la cooperación internacional (Información suministrada por Rocío Muñoz en comunicación personal de 24 de agosto, 2017).

23 Para una descripción detallada de estos debates revisar Valdivia (2011).

de la categoría auto-identificación en los procesos censales. Desde el 2000, se había incorporado en las estadísticas oficiales preguntas por lengua materna y auto-identificación, aunque es la aprobación de la Ley de Incorporación de la Medición del Componente Étnico en la Ejecución de los Censos de Población y Vivienda (2002) lo que representa el mayor avance. Este avance se concretizará catorce años después, con la aprobación de la pregunta 25 de la cédula censal del XII Censo de Población de 2017²⁴: “¿Por sus costumbres y antepasados, usted se siente o considera...?”. Las opciones de respuesta en la cédula fueron las siguientes: 1) quechua, 2) aimara, 3) nativo o de origen amazónico, 4) perteneciente a algún pueblo indígena u originario, 5) negro, moreno, zambo, mulato/pueblo afroperuano o afrodescendiente, 6) blanco, 7) mestizo y 8) otro (Instituto Nacional de Estadística e Informática, 2017).

Para población indígena se cuenta con información general del censo 2007 (INEI, UNFPA, PNUD, 2008)²⁵, sobre la base de la pregunta por lengua materna, y con información de auto-identificación en las Encuestas Nacionales de Hogares (ENAHO). Sobre población afroperuana no se cuenta aún con información censal, solo con información de la ENAHO y otras encuestas con preguntas por auto-identificación. Sin embargo, es poco el material disponible que realice un análisis estadístico considerando esta variable, por dicho motivo, los datos que se presentan a continuación han sido tomados del informe elaborado por Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2016) intitulado “Perú: Condiciones de Vida de la Población según Origen Étnico”, que toma información de la ENAHO 2015; complementado con algunos datos de la ENAHO 2013 analizados en el EEPA²⁶.

El Censo Nacional de Población del 2007 estimó, sobre la base de la pregunta sobre lengua materna, que los peruanos de origen indígena alcanzan los cuatro millones (Sánchez Velásquez, 2015). Según el reporte oficial de este

24 En el mismo proceso censal, el 22 de octubre de 2017, se aplicó el VII Censo de vivienda y el III Censo de comunidades indígenas, que incluyó, también por primera vez, a las comunidades indígenas andinas. Los Censos de comunidades indígenas de la amazonía peruana se iniciaron en 1993 siendo el segundo en 2007 (INEI, 2017).

25 Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI), Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA) y Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

26 Se puede acceder a datos de la ENAHO 2016 a través de ESCALE del Ministerio de Educación; sin embargo, en esta estadística se considera solo la variable hablante de lengua indígena y no auto-identificación. Por este motivo y para facilitar la comparación, se ha privilegiado aquí la fuente que permite el uso de la información sobre población indígena y afroperuana.

censo, 16% de la población de 5 años y más manifestó tener por lengua materna una lengua indígena (INEI, UNFPA y PNUD, 2008). Aunque no haya datos oficiales, el movimiento afroperuano considera que entre un 5% y un 8% de la población nacional es afrodescendiente²⁷.

Según la ENAHO 2015, el porcentaje de población en condición de pobreza es mayor entre los indígenas y afroperuanos (26.2% y 22.5% respectivamente) que entre la población mestiza (13.2%) y blanca (18%) (INEI, 2016). Esto se relaciona con los bajos niveles de empleo calificado y la presencia mayoritaria de población afroperuana entre la PEA que gana menos del salario mínimo, lo que se vincularía con su menor acceso a educación superior (Benavides *et al.*, 2015). Mientras que la población peruana de 25 o más años tiene 9.9 años de escolaridad en promedio, los grupos de origen indígena y afrodescendiente alcanzan en promedio, 8.6 y 8.4 años de escolaridad, respectivamente (INEI, 2016).

A nivel nacional, el 28.9% de la población nacional con 15 años a más cuenta educación superior (en su mayoría superior universitaria, 16.4%); frente a esto, apenas el 20.4% de la población indígena y el 14.6% de la población afrodescendiente alcanza este nivel (INEI, 2016). Vale la pena mencionar que las diferencias por sexo entre los afrodescendientes e indígenas son mayores que entre los grupos de blancos y mestizos, como son mayores las diferencias por zona rural y urbana (INEI, 2016); de tal forma que las mujeres indígenas y afrodescendientes rurales son la población con menor acceso a educación superior.

La histórica invisibilización estadística de los afroperuanos e indígenas coloca el conocimiento sobre sus condiciones educativas en un punto muy inicial. Para muchos temas, la información que se obtenga en el Censo del 2017 representará la línea de base para iniciar el acompañamiento de los impactos de políticas de inclusión. Por el momento y hasta conocer los análisis y estudios producidos a partir del próximo censo, sigue insatisfecha la demanda por visibilización.

3. El marco normativo: políticas de educación superior orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes

La Constitución Política del Perú (1993) reconoce la pluralidad étnica y cultural de la nación, así como la existencia de las comunidades campesinas e indígenas; sus derechos colectivos; su autonomía en la organización, en el trabajo

²⁷ Información facilitada por Rocío Muñoz en comunicación personal con fecha 12 de septiembre, 2017.

comunal, en el uso y libre disposición de sus tierras; su identidad cultural y al derecho consuetudinario. Este es el marco de los derechos colectivos reconocidos a la población indígena, mas no a la población afroperuana. Como derechos individuales, la Constitución reconoce, a toda persona, el derecho a la identidad y a “no ser discriminado por motivo de origen, raza, sexo, idioma, religión, opinión, condición económica o de cualquiera otra índole”; y el derecho a la identidad étnica y cultural: “El Estado reconoce y protege la pluralidad étnica y cultural de la Nación. Todo peruano tiene derecho a usar su propio idioma ante cualquier autoridad mediante un intérprete. Los extranjeros tienen este mismo derecho cuando son citados por cualquier autoridad” (Art. 2°)²⁸.

En relación con la educación, la Constitución establece “el educando tiene derecho a una formación que respete su identidad” (Art. 15°). La educación se define como obligatoria en el nivel básico (inicial, primaria y secundaria), pero no es obligación del Estado garantizar la educación superior gratuita, la cual se condiciona al rendimiento académico satisfactorio y a la imposibilidad de pago (Art. 17°)²⁹. El documento rector de la educación es la Ley General de Educación (2003), que señala “la educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad”. La norma establece como uno de los objetivos de la educación su contribución “a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística”. Por otra parte, establece la interculturalidad como condición para garantizar la universalización, calidad y equidad del derecho a la educación; así mismo que es obligación del Estado garantizar el acceso de los pueblos indígenas a la educación en todos sus niveles. Sin embargo, no hace ninguna referencia a la educación intercultural en el nivel superior.

28 Cabe señalar que esta garantía del respeto a la identidad étnica aparece relacionada con la lengua originaria, lo que desconoce la no definición lingüística de la identidad afroperuana.

29 En el Perú, el Acuerdo Nacional (AN), instituido el 2002, es un conjunto de políticas de Estado elaboradas sobre la base del diálogo y el consenso; la décimo segunda política establece el, “acceso universal a una educación pública gratuita y de calidad y la promoción y defensa de la cultura y el deporte”; aunque para la educación superior únicamente menciona el incremento de la calidad. En el año 2011 el AN aprobó el Plan Bicentenario que recoge los compromisos del Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2006-2021 sobre la educación superior en el que centraliza la calidad. El Plan Bicentenario incorpora de forma general a la población indígena y afroperuana en lo relacionado con políticas para la democratización y contra la discriminación sin una mención específica a su inclusión en la educación superior.

El Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2006-2021, identifica cuatro desafíos, los cuales son: gestión eficaz, gestión democrática, gestión con equidad y gestión con interculturalidad. Uno de sus objetivos se refiere a la educación superior como “Educación superior de calidad se convierte en factor favorable para el desarrollo y la competitividad”, cuyo logro implica disminución de la brecha de acceso, mejoras en la calidad, incremento de la competitividad de los profesionales y docentes, y mejorar la competitividad internacional de los programas. Las referencias a la diversidad cultural en el PEN 2006-2021 se vinculan con la pertinencia regional en materiales escolares y docencia, y con la educación intercultural bilingüe en educación básica, pero están ausentes la población afroperuana y la educación intercultural y/o bilingüe para el nivel superior.

Además de estos dos documentos rectores de la educación, en los últimos años se han generado modificaciones importantes en la normativa relacionadas con la EIB y la educación superior. En el terreno de la EIB se ha dado un avance significativo en 2016, con la aprobación de la Política de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe y del Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021. En ambos documentos, se señala que la educación intercultural es para todos, orientando el “tratamiento pedagógico de la diversidad en todo el sistema educativo, de manera contextualizada, reflexiva y crítica”. Con esto se buscaría que “cada estudiante construya una identidad desde la afirmación de lo propio y en relación con lo culturalmente distinto”³⁰. En este contexto, la Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural emitida por el Ministerio de Cultura es un apoyo importante. Otras normas impulsadas desde este sector como la Ley de Consulta Previa (2011) y la Ley Lenguas (2011), que establece la enseñanza de lenguas originarias en la educación primaria, secundaria y universitaria, y que la obliga en regiones donde predomina (Art. 16°), son herramientas también fundamentales para el fortalecimiento de la educación intercultural y su ampliación al nivel superior. En el caso específico de la población afroperuana, son centrales, además, la Declaración de Interés Nacional del Pleno Disfrute de los Derechos Fundamentales de la Población Afroperuana, el Plan Nacional de Derechos Humanos, y el mencionado PLANDEPA.

En torno a las políticas para educación superior, en los últimos años se han generado importantes cambios que pueden ser entendidos como la reestructuración del sistema. Se verá más adelante los intentos por regular la educa-

³⁰ Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=38957>.

ción superior pedagógica a partir de ciertas modificaciones hechas al reglamento de funcionamiento de los Institutos y Escuelas de Educación Técnica Superior (IETS), pero es en el campo de la educación superior universitaria donde han surgido las mayores transformaciones. La Ley Universitaria de 2014 establece que su objetivo es normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades; además de promover el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las universidades “como entes fundamentales del desarrollo nacional, de la investigación y de la cultura” (Art. 1°)³¹. Establece también que el Ministerio de Educación (MINEDU) es el ente rector tanto de la política de aseguramiento de la calidad como de la educación superior universitaria.

En el año 2015, en el proceso de implementación de la Ley Universitaria, se aprueban la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria y el Reglamento de Organización y Funciones (ROF) del MINEDU, en el que se establece la creación de la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DGESU) al interior del MINEDU. La DGESU es responsable de dirigir, coordinar, promover, efectuar el seguimiento y evaluar las políticas para el desarrollo y aseguramiento de la calidad de la educación universitaria; es además la dirección que propone documentos normativos para regular la vinculación del Ministerio con las universidades, la promoción de la mejora y del uso eficaz de los recursos públicos (Art. 17° de la Ley 30220).

En cuanto al marco normativo internacional, el convenio 169 de la OIT, a pesar de haber sido ratificado por el Perú en 1993, tuvo un impacto importante en la década pasada en la legislación nacional. En los últimos diez años, en el contexto de los levantamientos y conflictos sociales desatados entre 2006 y 2010, el Convenio 169 y la misma OIT tuvieron un papel importante por observar y censurar las medidas tomadas por el Estado en el marco de la firma de los Tratados de Libre Comercio (Meentzen, 2010). En este panorama, el convenio 169 es el sustento para el diseño de las recientes normativas establecidas desde el Ministerio de Cultura, así como de las vinculadas con la transversalización de la educación intercultural bilingüe, antes señalada. En el caso de población afrodescendiente también es posible vincular los tratados internacionales contra el racismo con el avance en materia de legislación nacional para su visibilización

31 Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/n/noticia.php?id=38957>.

e inclusión. La Convención Interamericana contra el racismo, la discriminación racial y formas conexas de intolerancia, de 2013³²; la Convención Interamericana contra toda forma de discriminación e intolerancia, del mismo año; la proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes por parte de la Asamblea General de la ONU; y el Plan de Acción del Decenio de los Afrodescendientes en las Américas (2015-2026) de la OEA, aparecen como los tratados que sustentan y legitiman la elaboración del PLANDEPA.

4. Experiencias de inclusión e interculturalidad en educación superior

La educación terciaria en el sistema educativo peruano distingue entre educación superior universitaria y educación superior técnico profesional; la primera está a cargo de universidades; la segunda, de institutos y escuelas superiores. La educación técnico profesional comprende la formación tecnológica y técnico productiva, así como la pedagógica. En ella se han dado algunos avances en la inclusión de jóvenes indígenas, principalmente, a partir de la creación de una oferta educativa intercultural para la formación inicial docente y la de trabajadores de la salud; ambos como resultado de procesos promovidos y gestionados por AIDSESEP. La formación inicial en EIB se imparte a nivel nacional desde 1993 y responde a una demanda identificada por el sector; mientras que la formación en salud intercultural es mucho más reciente, su cobertura es menor y tiene una relación muy débil con la demanda profesional del Ministerio de Salud. Aunque son pocos, estos avances contrastan con la notoria ausencia de debates y políticas para la incorporación de jóvenes afroperuanos a la educación superior.

En el Perú, la formación inicial en EIB comenzó de forma experimental en 1993 con el Modelo Curricular de Formación Docente en Educación Intercultural Bilingüe (MOFEIB) y pasó a impartirse oficialmente el 2000 en cinco IESPs (Trapnell y Zavala, 2014)³³. No obstante, solo el IESP Loreto contaba con un Diseño Curricular diversificado (MINEDU, 2016), debido en gran parte a

32 Firmado por el Perú el año 2016.

33 El Reglamento General de los ISPs y Escuelas Superiores de Formación Docente Públicos y Privados, aprobado por Decreto Supremo N° 023-2001-ED, reglamenta todos los aspectos para creación y funcionamiento de los IESPs.

que venía de la experiencia del Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) creado en 1988³⁴, en la que AIDSESP tiene un papel preponderante. En el periodo 2000 al 2008, el número de IESPs EIB se triplicó; sin embargo, en 2007 se introdujeron modificaciones normativas que limitaron el acceso de jóvenes indígenas a IESP y la creación de nuevos institutos pedagógicos³⁵. Los cambios fundamentales fueron el establecimiento del requisito de la nota catorce para el ingreso a IESP y la eliminación de la prioridad del ingreso de jóvenes hablantes de lengua materna indígena en las regiones donde estas tienen importante presencia y que carecían de docentes titulados.

La Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior del año 2009 plantea la interculturalidad como uno de los principios que sustentan la oferta educativa, “que garantiza el compromiso de fomentar y desarrollar la comunicación entre las diversas comunidades culturales del país incorporando, entre otras acciones, la formación pertinente en lenguas originarias”³⁶. Las normativas de 2007, que instauran la nota mínima 14 y dejan de lado a los postulantes bilingües, contradicen claramente esta normativa, por lo que la Defensoría del Pueblo envió un señalamiento al MINEDU indicando que estas normas contravienen lo establecido por el Convenio 169 de la OIT (Chiroque, 2010). Pese a la observancia, aun se mantuvo hasta el 2012 el requisito de la nota 14; entre 2010 y 2011, dos normativas incrementaron el peso asignado a la evaluación nacional (primera fase del proceso de ingreso y que requería la nota mínima de 14) frente a la evaluación regional en la cual recién serían evaluados los conocimientos de lengua y cultura indígena. Como paliativo, se creó un ciclo de nivelación académica para

34 El FORMABIAP se desarrolla sobre la base del Convenio de Cooperación suscrito entre el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Regional de Educación de Loreto (DREL), el Instituto Superior Pedagógico Público “Loreto” (ISPPL) y la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP); aprobado por R.M. N° 364-88-ED, ratificado mediante la R.M. N° 389-2000-ED y renovado mediante Resolución Directoral Regional N° 002808-2010-GRL-DREL-D.

35 Para mayor detalle sobre estas modificaciones puede consultarse Defensoría del Pueblo (2013).

36 Ley 29394 de Institutos y Escuelas de Educación Superior, julio del 2009.

los postulantes de EIB que obtuvieran calificaciones de entre 11 y 13³⁷. Estos decretos fueron derogados en el año 2012, puesto que cada IESP establecería la nota mínima de ingreso (Defensoría del Pueblo, 2013).

En el año 2013 la Dirección General de Educación Intercultural Bilingüe Rural y Alternativa (DIGEIBIRA) del MINEDU estableció el perfil del maestro intercultural bilingüe (Defensoría del Pueblo, 2016), atendiendo la alerta levantada por la Defensoría del Pueblo dos años antes. Se define que el docente EIB debe tener formación específica en EIB, contar con estrategias para el manejo de grupos multigrado y dominar de forma oral y escrita la lengua originaria de sus estudiantes y el castellano (Defensoría del Pueblo, 2016). Sin embargo, el MINEDU reporta que, para el 2015, el 94% de las plazas bilingües correspondientes a los tres niveles educativos (inicial, primaria y secundaria) es ocupado por docentes sin formación en EIB y el 40% por docentes sin dominio del idioma local (Defensoría del Pueblo, 2016). Frente a esta situación, el Ministerio ha establecido como meta al 2021, en el Plan Nacional de EIB, que el 90% de los docentes de inicial y primaria, y el 50% de los de secundaria, cuenten con competencias lingüísticas y formación en EIB³⁸.

Para la formación EIB, y desde la sociedad civil, FORMABIAP sigue siendo una experiencia fundamental por su vinculación con organizaciones indígenas y la pertinencia cultural de su propuesta. Su impacto no se ve apenas en la formación directa de maestros³⁹ sino también en ser referencia para otros proyectos educativos. Siguiendo su ejemplo, otros IESPS que ofrecen la formación inicial de docentes EIB han incorporado a sabios locales en sus plantas docentes, con contratos formales y hasta de tiempo completo (Trapnell, 2017).

En el caso de la oferta de educación superior tecnológica, ante la ausencia de una propuesta desde el sector público para la inclusión de jóvenes indígenas y afroperuanos, la iniciativa emblemática es el Proyecto de Formación de

37 Esta medida paliativa permitió incrementar el ingreso a la carrera de docentes EIB, aunque la mayor diferencia se da en el año 2012 con el fin de la norma 006-2007-ED. En el año 2007 ingresaron 4 de 795 postulantes a la carrera de EIB en ISPs, en el año 2011 ingresaron 283 de 482 (157 ingresantes por nivelación académica), y en el año 2012, con el fin del requisito de nota 14, ingresan 695 de 865 (Defensoría del Pueblo, 2013).

38 Defensoría del Pueblo (2016).

39 Según información oficial proporcionada por FORMABIAP, entre 1988 y 2016 han egresado 277 y se han titulado 183 jóvenes del programa de formación inicial docente en EIB.

Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica (PFETSIA), iniciada el 2005 mediante un convenio de AIDSESEP con el IEST de Atalaya, la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Atalaya y la Dirección Regional de Educación (DRE) Ucayali (Cárdenas y Pesantes, 2017). Su antecedente es el Programa de Salud Indígena (PSI) emprendido en 1992, por AIDSESEP, con el objetivo de rescatar y desarrollar los conocimientos y tecnologías indígenas de salud, desde un enfoque intercultural de diálogo e inter-aprendizaje entre la medicina occidental y la medicina de los pueblos de la Amazonía.

PFETSIA ha desarrollado tres experiencias en convenio con IESTs de diferentes regiones amazónicas, de las cuales han egresado hasta el momento 63 técnicos en salud intercultural de ocho pueblos amazónicos. Como consecuencia de las modificaciones mencionadas en la normativa de la formación técnica realizada por el MINEDU en 2010, apenas una de las tres experiencias logró el título profesional con Mención en Salud Intercultural. Ante esto, AIDSESEP emprende una serie de negociaciones con la Dirección General de Educación Superior Tecnológica, logrando que las menciones en salud intercultural sean otorgadas por las propias instituciones formadoras y la creación de una nueva carrera en enfermería técnica sobre la base de la experiencia del PFETSIA. Desde el año 2016 AIDSESEP, en convenio con el IEST Joaquín Reátegui y la DRE de Loreto, ofrece la carrera de “Enfermería Técnica Intercultural Bilingüe Amazónica” (Cárdenas y Pesantes, 2017).

Desde mediados de los años ochenta, se implementa una serie de mecanismos para facilitar el acceso y/o la permanencia de jóvenes indígenas y afrodescendientes a la educación superior; se trata de convenios impulsados por organizaciones y gobiernos regionales, firmados con once universidades públicas y seis Institutos de Educación Superior pedagógica y tecnológica. En su mayoría se trató de convenios para la inclusión de indígenas y afroperuanos en convocatorias de ingreso específicas a través de cuotas y, en algunos casos, contempló becas de manutención (Sanborn y Arrieta, 2012). Esta circunscripción de la vigencia de los convenios a cada ingreso, sumada a la ausencia de un enfoque intercultural en las culturas institucionales, generó escasos alcances y poco conocimiento sobre sus impactos y beneficiarios. Los casos más resaltantes y documentados, según Sanborn y Arrieta, serían el ingreso preferencial a la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), los convenios de la universidad La Cantuta y el programa Hatun Ñan.

La Modalidad de Ingreso Aborígenes Amazónicos (MIAA) de la UNMSM, fue un mecanismo de admisión especial iniciado en 1999 al que en 2003 se asociaron servicios de vivienda universitaria, comedor y salud para jóvenes amazónicos. Los estudios sobre la experiencia⁴⁰ destacan las dificultades de adaptación de los estudiantes (idioma, relaciones sociales, exigencia académica), y de la propia UNMSM que redujo paulatinamente el número de vacantes y finalmente cerró el programa el 2006⁴¹. Los convenios firmados entre 2001 y 2005 por la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” con distintas organizaciones y gobiernos regionales, establecían el ingreso directo para estudiantes indígenas; sin embargo, apenas 38 jóvenes se habrían beneficiado de estos convenios⁴². En 2006, por medio de un convenio con INDEPA, la universidad abrió también plazas a estudiantes afroperuanos, con un total de 40 beneficiarios (Sanborn y Arrieta, 2012).

El programa Hatun Ñan se implementó entre 2004 y 2009 en las Universidades Nacionales San Antonio Abad del Cusco (UNSAAC) y San Cristóbal de Huamanga (UNSCH) con apoyo técnico de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y financiamiento de la Fundación Ford. El programa se basó en estrategias para facilitar la integración universitaria de jóvenes procedentes de comunidades indígenas o nativas, para lo cual los criterios de selección fueron lengua materna, lugar de origen y auto-identificación como indígenas. Entre 2006 y 2007, el programa atendió a 500 estudiantes indígenas en la UNSCH (Sanborn y Arrieta, 2012). Zavala y Córdova (2010) identificaron escasos logros del programa en términos de mejorar los desempeños de estudiantes, la cultura universitaria no habría mejorado, puesto que no disminuyeron la presencia de prácticas discriminatorias, lo que muy probablemente se debió a que el trabajo

40 Consultar, por ejemplo, Burga (2009) y Villasante (2009).

41 Como señalan los autores, ante la ausencia de una evaluación y/o sistematización del programa no se cuenta con datos precisos sobre ingresos o egresos de los jóvenes que formaron parte del ingreso MIAA. Solamente se presentan algunos datos relativos a fuentes secundarias, como que si en 1999 las vacantes de ingreso ofertadas fueron 300 en el año 2002 fueron apenas 14 (Sanborn y Arrieta, 2012).

42 Sanborn y Arrieta (2012) señalan que, por el convenio entre La Cantuta y la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali y Afluentes (Feconau), habrían ingresado veintiún estudiantes en el año 2001; por el convenio firmado con la Municipalidad Distrital de Imaza Chiriaco – Bagua – Amazonas ingresaron seis estudiantes aguarunas en 2001; y que, finalmente, los convenios firmados con la federación asháninka (2003) y la Asociación de Ganaderos de Huancané (2004), permitieron en ingreso de once estudiantes.

estuvo centralizado en los estudiantes indígenas. Es decir, se buscó la inclusión de estos jóvenes en un sistema universitario que fue poco cuestionado en sus principios y prácticas.

Frente a este panorama de convenios puntuales, es recién en 2012 cuando se inicia una política nacional de Becas con financiamiento público para incrementar el acceso y permanencia de jóvenes a educación superior⁴³. Si bien su criterio para asignar becas es en su mayoría pobreza y desempeños académicos, se trata de un programa que ha permitido el acceso a educación superior de jóvenes indígenas y afroperuanos, una vez que la pobreza en el Perú se presenta estrechamente vinculada con la ruralidad, la etnicidad y el género (Rodríguez, 2015). El Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo (PRONABEC) tiene por misión “Otorgar becas y créditos educativos a personas talentosas, bajo estándares de calidad para formar capital humano con enfoque de inclusión social”⁴⁴. La beca más amplia ofrecida por PRONABEC es “Beca 18”, para estudios superiores universitarios o técnicos, con ocho modalidades en su interior⁴⁵, entre 2012 y 2016 Beca 18 otorgó un total de 51 843 becas (PRONABEC, 2016).

Dentro de las ocho modalidades de Beca 18 hay cinco que benefician a jóvenes indígenas⁴⁶: Beca Reparación por Educación (REPARED) con 830 beneficiarios; Beca Huallaga con 1311 beneficiarios; Beca Educación Intercultural Bilingüe con 1030 beneficiarios; Beca VRAEM (Valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro) con 4451 beneficiarios; y Beca Comunidades Nativas Amazónicas (CNA), surgida el año 2014 como un esfuerzo conjunto del PRONABEC, AIDESEP y el Ministerio de Cultura, con 1757 beneficiarios (PRONABEC, 2016). Según fuentes oficiales, los becarios de CNA son hablantes de 21 lenguas origi-

43 En 2012, se crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo que reemplaza al Instituto Nacional de Becas y Crédito Educativo creado (INABEC) en 1972 que era el responsable por administrar las becas ofrecidas por instituciones y gobiernos extranjeros para jóvenes peruanos. La creación de PRONABEC implica la creación de un sistema de asignación de becas financiadas con fondos del gobierno peruano, comenzado por asumir el manejo del programa nacional de becas “Beca 18” creado en 2011.

44 Fuente: http://www.pronabec.gob.pe/2017_Nosotros.php.

45 En este programa, la beca asignada cubre los costos académicos, que son directamente pagados a la institución receptora y una manutención entregada al estudiante.

46 Cabe señalar que por detrás de la creación de estas modalidades de beca está presente la demanda y trabajo coordinado de organizaciones como la Asociación de familiares y víctimas de la violencia política, organizaciones campesinas, indígenas y gobiernos locales.

narias de nueve familias lingüísticas y provienen de las regiones Loreto, Amazonas, Ucayali y Junín⁴⁷. Otra beca que beneficia a jóvenes indígenas es la Beca de Permanencia de Estudios – Nacional, con modalidad intercultural desde el año 2017. Esta modalidad pretende disminuir la deserción de la educación superior entre estudiantes universitarios indígenas⁴⁸, flexibilizando los requisitos de excelencia académica y de edad del postulante. En su primera edición la modalidad intercultural de la beca permanencia otorgó 300 becas⁴⁹.

PRONABEC no registra información étnico/racial de sus postulantes y beneficiarios, por lo que no es posible identificar presencia de becarios afrodescendientes. Para el caso de estos jóvenes se identifican, en términos de procesos para incrementar su acceso y permanencia en educación superior, algunos proyectos de corto alcance por medio de convenios entre las organizaciones y el sector privado⁵⁰. Algunos ejemplos serían los convenios que entre 2004 y 2008 que la Asociación Negra de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (ASO-NEDH) estableció con las embajadas de Cuba y de Estados Unidos, logrando un pequeño fondo de becas; y el convenio con la Universidad Tecnológica de Lima Sur (UNTELS)⁵¹, firmado en 2011, que establecía cinco cupos para afroperuanos en los procesos de ingreso, los cuales no se ofertan desde 2015. Jorge Rafael Ramírez⁵² resalta la ausencia de compromiso institucional para la inclusión de la juventud afroperuana; básicamente, depende de miembros del movimiento afroperuano, que al ocupar una posición estratégica en una institución de educación superior o en el gobierno, promueven la firma de un convenio.

El año 2012, MINEDU y ASONEDH firmaron un convenio⁵³ para asegurar la adecuada y oportuna difusión de las becas ofrecidas por PRONABEC,

47 Datos aportados por Yolanda Rodríguez en comunicación personal de 24 de agosto de 2017.

48 Para postular a esta beca se debe demostrar pertenencia a una comunidad campesina, nativa, indígena u originaria que se encuentre registrada en la base de datos de pueblos indígenas del Ministerio de Cultura (Resolución Directorial Ejecutiva N° 904-2017-MINEDU/VMGI-PRONABEC).

49 Datos suministrados por Eliana Carlin Ronquillo, Coordinadora del Equipo de Interculturalidad de la DGE SU en comunicación personal de 4 de agosto de 2017.

50 Jorge Rafael Ramírez en comunicación personal de 22 de agosto de 2017.

51 Universidad pública, ubicada en el distrito Villa el Salvador, con oferta de carreras de Ingeniería y Administración.

52 Comunicación personal, 22 de agosto de 2017.

53 Convenio 335-2012 MINEDU, Colaboración Interinstitucional para la implementación de becas y créditos educativos entre el Ministerio de Educación y la Asociación Negra de Defensa y la ASONEDH.

así como la capacitación para la aplicación en línea y la consideración de la condición de afroperuano para acceder a un punto adicional en el proceso de postulación a Beca 18 y Beca Presidente⁵⁴; en esta última beca, el convenio ha beneficiado a una estudiante afroperuana hasta el momento⁵⁵. Finalmente, en el 2017 se ha llevado a cabo un proceso de vinculación de ASHANTI Perú y ASONEDH con diversos IESTs privados, se consiguieron becas para carreras técnico-productivas como en el convenio firmado con el IEST privado EIGER. También desde iniciativas del movimiento, la Organización Mukungu, desde hace varios años, lleva a cabo actividades para el autofinanciamiento de becas destinadas a jóvenes afroperuanos en cursos de formación breve e IESTs⁵⁶. Finalmente, entre 2004 y 2014, la organización ASHANTI Perú logró gestionar y colocar 21 becas para cursos, diplomados y especializaciones para jóvenes afroperuanos⁵⁷.

Las Universidades Interculturales (UIs) peruanas representan una política, incipiente pero importante a fin de incrementar el acceso de jóvenes indígenas a la universidad y de la interculturalización de la Educación Superior. Su creación responde a las demandas establecidas en el Plan de Acción de 2001 y 2009 por mayor oferta de educación universitaria próxima y pertinente a la realidad de los jóvenes indígenas. Entre 2000 y 2010 se crearon cuatro UIs: la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), la Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía (UNIBAGUA), la Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIISA) y la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ). La UNIA inició actividades en 2005, las otras tres están en proceso de licenciamiento (El Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales, 2017).

54 Para estudios de posgrado.

55 Información aportada por Angie Edell Campos Lazo en comunicación personal de 22 de agosto de 2017.

56 Como lo señalado por Jorge Rafael Ramírez, otras experiencias para estudios post-secundarios y en algunos casos de posgrados breves son los convenios con la embajada de Estados Unidos, que otorgó becas a jóvenes afroperuanos para estudiar inglés y que incluía un trabajo de temas de reconocimiento e identidad; el convenio entre el Ministerio de Cultura y la Universidad Ruiz de Montoya para cursos breves de posgrado en temas de identidad y derechos humanos y para mujeres afroperuanas; y el convenio entre el Instituto Cultural Peruano Norteamericano y ASONEDH para el curso de inglés con beca completa (Fuente: comunicación personal, 22 de agosto, 2017).

57 Como consta en la sistematización de diez años de trabajo de Ashanti-Perú, 2004-2014, disponible en: <http://ashantiperu.org/sistematizacion-10-anos/>

Los cambios institucionales de los años recientes, como la creación del Ministerio de Cultura y el Vice ministerio de Interculturalidad en 2010; la Ley de Consulta Previa de 2011; el inicio del trabajo del GTPI en 2014; la nueva Ley Universitaria y la creación de la DGESU al interior del MINEDU; definen un nuevo escenario para las UIs. En este escenario y como resultado del trabajo directo de la DGESU e ITACAB, el 13 de septiembre de 2017 fue aprobado el documento de Lineamientos de Política para las Universidades Interculturales, trabajo iniciado en 2013 desde la Dirección de Políticas Indígenas del Ministerio de Cultura, antes de pasar a la competencia de la DGESU en 2015. Estos lineamientos han pasado por proceso de validación ante el GTPI⁵⁸.

El análisis del impacto de la política de UIs se circunscribe a la experiencia de la UNIA. Según la Oficina de Servicios Académicos de la UNIA, el 2005 ingresaron 84 estudiantes hablantes de lenguas indígenas, 39 a la carrera de Educación Inicial Bilingüe y 45 a Educación Primaria Bilingüe. Al primer examen de admisión para Ingeniería, el 2006, ingresaron 1116 estudiantes, de los cuales 603 se declararon indígenas. Hasta estos momentos han egresado 813 estudiantes, 635 con grado de bachiller y 149 con título profesional. Actualmente la UNIA tiene una matrícula de 1121 estudiantes en dos carreras de EIB y dos de ingeniería. Uno de los principales retos que enfrentan las UIs es la definición y transversalización del enfoque intercultural. Este no está considerado en la definición y diseño de la oferta educativa (ITACAB, 2017). Esta ausencia se evidencia también en la definición del perfil de los docentes. Se conoce que ni uno de los 43 docentes nombrados de la UNIA es hablante de lengua indígena o tiene formación en interculturalidad (Castañeda Chávez, 2017). Se señala también una gran dificultad para integrar a los sabios locales en el gobierno y en el proceso académico de las UIs (ITACAB, 2017).

Papeles y actores

AIDSESEP es sin duda, el actor más destacado en la construcción de propuestas pertinentes de educación superior intercultural. Otras organizaciones indígenas amazónicas involucradas en el Plan de Acción para los Asuntos Prioritarios y las

58 Detalles suministrados por Eliana Carlín Ronquillo en comunicación personal de 17 de agosto de 2017.

organizaciones amazónicas, campesinas y andinas que se integraron en el GTPI, son también claves en esta construcción. En el caso de población afroperuana, se observa especialmente importante para el acceso a la educación superior el trabajo de ASONEDH, ASHANTI Perú, Mukungu, Lundú, CEDET y CEDEMUNEP. En lo que respecta a centros de investigación, GRADE y el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), se reconoce que han tenido una central participación en el acompañamiento, sistematización y evaluación de proyectos y políticas. El Instituto Interamericano de Derecho y Sociedad (IIDS) ha realizado publicaciones sobre población afroperuana, además de gestionar becas para organizaciones afroperuanas e indígenas en diplomados sobre pluralismo jurídico y políticas públicas, en estas articulaciones es especialmente importante el vínculo con la universidad jesuita Antonio Ruiz de Montoya (UARM). Otra universidad con importante trabajo sobre el tema es la PUCP por su papel en el programa Hatun Ñan y por la constitución del Grupo de Investigación Acción en Pluralismo Jurídico Igualitario, Descolonización y Pueblos Indígenas y Afroperuanos.

En lo que respecta a la Cooperación Internacional, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), tienen un papel importante en apoyar los procesos de la GTPI en el Ministerio de Cultura. La Agencia Alemana de Cooperación (GIZ) y la Fundación Ford han tenido una presencia fundamental en programas educativos e inclusión en las décadas pasadas. Finalmente y en lo que respecta a las instancias públicas, el papel de la Defensoría del Pueblo ha sido clave para la vigilancia del respeto a los derechos de los pueblos indígenas y afroperuanos. Dentro del MINEDU han sido claves la recientemente creada DGEU y el Instituto de Transferencias de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales (ITACAB) del Convenio Andrés Bello. En el Ministerio de Cultura son distintas las instancias que han aportado a las políticas de inclusión de población indígena y afroperuana desde el Viceministerio de Interculturalidad.

5. Evaluación y acreditación

La Nueva Ley Universitaria creó la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (SUNEDU) como única responsable por el licenciamiento de universidades y programas universitarios, sustituyendo al Consejo Nacional de Autorización de Universidades (CONAFU) de la Asamblea Nacional de Rec-

tores (ANR) que funcionaba de forma autónoma. Su objetivo es “proteger el derecho de los jóvenes a recibir una educación universitaria de calidad y, de esta manera, mejorar sus competencias profesionales” y su principal función, otorgar el licenciamiento a universidades, facultades, escuelas y programas de estudios conducentes a grado académico, una vez verificado el cumplimiento de los estándares de calidad. En este marco, el licenciamiento es un proceso obligatorio e indispensable que equivale al permiso de funcionamiento.

La acreditación “es el reconocimiento de la institución educativa, área, programa o carrera profesional que voluntariamente participa en un proceso de evaluación de su gestión pedagógica, institucional y administrativa” y es otorgada por el Estado a través del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Calidad Educativa (SINEACE)⁵⁹. En 2015 entró en vigencia la Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, que atañe tanto al licenciamiento como a la acreditación, estableciendo cinco principios rectores de las universidades: autonomía y rectoría responsable; estudiante como centro; inclusión y equidad; calidad y excelencia académica; y desarrollo del país. Los objetivos y criterios de la calidad se definen como pilares, y exigen garantías de información confiable y oportuna; fomento para mejorar el desempeño; acreditación para la mejora continua, y licenciamiento como garantía de condiciones básicas de calidad. Es fundamental subrayar que no existe un sistema específico para evaluar la calidad de la educación superior intercultural. Cabe señalar que, la interculturalidad, a pesar de declararse transversal a la función pública y la educación, no es parte de los criterios de calidad de la educación superior ni de los que definen la función universitaria.

6. Propuestas y recomendaciones para la CRES 2018

Como mostró este capítulo, avances fundamentales se han dado en los últimos años en relación con becas para la continuidad de estudios de jóvenes indígenas y, más incipientemente, de afroperuanos. La política de becas nacionales ha im-

59 El SINEACE establece estándares con fines de acreditación; el modelo concibe la evaluación de la calidad como un proceso formativo que ofrece a las instituciones oportunidades para analizar su quehacer, introducir cambios para mejorar de manera progresiva y permanente, fortalecer su capacidad de auto regulación e instalar una cultura de calidad institucional. El “Modelo de Acreditación para Programas de Estudios de Educación Superior Universitaria”, N° 022-2016-SINEACE/CDAH-P, fue publicado el 24 de marzo de 2016 y luego modificado en noviembre del mismo año.

plicado también un acceso diferenciado para personas de bajos recursos y para indígenas y afroperuanos en algunas de sus modalidades. También se observan importantes avances en el rediseño de las universidades interculturales. Sin embargo, estos avances requieren aun ampliarse y reforzarse, además de existir aún campos pendientes de mejora como es el caso de la educación superior no universitaria que ha mostrado pasividad e, inclusive, entorpecimiento en el diseño de políticas que garanticen la interculturalidad y la presencia de los pueblos indígenas y afroperuanos. En este panorama, las siguientes recomendaciones buscan señalar campos en los que es necesario redoblar esfuerzos:

1. Consolidar la visibilización estadística de la población indígena y afrodescendiente, incluyendo la categoría étnico racial en los sistemas de información nacionales e institucionales; lo que implica, tanto el recojo de esta información como su difusión y presencia en todo análisis de la situación de la educación superior en el Perú.
2. Garantizar la formación de docentes para el sistema EIB, priorizando el acceso, permanencia y conclusión de hablantes de lenguas indígenas. Esto implica tanto sistemas que garanticen su acceso, por ingreso diferenciado, como la ampliación del programa de becas especiales para esta población.
3. Ampliar la existencia y difusión de becas de permanencia y conclusión de la educación superior técnica y universitaria para afroperuanos e indígenas.
4. Fortalecer los programas de ampliación de acceso a la educación superior, por ingreso diferenciado, para la población afroperuana.
5. Promover estrategias para la interculturalización de las universidades convencionales, en especial y de forma urgente, de aquellas que reciben estudiantes indígenas y afroperuanos beneficiarios de distintas modalidades del programa de becas nacionales.
6. Diseñar, construir y aplicar instituciones universitarias interculturales para la inclusión de los afroperuanos, su historia, sus saberes y formas de conocer.
7. Avanzar en la construcción de normativas que reconozcan las particularidades de las universidades interculturales, desde los perfiles docentes requeridos por el modelo intercultural y la necesidad de incluir a las organizaciones indígenas y afroperuanas en instancias consultivas de gobierno. Esto implica modificar los requisitos y pasos de la carrera docente universitaria establecidos en la Ley Universitaria.

8. Facilitar y promover procesos de re-estructuración de la oferta educativa de las universidades interculturales, para construir modelos educativos donde estén presentes de forma transversal las lenguas, los saberes y las formas de conocer de los pueblos indígenas y afroperuanos.
9. Incorporar criterios de interculturalidad en SUNEDU y SINEACE, de forma que sea posible realizar una evaluación de la propuesta educativa intercultural, además de garantizar la transversalización de la interculturalidad en la educación superior.
10. Garantizar que el diseño, construcción y aplicación de estas propuestas cuente con presupuesto para que sean realizables.

Referencias

- Aguirre Valdeyglesias, Y. (2007). La política del INDEPA. En: IWGIA (Ed.) *Pueblos indígenas en aislamiento voluntario y contacto inicial en la amazonia y el Gran Chaco*. Copenhague: Tarea – IWGIA.
- Benavides, M.; León, J.; Espezúa, L. y Wangermán, A. (2015). *Estudio Especializado sobre Población Afroperuana – EEPA*. Lima: Ministerio de Cultura y GRADE.
- Burga, M. (2009). A propósito de los estudiantes indígenas amazónicos en la UNMSM, 1999-2005. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 76-86.
- Cárdenas, C. y Pesantes, M. A. (2017). *Entrecruzando ríos: sistematización de la propuesta pedagógica de formación de enfermeros técnicos en salud intercultural de AIDSESEP*. Lima: IEP-AIDSESEP.
- Castañeda Chávez, Vicente. (2017). La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía Peruana (UNIA). En ITACAB (Ed.) *Educación superior intercultural indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos* (pp.217-222) Lima: ITACAB.
- Comisión Especial Multisectorial para las Comunidades Nativas. (2001). *Mesa de Diálogo y Cooperación para las Comunidades Nativas. Plan de Acción para los Asuntos Prioritarios*. Lima: CEMCN.
- Chiroque, S. (2010) Perú: “Baguazo” y Educación Intercultural Bilingüe. *Servicios en Comunicación Intercultural SERVINDI*. Recuperado de <https://www.servindi.org/actualidad/26151>
- INEI-CTIEE. (2017). *Memoria institucional. Comité Técnico Interinstitucional sobre Estadísticas de Etnicidad 2013-2016*.
- Chuecas, A. (2008). El Derecho de los Pueblos Indígenas y Comunidades en el Contexto Histórico del Perú. *Boletín de Estudios Amazónicos*, N°4. Lima: Centro Cultural José Pío Aza.
- Contreras, C. (1996). *Maestros, mistis y campesinos en el Perú rural del siglo XX*. Documento de Trabajo N° 80. Serie Historia, 16. Lima: IEP.
- Defensoría del Pueblo. (2013). *Avances y desafíos en la implementación de la Política de Educación Intercultural Bilingüe 2012-2013*. Serie Informes Defensoriales N° 163. Lima: Defensoría del Pueblo.

- Defensoría del Pueblo. (2016). *Educación Intercultural Bilingüe hacia el 2021. Una política de estado imprescindible para el desarrollo de los pueblos indígenas*. Serie Informes Defensoriales N° 174. Lima: Defensoría del Pueblo.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática, Fondo de Población de Naciones Unidas y Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo. (2008). *Perfil sociodemográfico del Perú. Censos Nacionales 2007: XI de población y VI de Vivienda*. Lima: INEI, UNFPA, PNUD.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2016). *Perú. Condiciones de vida de la población según origen étnico*. Lima: INEI.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2017). *Boletín sobre los censos 2017. 11 de junio, día mundial de la población. Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de comunidades indígenas*. Recuperado de https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1437/libro.pdf
- El Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales. (2017). *Educación superior intercultural indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos*. Lima: ITACAB.
- Grupo Nacional de Coordinación para el Desarrollo de los Pueblos Amazónicos. (2009). *Mesa N° 4: Propuesta Nacional de Desarrollo Amazónico (Acta del 22 de junio de 2009)*. Lima.
- Meentzen, A. (2010). Experiencias de diálogo y la aplicación del Convenio 169 de la OIT en el Perú (Estudios de caso). *Servicios en Comunicación Intercultural SERVINDI*. Recuperado de http://infoindigena.servindi.org/images/Publicaciones_generales/Peru-publicaciones/Experiencias-dilogo-y-la-aplicacin-del-Convenio-169-de-la-OIT-en-Per.pdf
- Ministerio de Cultura. (2016). *Plan Nacional de Desarrollo para la Población Afroperuana 2016-2020 - PLANDEPA*. Lima: Ministerio de Cultura.
- Oliart, P. (2014). *Educación en tiempos de cambio, 1968-1975*. Volumen 13, Serie Historia del Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Derrama Magisterial.
- Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. (2016). *100 Mil becas. Memoria Gráfica del Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo 2011 – 2016*. Lima: PRONABEC - MINEDU

- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO.
- Rodríguez, Y. (2015). A propósito de BECA 18. *Intercambio*, 30, 7-10.
- Sanborn, C. y Arrieta, A. (2012). Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente. En C. Sanborn (Ed.) *La discriminación en el Perú: balance y desafíos* (pp.227-266). Lima: Universidad del Pacífico.
- Sánchez Velásquez, D. (2015). ¿Cuánta población indígena hay en el Perú? *Servicios en Comunicación Intercultural SERVINDI*. Recuperado de <https://www.servindi.org/actualidad/146205>
- Trapnell, L y Zavala, V. (2014). *Dilemas Educativos ante la Diversidad, Siglo XX-XXI*. Volumen 14, Serie Historia del Pensamiento Educativo Peruano. Lima: Derrama Magisterial.
- Trapnell, L. (2017). Las voces de los conocedores y conocedoras de los pueblos originarios en la formación docente. *Revista Anthropologica*, 39(35), 57-74.
- Valdivia, N. (2011). *El uso de categorías étnico/raciales en censos y encuestas en el Perú: balance y aportes para una discusión*. Documento de Investigación N° 60. Lima: GRADE.
- Valdivia, N. (2013). *Las organizaciones de la población afrodescendientes en el Perú: discurso de identidad y demandas de reconocimiento*. Lima: GRADE.
- Villasante, M. (2009). Los estudiantes indígenas en la Universidad Peruana: La experiencia de la Universidad del Cusco. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 3, 32-42.
- Zavala, V. y Córdova, G. (2010). *Decir y callar Lenguaje, equidad y poder en la Universidad peruana*. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad en Venezuela¹

ESTEBAN EMILIO MOSONYI

Si queremos estudiar retrospectivamente la socialización de la educación superior y universitaria de los pueblos indígenas de Venezuela, debemos retroceder a los comienzos de la Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país. No es que exista una causalidad lineal entre ambos conceptos, pero se perciben conexiones muy interesantes. Antes de las décadas finales del siglo XX existían ciertamente graduados universitarios indígenas, pero se trataba de excepciones, casi todos de la numerosa etnia wayuu, aculturados y mestizados que hacían su vida fuera de sus comunidades en la gran mayoría de casos. Ya el solo hecho de ser estudiante universitario casi siempre masculino significaba una ruptura con la cultura tradicional y la asunción de un modo de vida muy criollizado. La primera mujer indígena, de la etnia wayuu, graduada universitaria en Trabajo Social por la Universidad del Zulia en el año 1962, ha sido la conocida dirigente y activista a nivel nacional y mundial Noelí Pocaterra. Un indígena wayuu graduado de médico trabajaba generalmente en un ambiente criollo, casi siempre urbano; sus pacientes solían ser de la sociedad mayoritaria de la ciudad de Maracaibo. En esa afanosa búsqueda de mayor estatus socioeconómico mediante la educación superior convergían diferentes clases, sectores y segmentos sociales; entre ellos amerindios y afrodescendientes aculturados o incluso muy aculturados; la interculturalidad aún no había entrado en escena.

Ahora bien, el proceso de ascenso educativo bastante más socializado que queríamos analizar, que constituye una nueva hoja de ruta hacia un ma-

1 Reconocimientos. Queremos tributar un reconocimiento especial por su valioso aporte al presente trabajo a las personalidades siguientes: Antropólogo Nelson Rodríguez: Dirección de Educación Intercultural, Ministerio del Poder Popular de Educación. Dr. Omar González Nández: Universidad Central de Venezuela, ULA, Dirección de Educación. Dr. Nemesio Montiel Fernández: Universidad del Zulia. Emb. César Quintero: Dirección de Educación Intercultural. Lic. Manuel Larreal: Dirección de Educación Intercultural, Mag. Kelly Pottella: Ministerio del Poder Popular para la Cultura. Vaya igualmente mi mayor agradecimiento a mi Asistente de Investigación Lic. Wendy Homsani por sus aportes y su ayuda imprescindible para la realización de este informe.

yor protagonismo sociohistórico de los amerindios y afrodescendientes tomados en su conjunto, es cualitativamente muy diferente y de manifiesta originalidad. Vamos a comenzar con los pueblos indígenas o amerindios como acabamos de decir. Retrocedamos al año 1979, cuando se promulgó el Decreto Presidencial 283 –aún muy incipiente– del presidente Luis Herrera Campins sobre el “Régimen de Educación Intercultural Bilingüe” (REIB), para los pueblos indígenas –de afrodescendientes no se hablaba todavía– impulsado por su Ministro de Educación, Rafael Fernández Heres; cuyo autor intelectual fue –con toda la modestia del caso– el autor de estas líneas, dentro de un ambiente signado por las luchas indígenas de la época. Consideremos el siguiente testimonio de los Docentes Indígenas del Estado Amazonas, que aparece en una publicación ministerial del año 1993.

Venezuela ha sido, en el marco geográfico de América Latina, pionera en materia indigenista. Cuando muchas de nuestras naciones hermanas luchaban por impartir una enseñanza basada en los principios de interculturalidad y bilingüismo, nuestro país ya tenía esta modalidad decretada. En su momento, fuimos modelo y estímulo para otros países animados por este espíritu innovador.

Nosotros, los docentes de Amazonas, estamos convencidos de que el REIB implantado en Venezuela para las escuelas indígenas es una alternativa válida para la educación de nuestros niños y niñas. Hemos visto esta modalidad como una esperanza para el afianzamiento de nuestras culturas... Docentes Indígenas, Estado Amazonas.²

Hubo luego largos decenios de estancamiento. Siendo algo más específicos, podemos sin embargo rescatar algunos períodos de mayor creatividad y resultados más concretos, los cuales juntos han permitido mantener la continuidad necesaria para evitar una derrota o el abandono total de la interculturalidad y el plurilingüismo educativo. Un primer período de auge, muy significativo, perduró aproximadamente tres años luego de la aparición del Decreto Presidencial (1979-1982). Mucho más adelante hubo un relanzamiento importantísimo entre los años 1998-2003, el cual coincide con la vuelta del milenio y la aprobación de la Constitución Bolivariana en 1999, un documento esencial que promueve una política de reconocimiento y respeto no tan solo en los planos cultural y educativo, sino de cara a toda la realidad de nuestros pueblos y comunidades indígenas.

2 Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. 1998-2008.

No obstante, también hay que decir en honor a la verdad que aproximadamente a partir del segundo lustro del nuevo milenio, desde el año de 2005 poco más o menos, ha venido declinando muchísimo esa prioridad y atención inicial que el Estado autocalificado de revolucionario había venido brindando a su población indígena; más allá de cierta retórica indianista y algunos programas marchitos y estáticos, no tan diferenciados de los aplicados en los decenios finales del siglo pasado. Sobre los avatares de este proceso no nos corresponde detenernos en este momento, sino recalcar su significación de soporte contextual para él.

Retomemos más bien el momento inicial de nuestra lucha tan denodada por la Educación Intercultural Bilingüe, los primeros años de la década de los ochenta (1980 en adelante). Esta, desde el principio, prometió ser no solamente pluri e intercultural sino también plurilingüe de mantenimiento y autodesarrollo; no de simple transición a un criollismo castellanizante como había venido sucediendo con las escasas experiencias anteriores, todas ellas destructivas sistemáticas de las identidades amerindias. Es aquí, precisamente, donde nos toca manifestar un principio cardinal que iremos desarrollando en lo que resta del presente texto. Podemos afirmar sin temor a equivocarnos que *la sola invocación de la interculturalidad educativa acarreó inmediatamente una gran reflexión atinente a la educación superior*, en virtud de la formación misma de los maestros y profesores indígenas encargados de llevar adelante el proceso educativo dirigido a los pueblos autóctonos. Tengamos presente, como punto de partida, que los educadores indígenas no surgen de la nada, son prácticamente los mismos maestros que con anterioridad al Decreto 283 siempre habían manejado un esquema basado en la castellanización más o menos directa, incluso agresiva en muchísimos casos, con todas sus lamentables consecuencias etnocidas: aquí en Venezuela, a semejanza de lo que ocurría en otros países occidentales o influenciados por la cultura occidental.

Por otro lado, *tal como es propio de buenos educadores, consideraban como su meca el Instituto Pedagógico de Caracas*, el gran polo de atracción para la juventud de modestos recursos, también para la indígena con algún grado de aculturación y deseos de servir a su pueblo. Sus miras ya estaban encauzadas hacia el nivel educativo superior: además en varias universidades del país existían Escuelas de Educación. En otros términos, el concepto de Educación Superior ya no era tan extraño ni ajeno a ese magisterio indígena.

Al propio tiempo, el concepto de “interculturalidad” fue agregando cada vez más complicaciones. Salvo en la Guajira, territorio principal del pueblo wayuu con su población indígena relativamente numerosa y a veces económicamente solvente, la mayoría de los docentes era –sobre todo en esa época– de extracción mestiza y criolla, incluso misionera extranjera de origen español, italiano y estadounidense entre otros. Pero de todas maneras había ya un buen número de maestros y maestras –de ambos géneros, insistimos– propiamente indígenas, que poco a poco fueron asimilando la idea de una educación distinta, mucho más cercana al patrimonio lingüístico y cultural de cada pueblo autóctono.

Inicialmente, los maestros se hallaban confundidos porque siempre se les había dicho e inculcado que su rol se centraba en “desindianizar” de alguna manera –de cualquier manera, diríamos– al alumnado a su cargo, y mientras más rápido y más radical, mejor. Tampoco se vale tener un pensamiento lineal al respecto: muchos de esos educadores tenían un profundo amor a su pueblo, incluso un gran cariño a su cultura e idioma propios, hasta por encima de su casi generalizado escepticismo respecto de la permanencia transgeneracional de su identidad étnica.

Sin embargo, en relativamente corto tiempo, menos de lo estipulado por nosotros los “planificadores” de la EIB, tanto los maestros como las comunidades con los padres y representantes de los infantes y adolescentes indígenas, empezaron a cambiar de actitud respecto de su identidad y legado histórico. Pero todo ello no simplificaba sino enredaba aún más los problemas surgidos a raíz de la nueva modalidad educativa. Los docentes indígenas se percataban de que la gente de sus respectivas comunidades hablaba verdaderos idiomas, no tan solo meros “dialectos” pobres e incipientes como se les había enseñado en su educación formal colonialista. A eso se sumaba, repetidas veces, que los propios docentes, maestros y maestras de escuela, prácticamente no hablaban bien sus idiomas nativos, les costaba utilizarlos en el aula, inclusive donde los niños/as eran predominantemente monolingües en los mismos. También se daban cuenta estos mismos docentes de que ya no conocían bien su cultura ancestral, sobre todo si se les comparaba con los ancianos y ancianas de cada comunidad, verdaderas bibliotecas ambulantes, lamentablemente poco apreciados por el Estado venezolano. Estaba también el caso de los maestros criollos que ni siquiera alcanzaban a emitir o entender una sola sílaba en las lenguas indígenas, cualquiera que fuese

la comunidad donde les tocaba trabajar; y ahora trascendía que ese idioma y esa cultura tan despreciada valían y valían mucho.

Todas estas novedades despertaron tormentas, aconteceres inéditos a los cuales los maestros –rígidamente formados a lo occidental– no se sentían preparados en absoluto. Ahora resultaba que el maestro tenía que aprender, por ejemplo, a escribir un idioma indígena; aunque fuese su propia lengua o la de su primera infancia. La tarea era demasiado dura o le parecía humillante reciclarse de esa manera tan inesperada. A muchos inclusive les gustaba ese nuevo giro, pero no estaban en condiciones de asumir el reto que significaba un modo completamente nuevo y diferente de enseñar. Demasiadas cosas a la vez...

Más adelante, las circunstancias se fueron poco a poco asentando y ordenando. Los padres y representantes iban también comprendiendo lentamente que hablar en la escuela la lengua originaria no era ningún “atraso” ni pretendía desplazar al español, sino más bien darle más fuerza a un sano y robusto bilingüismo. Y fue precisamente entonces cuando un número creciente de educadores de distintas etnias por fin comprendieron *la necesidad de adquirir una verdadera formación universitaria en materia de Educación Intercultural Bilingüe*.

Ese sacudón fue lo que produjo la aparición de las primeras instituciones de educación superior encargadas de formar adecuadamente a los presentes y futuros docentes llamados a impartir Educación Intercultural Bilingüe –debería más bien hablarse de plurilingüe– a lo largo y ancho del país; en los muy distintos y variados idiomas y culturas de los que se enorgullece Venezuela, actualmente un número que ya sobrepasa los cincuenta, según los últimos cómputos, todavía bajo procesamiento. A estas instituciones nos referiremos en la próxima sección.

No obstante la tarea no se detenía allí. La Educación Intercultural Bilingüe se diseñó en primer lugar para un nivel básico a veces muy elemental, mas ya desde un primer momento sugería el surgimiento progresivo de niveles más avanzados, *incluido por supuesto el universitario*. Es perfectamente evidente que un médico o abogado no cumple exactamente el mismo rol en una comunidad indígena que en un medio urbano criollo o incluso rural campesino de habla castellana, y así pasaba con todas las profesiones. “La educación intercultural tiene que dar para todo, incluyendo el nivel universitario” (Mosonyi, 2006, p.233).

El capítulo inicial del presente libro explica que *no es lo mismo una educación para indígenas que una educación intrínsecamente indígena*. Sin embargo,

aún la educación superior más convencional y eurocéntrica nos interesa en alto grado, a medida que proporcione un acceso viable de la población indígena a sus beneficios. Mas lo que en Venezuela, como en otros países, realmente capta el interés del movimiento indígena y sus aliados –tomados en toda su amplitud– es el surgimiento y fortalecimiento de una educación superior no convencional, centrada en la identidad, cultura y problemática de los pueblos indígenas, las modalidades educativas originadas precisamente por ese proceso de interculturalidad cada vez más proactiva que despunta en 1979 a raíz del Decreto 283, cuyos efectos no se detienen ni mucho menos en la Educación Intercultural Bilingüe reducida a sus alcances básicos, que van escasamente más allá de la alfabetización, la lectoescritura y el manejo elemental de dos idiomas.

Dentro de este orden de ideas viene brotando progresivamente una serie de iniciativas, de la cual vamos a comentar sucintamente sus componentes más significativos; indagar el avance real que ha tenido en nuestro país, y los obstáculos que aún quedan por superar. La expresión más ambiciosa y culminante de una educación superior netamente indígena –aunque la “pureza” sedicente no es posible ni deseable– es la universidad indígena o un instituto educativo superior más o menos equivalente. Luego tenemos los departamentos o cátedras –en otros tipos de universidades– dedicados a temas indígenas, para uso preferencial por parte de cursantes indígenas o estrechamente ligados a estos pueblos y comunidades. Una modalidad más modesta todavía es el lanzamiento de cursos de pregrado y postgrado, diplomados, talleres, ciclos de conferencias y otras actividades similares; bien sea directamente por algún instituto de investigación o enseñanza superior reconocido o indirectamente a través de su intermediación, por alguna organización no gubernamental u otra entidad con personería jurídica, bastante mal vistas por nuestro actual régimen político fuertemente estatizante.

1. La situación diferencial de los afrodescendientes

En el acápite anterior dedicado a la población o más bien pueblos indígenas hicimos algunas acotaciones válidas también para la población afrodescendiente, con reivindicaciones legítimas a una educación superior que llenara lo mejor posible sus aspiraciones colectivas, más allá de las individuales. Querría insistir en la semejanza existente entre ambos sectores sociales, no obstante de lo cual hay diferencias muy significativas, especialmente en el caso venezolano, que resultan convenientes aclarar desde un principio.

Si bien existe en Venezuela un número importante de comunidades portadoras de culturas o al menos de rasgos y valores específicos de origen africano, la mayor parte de la población fenotípicamente afrodescendiente vive dispersa por todo el país, buena parte de ella en Caracas y otras grandes ciudades; recuérdese que la población venezolana es urbana en un 90%. Muy lamentablemente gran parte de esa diáspora ha llegado a tal grado de alejamiento e indiferencia respecto de sus orígenes que –aún siendo víctima del racismo– parece haber ido perdiendo y diluyendo la conexión y continuidad histórica con las generaciones esclavizadas durante los siglos que duró el nefasto comercio, del cual hasta hoy día quedan meros remanentes. Ese es un tema triste y muy doloroso que no nos corresponde tratar en este espacio, salvo a manera de recordatorio. Lo que sí es muy pertinente traer a colación es el hecho de que en la actualidad aún la población venezolana de origen afro que sigue asumiendo y practicando un estilo de vida conforme a su especificidad se encuentra sumamente dividida. Sin entrar en detalles minúsculos, hay un sector creciente de militantes de la causa que más allá de reivindicar su originalidad identitaria y cultural como se da en el presente –por ejemplo en Barlovento, Costa de Sucre, Farriar de Yaracuy, Sur del Lago de Maracaibo, entre otros– también ha venido dando pasos importantes para recuperar de manera significativa y en distintas dimensiones el contacto con el Continente Africano, con sus hermanos étnicos que sufrieron el yugo oprobioso del coloniaje en su tierra natal originaria. *Ellos creen en la solidaridad y unión estratégica entre África y Sudamérica, sin sacrificar para nada los miles de particularidades socioculturales que dan sentido y contenido vivencial a cada pueblo, comunidad y sociedad diferenciada.*

Frente a este sector en pleno crecimiento pero aún no consolidado, levanta su voz otra tendencia –quizá con reducida militancia pero con un poderoso apoyo multitudinario– cuyo planteamiento se centra en torno al concepto de “cultura negra”, con personalidad propia y un perfil identitario definido; pero violentamente divorciada de África, a quien culpan de haberlos expulsado de su seno en complicidad abierta con las potencias coloniales esclavistas. Frente a esto y sin caer en un exceso de optimismo, creemos y defendemos con firmeza que todas las comunidades afrodescendientes recuperen su autoestima, defiendan su legado cultural original, así como las adaptaciones e innovaciones que son productos de medio milenio de inserción en el mundo americano.

A fin de concluir esta información retrospectiva sobre el acceso de indígenas y afrodescendientes a la educación superior y universitaria en sus distintas variedades, queremos consignar que el rápido crecimiento cuantitativo del número de universidades y tecnológicos directamente ligados y dependientes del gobierno

venezolano –se llaman universidades bolivarianas– que han ampliado la cobertura del sistema de Educación Superior de manera significativa, también han permitido un mayor acceso a la misma a la juventud indígena y afrodescendiente. Hay que reconocer que estas universidades son claramente pluridisciplinarias, no les han cerrado las puertas a la temática indígena ni afrodescendiente; algunas hasta cierto punto las priorizan. Sin embargo, la consistencia cualitativa y la excelencia académica que muestran estas universidades muy atadas a una ideologización dogmática y reductiva, dentro del espíritu del llamado “socialismo del siglo XXI”, despiertan a veces dudas justificadas. De todas maneras es difícil generalizar y es innegable que tanto indígenas como afrovenezolanos han ganado espacios significativos en estas instituciones y sus integrantes –estudiantes y docentes– van manifestando actitudes críticas e innovadoras en múltiples instancias, que además se acrecientan con el paso del tiempo a pesar de todas las restricciones y carencias.

2. Importancia de la sociodiversidad étnica en Venezuela

En Venezuela la población indígena es relativamente minoritaria, apenas un 3%, o sea, alrededor de un millón (1.000.000) de personas frente a un total de treinta millones, según una estimación basada en los últimos datos censales y estimaciones extracensales (XIV Censo de Población y Vivienda 2011). No parece plausible restringirnos solamente a los censos; es preferible redondear algo y sobre todo actualizar las cifras disponibles, dado que el último Censo Indígena tuvo lugar en el año 2012. Para lograr dicho objetivo, recurrimos a los datos de la Dirección de Educación Intercultural del Ministerio del Poder Popular de Cultura, de las propias Universidades y otras fuentes confiables. Biológicamente la población indígena venezolana va en lento ascenso, mientras que el proceso aculturativo sigue su curso, por más que el status jurídico del venezolano originario haya mejorado considerablemente desde la promulgación de la Constitución “Bolivariana” de 1999, cuyos avances ahora se quiere arrebatar. En todo caso la resistencia al integracionismo homogeneizante se ha acrecentado, y en algunos casos se puede hablar de cierta resiliencia. Pero las políticas públicas –a partir del 2005 aproximadamente- no han sido favorables a una autonomía cultural sostenida ni han contrarrestado la tendencia secular a la erosión y deculturación lingüísticas. Sin embargo, en estos y otros aspectos ha habido últimamente –gracias a los esfuerzos de una nueva vanguardia cultural indígena y sus aliados– un repunte interesantísimo, que caracterizaremos más adelante.

El cuadro siguiente ilustra acerca de la situación lingüística de buena parte de los diversos pueblos indígenas en Venezuela:

**Tabla 1. SITUACIÓN DE LOS IDIOMAS INDÍGENAS
SEGÚN DATOS DEL AÑO 2003**

Etnia	N° total de Individuos	% de Hablantes Lengua Indígena	% de Hablantes Bilingüe	% de Hablantes de Español
Akawayo	644	19%	81%	0%
Añú	14332	0.006%	1.5%	99.5%
Aruako	153	14%	81%	5%
Baniva	995	0.7%	43%	56.3%
Baré	1025	0%	16%	84%
Barí	1224	30%	68%	2%
Eñepá	2552	72%	27%	1%
Jivi	9059	13%	80%	7%
Jodi	526	98%	2%	0%
Kariña	8201	8%	29%	63%
Kuiva	318	9%	88%	3%
Kurripako	2368	9%	76%	15%
Mako	267	63%	36%	1%
Mapoyo	134	0%	11%	89%
Pemón	15094	35%	63%	2%
Piapoko	1099	11%	83%	6%
Piaroa	8828	50%	48%	2%
Puinave	653	3%	84%	13%
Pumé	4281	41%	53%	6%
Sáliva	61	0%	28%	72%
Sánema	1669	93%	7%	0%
Sapé	25	60%	40%	0%
Uruak	39	95%	5%	0%
Warao	18982	50%	47%	53%
Warekena	348	2%	55%	43%
Wayuu	139394	8%	76%	6%
Yanomami	6119	92%	8%	0%
Yavarana	253	3%	44%	3%
Yekuana	3589	57%	42%	1%
Yeral	612	3%	68%	29%
Yukpa	3322	17%	82%	1%

Fuente: Mosonyi y Barbella (2003, p.120-121)

En el cuadro anterior, elaborado a base de los datos disponibles en el año 2003, solo se hace referencia a la situación lingüística de 32 pueblos indígenas. Sin embargo, según los últimos cómputos basados en el auto-reconocimiento de este sector poblacional ahora favorecido por la Constitución y las leyes, existen en el país unas cincuenta y dos (52) culturas autóctonas diferenciadas. Esta cifra aún no es definitiva aunque obviamente estamos llegando a un techo, dado el avance de los estudios realizados y el auto-reconocimiento creciente de muchas personas y comunidades de ancestro indígena, que anteriormente lo ocultaban por desconocimiento o carencia de orgullo étnico. No hace falta insistir en el enorme genocidio producido durante el primer período de la Conquista española, particularmente en el siglo XVI. Pero a fines del siglo XVIII, al umbral de la gran guerra emancipadora, alrededor de un tercio de la población venezolana era todavía indígena y, sin estar en condiciones óptimas, gozaba de ciertos derechos. En cambio, para la segunda mitad del siglo XIX, ya en plena Independencia, dicha población originaria se redujo al 1%; y si bien la enorme merma se debió en parte a un largo proceso de aculturación y mestizaje, no cabe duda alguna de que el principal factor de esa debacle fue la terrible escalada bélica y de violencia incontenible junto al despojo territorial que nos caracterizó como país, por lo menos hasta finales de la Guerra Federal. Como también pasó en otros países hermanos, la Independencia resultó más letal para los pueblos indios que el período colonial posterior a la Conquista.

**Tabla 2. POBLACIÓN INDÍGENA VENEZOLANA
POR ETNIAS SEGÚN EL CENSO 2011**

Total de pueblos indígenas: 724.592 (3.2 % de la población nacional)³

Pueblos indígenas	Cantidad de personas	%
1 .- Wayuu/Guajiro	413.437	57.1
2 .- Warao	48.771	6.7
3 .- Kariña	33.824	4.7
4 .- Pemón (Arekuna, Kamarakoto, Taurepán)	30.148	4.2
5 .- Jivi/Guajibó/S ikwani	23.953	3.3

3 CENSO NACIONAL DE POBLACIÓN Y VIVIENDA 2011. p.95. No Incluye Población Yanomami en área de muy difícil acceso. No declarado 1/: Refiere a aquellos que declararon pertenecer a un Pueblo Indígena pero no contestaron a cuál Pueblo. Otro Pueblo 2/: Refiere a aquellos que declararon pertenecer a la categoría “ Otro Pueblo”.

6 .- Kumanagoto	20.876	2.9
7 .- Añú/Paraujano	20.814	2.9
8 .- Piaroa	19.293	2.7
9 .- Chaima	13.217	1.8
10 .- Yukpa	10.640	1.5
11 .- Yanomami	9.569	1.3
12 .- Yaruro/Pumé	9.479	1.3
13 .- Yekwana	7.997	1.1
14 .- Kurripako	7.351	1.0
15 .- Baré	5.044	0.7
16 .- E´ñepá/Panare	4.688	0.6
17 .- Piapoko/Chase	3.714	0.5
18 .- Baniva	3.501	0.5
19 .- Barí	2.841	0.4
20 .- Yeral/Ñengatú	2.130	0.3
21 .- Waikerí	1.985	0.3
22 .- Puinave	1.716	0.2
23 .- Sanemá	1.444	0.2
24 .- Arawak	1.331	0.2
25 .- Mako	1.211	0.2
26 .- Akawayo	1.071	0.1
27 .- Gayón	1.033	0.1
28 .- Jodi	982	0.1
29 .- Inga	827	0.1
30 .- Warekena	620	0.1
31 .- Yavarana	440	0.1
32 .- Mapoyo/ Wanai	423	0.1
33 .- S hiriana	418	0.1
34 .- Kuiva	395	0.1
35 .- Sáliva	344	0.0
36 .- Timote/ Timotocuica	228	0.0
37 .- Ayaman	214	0.0
38 .- Amorúa	165	0.0
39 .- Japrería	157	0.0
40 .- Píritu	121	0.0

41 .- Makushi	89	0.0
42 .- Guanano	58	0.0
43 .- Kubeo	56	0.0
44 .- Kaketío	56	0.0
45 .- Wapishana	37	0.0
46 .- Jirajara	34	0.,0
47 .- Tukano	29	0.0
48 .- Matakó	23	0.0
49 .- Arutani/Uruak	20	0.0
50 .- Kechwa	20	0.,0
51 .- Sapé	9	0.0
52 .- Tunebo	9	0.,0
.- No declarado 1/	15.236	2.1
.- Otro Pueblo 2/	2.504	0.3
Total	724.592	100

Es muy necesario tener en consideración que la relativa pequeñez numérica de nuestra población autóctona no disminuye para nada su enorme significación para el país como un todo. Por el contrario, es ahora cuando las culturas tradicionales son fundamentales e indispensables para conformar un futuro mucho mejor para Venezuela, el continente Abya Yala y el planeta entero. El pluralismo sociocultural, la biodiversidad, el multidiálogo de culturas, están llamados a tener una tremenda eficacia en la lucha contra el calentamiento global, la contaminación aparentemente incontrolable, la pobreza y la desigualdad; vale decir, prácticamente contra todos los males que aquejan este comienzo de milenio.

Tomemos nota de algunas voces que emiten con frecuencia creciente nuestros indígenas universitarios, dignamente representados por el profesorado de Educación Intercultural Plurilingüe. Podemos observar que sus pedimentos se centran en torno a la preservación y fortalecimiento inter y transgeneracional de sus respectivos idiomas y culturas.

El Estado Anzoátegui está conformado por una población indígena total de 6.967 habitantes, que representa el 1.9% de la población indígena total del país. La población indígena de esta entidad federal pertenece, en su totalidad, a la etnia kari'ña (Censo Indígena, 1992, OCEI).

El taller de la región Nor-oriental, efectuado en Cachama en noviembre del 1997 arrojó las siguientes conclusiones:

1. Aplicación del REIB:
 - a) Exigir el uso de la Lengua y la escritura kari'ña en las actividades de la comunidad.
 - b) Fomentar y fortalecer las actividades y encuentros kari'ña.
 - c) Adaptar el calendario escolar a la realidad kari'ña.
 - d) Dramatizar cuentos tradicionales donde se reafirme el uso de la lengua kari'ña.
 - e) Hacer una evaluación y seguimiento de los programas del REIB anualmente.
 - f) Gestionar ante las autoridades regionales la promoción, divulgación de la cultura kari'ña dentro del estado.
2. Aspectos Curriculares:
 - a) Invitar a los hablantes de la lengua kari'ña a las escuelas.
 - b) Concientizar a la comunidad para que conserven y utilicen el idioma.
 - c) Lograr espacios en los medios de comunicación de la región en los que se refleja el uso de la lengua kari'ña.
3. Materiales de Enseñanza.
 - a) Producir textos referidos a temas sobre la cultura tradicional, en los que se plame por escrito el conocimiento de nuestros ancianos.
 - b) Elaborar textos en lengua kari'ña por etapas o grados y capacitar al docente en la metodología de aplicación.
4. Capacitación del Docente.
 - a) Exigir el uso de la lengua kari'ña como requisito fundamental a los docentes.
 - b) Solicitar programas de nivelación académica de los docentes no graduados. Por otra parte, se propone que se realicen a través de la UPEL.
 - c) Especializar a los profesionales (profesores) kari'ña, en las áreas que requiere el programa intercultural.⁴

Dentro de este contexto general, revisten una importancia muy especial los pueblos y culturas reducidos a su mínima expresión –decenas de individuos e incluso menos– con los conocimientos que atesoran, por la experiencia histórica que habían atravesado antes de arribar a la presente etapa, por los valio-

⁴ Régimen de Educación Intercultural Bilingüe. 1998-2008.

sísimos idiomas, oralidades, expresiones musicales y otros testimonios tangibles e intangibles que resumen su voluntad de vivir, superando cualquier peligro de extinción biológica y cultural. Con razón son los mapoyo ahora un pueblo caribe pequeñísimo en número, pero convertido en Patrimonio de la Humanidad reconocido por la UNESCO.

En cuanto a la población afrodescendiente que hace vida en Venezuela, se trata de un porcentaje grandísimo, que abarca aproximadamente la cuarta parte de la población total (20 a 30%). Dicha cifra, emanada de recientes estimaciones de la Dirección de Educación Intercultural de nuestro Ministerio de Educación, no coincide con los datos censales —que se reducen aproximadamente a un millón (1.000.000) de individuos— muy cuestionados por todos los dirigentes afrodescendientes de la causa, por la forma inadecuada e improvisada, a veces casi insultante, como se habían hecho las preguntas. Sin embargo, su nivel de auto-reconocimiento, aunque va en aumento, no alcanza todavía al prevalente en países vecinos como Brasil y Colombia. Debido a su condición plurisecular de esclavizados, a raíz de uno de los procesos genocidas más horribles que ha conocido la humanidad, la afrodescendencia venezolana no cuenta, por regla general, con el mismo grado de especificidad cultural que la población indígena originaria, pero hay importantes excepciones.

Por ejemplo, los patuá-parlantes (patois, francés criollo o creole) de El Callao, estado Bolívar, con su famoso y muy original Carnaval, han obtenido recientemente el estatus de Patrimonio Cultural de la Humanidad reconocido por la UNESCO, al igual que varias otras manifestaciones de la cultura popular venezolana. Ello comprueba, una vez más, que *el diálogo intercultural no es un argumento cuantitativo sino cualitativo en el sentido más sublime de la palabra*. No por eso dejamos de mencionar que si extendiésemos la afrodescendencia a toda nuestra población mestiza portadora de genes de origen afro, abarcaría a más del 80% del pueblo venezolano, según datos recientes suministrados por el Instituto Venezolano de Investigación Científica (IVIC). Lo mismo cabe decir respecto de nuestra población portadora de genes de extracción amerindia. Por eso, obtuvo tanta popularidad la concepción equivocada de que la cultura venezolana es totalmente mestiza, incluso mestiza de orientación eurocéntrica hacia el “blanqueamiento” de nuestra población. Lo cierto es que aún el pueblo criollo-mestizo se diferencia internamente, según su ubicación geográfica y experiencia histórica: en Venezuela tenemos varios tipos de mestizaje tricontinental en diferentes regiones del país, no necesariamente costaneras.

3. Acceso de personas indígenas y afrodescendientes a la educación universitaria y superior

Este es un tema que se impone tratar con mucho cuidado cuando se habla del caso venezolano. Más allá de nuestra simpatía o posición crítica frente al presente gobierno, es necesario reconocer su éxito en generalizar la educación universitaria, incluso gratuita, como pocas veces se ha hecho en la historia. Podemos discutir los métodos, la calidad de la enseñanza, los currículos y cualquier otro detalle, pero siempre permanecerá visible el esfuerzo oficial, los grandes recursos consagrados, también los resultados obtenidos por la Revolución Bolivariana; sobre todo en los cinco, tal vez siete primeros años del milenio. Y todo esto puede trasladarse a los pueblos indígenas y afrodescendientes. No es que se hayan acabado todas las discriminaciones, los racismos –ante todo en los estados Apure y Delta Amacuro– pero sería mentira negar que la juventud indígena, aun desde las más remotas aldeas, se ha lanzado a realizar estudios superiores con mucha determinación, según voceros de nuestro Parlamento Indígena y otros movimientos reivindicativos tanto indígenas como afrovenezolanos. Para el año 2010, nos encontramos con el cuadro siguiente, emanado del Parlamento Indígena, en un escrito tendiente a lograr por lo menos 1% de los cupos universitarios para bachilleres indígenas (aún no logrado).

Tabla 3. Aspirantes indígenas postulados y admitidos en universidades nacionales y experimentales desde 2008 y hasta el 3er trimestre de 2010 (hasta el 24-08-10)

Universidades	Nº de postulados F/%	Nº de admitidos F/%
Universidad Central de Venezuela (UCV)	70	39
Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV)	29	29
Universidad de Oriente (UDO)	25	04
Universidad Experimental Politécnica de Oriente (UNEXPO)	01	01
Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada (UNEFA)	25	25
Universidad Nacional Experimental Rómulo Gallegos (UNERG)	04	04
Escuela Nacional de Administración y Hacienda Pública (ENAHAP)	02	02
Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)	03	03

Universidad del Zulia (LUZ)	04	04
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)	01	01
Universidad de los Andes (ULA)	01	01
Instituto Universitario Tecnológico del Oeste Mariscal Sucre (IUTOMS)	01	01
Escuela Nacional de Efemérides	02	02
Total	168/100%	116/69.11%

Fuente: Sonia Jiménez (2010, p. 7)

El apoyo oficial quizás no sea aún el óptimo, pero sí ha ayudado a los muchachos y muchachas indígenas, desde diversas instancias, en su afán de hacer valer sus derechos al estudio de alto nivel. En lo sucesivo iremos viendo la situación en tres importantes ciudades del país, concretamente en Maracaibo, Mérida y Caracas, donde existen hace tiempo tres universidades autónomas: la Universidad del Zulia (LUZ) (60.000 estudiantes, de ellos 6.000 indígenas), la Universidad de los Andes (ULA) (35.000 estudiantes, de ellos 350 indígenas), y la Universidad Central de Venezuela (UCV) (35.000 estudiantes, de ellos 100 indígenas). Las hemos puesto en este orden por el tipo de relación existente entre cada una de estas entidades federales y la población indígena del país: el Zulia presenta una población autóctona muy numerosa (500.000), el estado Mérida solo alberga un número reducido de esa población (2.500), mientras que Caracas, el Distrito Capital, no es considerado actualmente sino receptor de población autóctona migrante (3.500).

Posteriormente haremos mención de las instituciones universitarias que catalogamos propiamente de indígenas –o a las menos muy orientadas hacia los pueblos autóctonos– y con currículos netamente interculturales. Para concluir, nos referiremos a las iniciativas, hasta ahora no tan específicas, para atender a los requerimientos de la población afrodescendiente consciente de su identidad colectiva diferenciada.

Maracaibo, estado Zulia: La Universidad del Zulia (LUZ) alberga actualmente a más de cinco mil (6.000) estudiantes indígenas. Mientras tanto otros 12.000 hacen estudios en otras instituciones de educación superior. Un sector importante está organizado en la Asociación de Estudiantes Indígenas de la Universidad del Zulia (ASEINLUZ) –la misma que suministra las presentes cifras– cobrando cada día más conciencia sobre su identidad y problemáticas particulares; no solamente los wayuu que son mayoría, sino también los yukpa, los

barí, los añú y otros/as jóvenes indígenas nativos del mismo Estado o algunos inclusive de otros Estados, como los piaroa o los pemón. Es obvia la existencia de un despertar que involucra primordialmente a los indígenas, mas también a todas las universidades regionales, diríamos que a la totalidad de las instituciones y a la opinión pública –vamos a llamarla “progresista” en su sentido más noble– del Occidente venezolano, con traslape hasta la vecina Colombia.

Ya no es solamente LUZ con su floreciente Escuela de Antropología y sus postgrados; son todas las universidades, públicas y privadas, autónomas, experimentales y católicas del estado Zulia, las que han experimentado cambios en los últimos quince (15) años a favor de los estudiantes, pueblos y culturas originarias y afrodescendientes. Pudiéramos hablar de un efecto dominó. En un principio aún no se permitía la presencia de muchachas y mujeres wayuu vestidas de manta guajira en el ambiente académico; hoy la visten incluso mujeres criollas, no por exhibirse sino como forma espontánea de solidaridad. Es hasta un lugar común decir en tales casos que aún falta un largo camino por recorrer; pero sin duda se ha logrado mucho. En Universidades como la Católica Cecilio Acosta, la Bolivariana (experimental y oficialista), la Rafael María Baralt (privada) y otras se están impartiendo asignaturas como cultura indígena e idioma wayuu, a nivel de pre y postgrado. La Simón Rodríguez (experimental y oficialista) y la Cecilio Acosta (católica) dispensan incluso la carrera universitaria de Educación Intercultural Bilingüe. La primera inició la maestría respectiva en 2012, cuenta con dos cohortes de egresados, con aproximadamente 40 profesionales y aproximadamente 70 cursantes actuales. Hay que precisar, no obstante, que actualmente la juventud indígena zuliana se orienta hacia una amplia gama de carreras como Derecho, Antropología, Sociología, Administración, Bioanálisis, Medicina, entre otras.

En la Universidad del Zulia existe hace quince (15) años un departamento de Atención a los Pueblos Indígenas (API-INDÍGENA) que se encarga de conseguir becas, atender a problemas muy sentidos como alimentación, salud y transporte. Hay un espacio académico denominado “Diálogo de Racionalidades”, con un marcado mensaje intercultural. Se ha fundado también una Cátedra Libre de Educación Intercultural Plurilingüe con patrocinio de varias universidades, que lleva por nombre Esteban Emilio Mosonyi, autor de estas líneas.

Mérida, estado Mérida: Como señalamos más arriba este Estado andino cuenta con una población indígena de magnitud no comparable con la del vecino estado Zulia, en parte procedente de una rama migratoria del pueblo wayuu; mas también la constituida por los descendientes, hoy campesinizados mas culturalmente bastante revitalizados, de los timoto-cuica parameros y otros pueblos

andinos, cuyos idiomas se está intentando reconstruir y reinsertar, con plena participación de las comunidades y familias. La Universidad de los Andes (ULA) está brindando una atención muy especial, a los estudiantes indígenas venidos de todas partes del país. Como en el Zulia, se imparten asignaturas de contenido cultural indígena—generalmente por aliados antropólogos— tanto a nivel de pregrado como postgrado. En este sentido, se destaca especialmente la Maestría y el Doctorado de Etnología. Pero, tal como ocurre en el estado Zulia, el estudiantado indígena se ha vuelto multidisciplinario, se interesa predominantemente por carreras como Derecho, Farmacia, Ciencias Forestales, Historia, Deportes e Ingeniería.

Caracas, Distrito Capital: Desde el punto de vista histórico es importantísimo referirnos a la experiencia capitalina, ya que fue la Universidad Central de Venezuela donde se consolidó por vez primera, ya desde fines del siglo pasado, la presencia indígena, sus idiomas y culturas; pese a todos los titubeos y limitaciones cuyas secuelas se mantienen hasta hoy, básicamente por insuficiencia presupuestaria y problemas administrativos. Fue la UCV con la cual el Parlamento Indígena hizo un Convenio en el año 2008⁵, para promover “actividades de tipo académico, cultural, científico y tecnológico (...)” y por otra parte, el fomento, valoración y difusión de las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas (...) tendentes a la conservación del planeta tierra y del medio ambiente.” Caracas y el Centro de Venezuela tienen todavía poca población indígena, producto de migraciones internas. Pero por tratarse de la Capital de la República y por el prestigio inherente a su máxima Casa de Estudios, existe una importante afluencia de estudiantes indígenas de todos los rincones de la geografía nacional. Son atendidos modestamente pero con esmero por el Programa Samuel Robinson —centrado especialmente en los problemas interculturales, económicos y de otra naturaleza, que presenta inevitablemente el estudiantado indígena— y el Proyecto Amazonas, ya desde antes de la vuelta del milenio. La Escuela de Antropología —su cátedra de Antropolingüística en primer lugar— está siempre atenta a la problemática indígena, incluyendo su acceso a la educación superior y universitaria.

Como todas las grandes universidades, la Universidad Central de Venezuela tiene varias sedes en todo el territorio de la República; entre estas, tal vez la más significativa para los pueblos indígenas sea la extensión de Puerto Ayacucho, estado Amazonas, de la Escuela de Educación. Es muy respetuosa con las culturas indígenas y trata de abarcar algunos temas relevantes a dicha problemática en su currículo regional, todavía no sistematizado. Aun así, es importante reconocer su permanente disposición a conceder espacios formales a planteamientos referentes

5 Convenio Marco Interinstitucional, 2008.

a las distintas culturas indígenas regionales y toda su extensa problemática acompañada de propuestas de solución. Con todo, la grave crisis por la cual atraviesa esta casa de estudios está reduciendo significativamente la presencia de estudiantes indígenas en su seno. Son Derecho y Medicina las carreras más buscadas, los jóvenes indígenas interesados en esta última han migrado más bien a la Universidad Experimental Rómulo Gallegos, en San Juan de los Morros, Edo. Guárico.

Sin llegar, al menos hasta ahora, al nivel de compromiso del mundo académico zuliano con su población indígena, también nuestras universidades capitalinas tratan de buscar un acercamiento definitivo al riquísimo mundo de la interculturalidad sociodiversa. Podemos nombrar, de manera muy especial, a la Universidad Bolivariana, que posee una cátedra especial de culturas indígenas en la que se imparten entre otras asignaturas idiomas autóctonos, como el wayuu –en dos niveles– y el kariña de Anzoátegui. Hay que mencionar también la Universidad Católica Andrés Bello, que cuenta con un Instituto de Idiomas Indígenas, para dar una imagen cabal de todas las iniciativas –algunas muy incipientes– que vienen cobrando vida en la Capital y sus zonas de influencia.

El Mácaro es una institución dedicada a la *Educación Intercultural Bilingüe en todas sus expresiones y manifestaciones*. Con su sede primordial en Turmero, estado Aragua, El Mácaro constituye una dependencia –originalmente destinada a la educación rural– de la Universidad Pedagógica El Libertador (UPEL), sucesora del mismo Instituto Pedagógico al cual hicimos referencia al comienzo de este estudio. Comenzó su actuación como primera institución académica de alto nivel con el propósito de formar docentes para el Régimen de Educación Intercultural Bilingüe en el año 1976; tiene además la virtud única de haber continuado, extendido y profundizado su objetivo fundamental hasta el día de hoy y con miras a un futuro promisorio. El Mácaro es sin duda nuestro principal referente en materia de educación indígena intercultural, de autenticidad comprobada e indiscutible excelencia académica. Su persistencia ininterrumpida a través de largos decenios ha rendido sus frutos al consagrar entre nosotros definitivamente la educación indígena como profesión reconocida y socializada. Por esta misma razón, lo catalogamos como una institución creada para indígenas, que exhibe un compromiso muy importante con los pueblos originarios, sus organizaciones, demandas y propuestas.

Durante este largo tiempo El Mácaro se fue expandiendo de manera que actualmente existen filiales del mismo en las capitales de varios estados –Maracaibo, Edo Zulia; Barcelona, Edo Anzoátegui; Puerto Ayacucho, Edo Amazonas; Ciudad Bolívar, Edo Bolívar– y otras ciudades de nuestros Estados con población indígena originaria –Machiques, Edo Zulia; San Juan de Manapiare,

Edo Amazonas; Santa Elena de Uairén, Edo Bolívar: Todas están orientadas hacia la totalidad de los pueblos autóctonos venezolanos, sin discriminación alguna. El Mácaro –tomado en su conjunto– adolece todavía, en cierta medida, de un soporte investigativo lingüístico insuficiente para abarcar a la cincuentena de etnias censadas, pero esperamos que el Instituto de Idiomas Indígenas, aprobado hace relativamente poco por el Presidente Nicolás Maduro⁶ esté en capacidad, sobre todo financiera, de dar respuesta a semejante reto. Entre tanto, los más de tres mil docentes profesionales ya formados y mil en etapa de formación, distribuidos en el territorio nacional asumen –poco a poco, hay que reconocerlo– la honrosa tarea de impartir en el seno de todos nuestros pueblos originarios la educación inicial y básica, y con ello garantizan el fortalecimiento de sus idiomas y culturas. Los postgrados –maestrías, diplomados e incluso un Doctorado en Educación Intercultural de creación reciente– coadyuvarán grandemente en el ascenso cualitativo de esta modalidad educativa y le proveerán los textos e insumos necesarios.

La Universidad Nacional Experimental Indígena del Tauca (UNEIT). Sin pretender que esta casa de estudios represente el modelo óptimo para lo que consideramos una Universidad Indígena en el sentido propio del término, sostenemos que la del Tauca reúne una serie de condiciones como el respeto máximo a la cultura, idioma y especificidad de los pueblos amerindios, una oferta curricular basada en las realidades y valores autóctonos y el compromiso de hacer viable una verdadera interculturalidad transgeneracional, sin límite de tiempo. La UNEIT fue fundada en 1999, por un pequeño pero entusiasta equipo compuesto por un misionero jesuita muy identificado con el mundo indígena, un grupo de indígenas ye'kuana y algunos aliados externos. En los primeros cinco años la UNEIT hizo más énfasis en el aspecto socioproductivo basado en conocimientos tradicionales; sin embargo, fue evolucionando más hacia los valores espirituales de cada uno de los aproximadamente diez pueblos involucrados hasta la fecha en el proyecto. Con todo, el papel orientador de las comunidades y más específicamente la presencia y la palabra viva de los sabios ancianos siempre ha sido un *sine qua non* en el desenvolvimiento de todas las actividades y en la presentación de las tesis, desarrolladas en castellano y en la lengua materna de cada cursante. La UNEIT fue reconocida tardíamente por el Estado venezolano, apenas a fines de 2011²²⁷ y siempre ha luchado con problemas de incomprensión y mínima asignación presupuestaria por parte de las autoridades ministeriales.

6 Gaceta Oficial 40.764 de 9 de octubre de 2015.

7 Gaceta Oficial 8.631 de fecha 29 de noviembre de 2011

Nunca ha llegado a recabar una matrícula mayor de cien (100) estudiantes y hoy día bajó a menos de la mitad, pero continúa resistiendo con toda mística.

Sobre la UNEIT hemos publicado recientemente un trabajo que refleja nuestra experiencia como Docente y como ex-Rector de dicha casa de estudios.⁸ No obstante, luego de habernos separado del Rectorado continuamos perteneciendo a su personal activo; en dicha calidad nos compete ahora desarrollar al máximo los Talleres Antropolingüísticos de Activación Inmediata (TAAI), los cuales hacen viable la adquisición o readquisición excepcionalmente rápida y efectiva del uso coloquial de los idiomas indígenas. Se centra prioritariamente en los más amenazados y con menor número de hablantes.

4. Algunas iniciativas para culturas afrodescendientes

Al recapitular el sentido general de nuestro recorrido sobre el tema, podemos afirmar con mucha satisfacción y cada vez menos escepticismo que –muy a pesar de la crisis coyuntural que como país estamos atravesando– la educación superior indígena y para indígenas ha llegado en Venezuela a un nivel de expansión cuantitativa y cualitativa ya indetenible. Con la población afrodescendiente no sucede otro tanto. Si bien existen instituciones importantes dedicadas a sus culturas –por ejemplo, el Museo de Culturas Africanas y el Instituto de Culturas Africanas entre las más destacadas– y el acceso de la juventud afrodescendiente a la educación superior ha mejorado considerablemente, la universidad que mejor recoge esa experiencia se encarna y se hace realidad en la “Argelia Laya” de Barlovento, cuya dedicación al fomento de las culturas afrodescendientes merece nuestro sincero elogio. Haciendo gala de una gran amplitud de criterio, podemos referirnos al Politécnico de Higuerote, también en el estado Miranda. La Universidad del Zulia, que ya alberga unos 2000 alumnos afrodescendientes, creó hace aproximadamente un año una extensión en Bobures –población típicamente afrodescendiente al Sur del Lago de Maracaibo– para albergar a más de un millar de estudiantes, con atención especial a sus valores culturales.

Resumiendo la situación actual, funcionarios afrodescendientes de la Dirección de Educación Intercultural del Ministerio de Educación sostienen –sobre la base de datos todavía no publicados– que el acceso de este sector poblacional a la Educación Superior tiende a ser similar al de la población venezolana tomada en su conjunto. Sin embargo, reconocen enseguida que la educación superior propiamente afrodescendiente es todavía una aspiración a futuro debido principalmente a las inconsistencias ideológicas a las que hemos hecho referencia.

8 Para información sobre esta experiencia ver Mosonyi (2017).

Referencias

- Instituto Nacional de Estadística. (2015). *Censo Nacional de Población Y Vivienda 2011. Empadronamiento De La Población Indígena*. Caracas. Recuperado de <http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/Censo2011/pdf/EmpadronamientoIndigena.pdf>
- Convenio Marco Interinstitucional entre la Universidad Central de Venezuela y el Parlamento Indígena de América, Grupo Parlamentario de Venezuela. 2008, Caracas.
- Jiménez, S. (2010). *Parlamento Indígena de América*. Caracas: Grupo Parlamentario Venezolano.
- Ministerio de Educación. (1998). *Régimen de Educación Intercultural Bilingüe*. Diagnósticos y propuestas 1998-2008.
- Mosonyi, E. E. (2006). *Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe para los pueblos Indígenas de Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación y Deportes, Dirección de Educación Indígena.
- Mosonyi, E. E. (2017). La universidad nacional experimental indígena del Tauca: Experiencias de un rectorado. En D. Mato (Coord), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Políticas y prácticas de inclusión, democratización e interculturalización*. Sáenz Peña - Pcia. de Buenos Aires: EDUNTREF.
- Mosonyi, E. E.; Barbella, A.; Caula, S. (2003). *Situación de las Lenguas Indígenas de Venezuela*. Caracas, Venezuela: Casa Nacional de las Letras Andrés Bello.

Universidades e instituciones de educación superior indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias en América Latina

ALTA SUZZANE HOOKER BLANDFORD

Los Estados históricamente se han organizado para responder a una sola cultura; en América Latina en particular, lo importante es ser hombre, católico e hispano-hablante. La educación, se redujo a una imposición, fuera de la lógica del corazón y la sabiduría de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Para estos pueblos significó asimilación, exclusión, invisibilización, negación, marginación, estereotipos, represión de su cosmovisión, espiritualidad e identidades impulsadas durante más de 500 años. Esto ocurrió en gran medida desde las propias instituciones educativas, especialmente las escuelas y las universidades “convencionales”, que involucran a toda la población mediante mecanismos e imaginarios homogenizantes, de construcción identitaria y opresión cultural, que se mantienen hasta la actualidad en pleno siglo XXI (Mato, 2014, p. 19).

Frente a esta situación, los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido luchando por tener su propio modelo educativo que haga visible su realidad, respondiendo a sus necesidades y expectativas. Haciendo evidente sus sistemas integrados de conocimientos holísticos enraizados en la fuerza viva de la espiritualidad. Esto es lo que permite el enriqueciendo de valores éticos y humanistas como fuente inagotable de sabiduría y equilibrio armónico del ser humano con su entorno, en un continente en el que viven aproximadamente 45 millones de personas indígenas pertenecientes a 826 pueblos culturalmente diversos (CEPAL, 2014, p. 12), y 120 millones de afrodescendientes, que representan un 23% de la población latinoamericana (Antón y Del Popolo, 2009, p. 41).

1 En colaboración con Yulmar Runel Montoya Ortega, director del Instituto para la Comunicación Intercultural; Carlos Manuel Flores Gómez, director de Divulgación y Letisia Castillo Gómez, directora Académica General. Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

En América se fundaron más de 30 instituciones de educación superior desde 1538 hasta 1812. Las primeras universidades americanas fueron creadas por el imperio español en la época colonial. Desde entonces, la universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, respondiendo a la élite económica, la iglesia y a la cultura machista. Sin embargo, la historia refleja que en la región desde la última década del siglo XX, se cuenta con experiencias de universidades e Instituciones de Educación Superior (IES) de carácter indígena, intercultural, afrodescendiente y comunitaria con pertinencia y relevancia cultural, gestadas por organizaciones, líderes y/o intelectuales, asentadas en las críticas, rupturas y emergencias políticas para atender demandas, necesidades, fortalecer pensares y formas propias de organización. También existen experiencias novedosas en universidades, institutos, centros académicos y redes, comprometidas con una apertura creciente al diálogo de saberes y a los vínculos colaborativos entre distintas instituciones, pero estas no constituyen el foco de este capítulo.

1. Principios de la educación superior que reafirma la identidad cultural

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, 2008), en su declaración final, evidenció la educación como un “derecho humano y bien público social”, y ratificó 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”. Varias de las nociones, conceptos y categorías más fundamentales que se han creado desde las ciencias actuales, violentan, desestructuran e imposibilitan la autocomprensión desde lo indígena y afrodescendiente. Construir unidad en la diversidad es un proceso sumamente complejo y largo. Se necesita de voluntad, disposición y entrega de cada una de las partes que componen el complejo sistema universitario y de su relación con el entorno. Libio Palechor (comunicación personal, 8 de agosto, 2017) piensa que abordar el significado de conocimiento, se remite al eje fundamental de los pueblos, que son sus *Planes de Vida*, como instrumento de vivencia de lo llamado: Buen Vivir, el Vivir Bien o Vivir con Dignidad.

Para los pueblos indígenas y afrodescendientes se arraiga una propuesta de vida diferente, que no es el dinero ni la acumulación de riqueza, es la vida misma. La actitud de los pueblos ha sido siempre aportar desde lo propio, las formas de producir, pensar, vivir, desde cómo se hace conocimiento; para poner todo al

servicio de la comunidad, y de toda la humanidad. Este compartir sin intereses de poder, se denomina interculturalidad, como un proceso permanente de construcción de confianza, establecimiento y fortalecimiento de espacio de diálogo, comunicación e interacción horizontal de doble vía, entre personas, comunidades y pueblos de diferentes culturas. Su finalidad es la promoción y práctica de la equidad, el respeto, la comprensión, la aceptación mutua y la creación de sinergias (URACCAN, 2014, p. 21).

2. Fundamentos políticos y jurídicos de la educación intercultural

La crisis de las nociones de progreso, los cuestionamientos a las corrientes positivistas, la crítica a las explicaciones totalizantes del mundo, hizo que en un continente diverso, ganaran mayor visibilidad las identidades propias. El pluriculturalismo como reivindicación a la diferencia y la conquista de derechos ha trascendido en diversos instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y regionales. Ejemplo de ello, es lo consagrado en las constituciones políticas de dieciséis países: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

De este grupo de países que perpetúa el reconocimiento de los pueblos en sus normas jurídicas, se comprueba que hay un cierto grado de compromiso con la garantía de los mismos, a partir de las firmas del convenio constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FILAC) y la ratificación del Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. La otra realidad que destaca, es la incorporación de elementos como el derecho a la salud, educación, lengua, tierra y territorio, elementos básicos de los pueblos y su reconocimiento al ejercicio pleno de sus derechos como personas.

La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural (UNESCO, 2001), se rige por principios que afirman la amplia difusión de la cultura y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz. También considera que el pluralismo debe ser la respuesta política a la diversidad cultural, y los derechos humanos su garante. Los estados firmantes de la declaración se comprometen también a alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, la formulación de los programas escolares y la formación de los docentes, punto clave para una educación inclusiva.

3. Educación superior y modalidades de colaboración intercultural

Desde el deseo de explorar la riqueza de la educación intercultural, surgió la dinámica educativa orientada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO). La experiencia institucional se ha basado en el trabajo en redes y cooperación académica del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, que desde el 2007, ha contado con la participación de 67 colaboradores, de 55 instituciones de Educación Superior, total o parcialmente orientadas a satisfacer necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de pueblos indígenas y afrodescendientes, ubicadas en 10 países:

Argentina: Presenta en su ámbito educativo la experiencia del Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazu Gloria Perez” (IESI), mediante la Resolución Ministerial N° 2184 -E- 12. Implementa procesos de formación de estudiantes indígenas en las comunidades de la región. Administra las carreras de Tecnicatura superior en cultura quechua y revitalización lingüística y la Tecnicatura superior en cultura guaraní y revitalización lingüística, aprobadas oficialmente mediante Resoluciones Ministeriales N° 1269-E-14 y N° 1270-E-14 respectivamente. En la actualidad, cuenta con 700 estudiantes, provenientes de 3 provincias: Jujuy, Salta y Tucumán, ubicadas en el norte argentino. Es una iniciativa territorial del Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ), que agrupa a 186 Comunidades Indígenas.

Bolivia: Por iniciativa del gobierno del Presidente Evo Morales, mediante el Decreto Supremo 29664 del 2 de Agosto 2008, surgieron 3 instituciones de educación superior, dedicadas a la promoción de la productividad, para responder a las demandas de los pueblos Aymara, Quechua y Guaraní. Cuentan con el financiamiento del 15% del Fondo Indígena del impuesto directo de los hidrocarburos. La Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguayky Tüpa”, ubicada en Kuruyuki, desarrolla 5 carreras: Hidrocarburos, Forestal, Piscicultura, Veterinaria y Zootecnia. La Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva Aymara “Tupak Katari”, en Warisata de La Paz, funciona con las carreras: Agronomía altiplánica, Industria de alimentos, Industria textil, Veterinaria y Zootecnia. La Universidad Indígena Boliviana Comunitaria Intercultural Productiva “Casimiro Huanca”, en Chimoré, implementa las carreras de Agronomía tropical, Industria de alimentos, Forestal y Piscicultura (UNIBOL, 2008).

Otra experiencia es la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), proyecto impulsado a partir de la ley creadora en el 2004, como universidad pública, que logra ser aprobada por la Cámara de Diputados del Parlamento Nacional, aunque no cuenta con presupuesto gubernamental. Implementa la metodología Chakana o Chakanística con una visión integral de la realidad, donde las nuevas ciencias operativizan el Estado plurinacional. En el 2008, comienza sobre una base territorializada y descentralizada (Cerruto, 2009, p. 123).

Brasil: El Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI) creado en 2006 por la Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB)², luego de experiencias pilotos, realizadas desde 2003. Fue fundada para ser un instrumento de lucha y representación de los pueblos indígenas de la Amazonía Brasileña. Es un espacio para la formación de profesionales especialmente capacitados para actuar en las organizaciones indígenas. Hasta el momento ha ofrecido formación de manera alternada en dos cursos, uno en Gestión etnoambiental y el otro en Gestión de proyectos. Actualmente no está funcionando por falta de fondos de cooperación externa.

Colombia: La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAI-IN), nace en el seno del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en el año 2003. Es resultado de la experiencia organizativa de más de 30 años, en la búsqueda colectiva de una educación propia para los pueblos indígenas (Bolaños, Tattay y Pancho, 2008, p. 211). En la actualidad, registra 450 estudiantes en ocho programas: Pedagogía Comunitaria; Lenguas Originarias; Derecho Propio; Revitalización de la Madre Tierra; Administración y Gestión Propia; Tecnología en Administración Pública Especial de los Territorios Ancestrales y Desarrollo Comunitario. Su propósito es formar profesionales que respondan a los retos de la sociedad actual, del movimiento indígena y de sus comunidades. Está entendida como una *minga*³ que acoge diversos pensamientos y procesos.

-
- 2 La COIAB fue fundada en 1989. Es la mayor organización indígena de Brasil. En su seno incorpora 74 organizaciones miembros de los 9 estados de la amazonía brasileña. Representa 430.000 personas (cerca del 60% de la población indígena de Brasil), de ciento sesenta diferentes pueblos indígenas, que ocupan 107.000.000 de hectáreas de territorio amazónico.
 - 3 La Minga es una práctica ancestral de los pueblos indígenas de los Andes, que se nombra de otras maneras entre otros pueblos y procesos en el resto del continente y del mundo. Es el trabajo colectivo para lograr un propósito común. Las Mingas no tienen dueños. Son de los colectivos que participan en ellas, cuya remuneración es el objetivo logrado y, sobre todo, el compartir en comunidad. La Minga es una fiesta, una oportunidad para compartir, intercambiar, consolidar lazos comunitarios, tejer sociedad” (Rozental, 2009, p.2).

La Misak Universidad es una experiencia fundada por el Cabildo Guambia en el año 2010 según resolución de reconocimiento y creación de la misma. Cuenta con cuatro programas académicos denominados tejidos del currículo. Según, Tunubulá (s.f), oferta Mandato Mayor; Economía Propia; Administración Propia y Socio Político. Sus currículos han sido creados desde la filosofía y el pensar del pueblo. Ávila y Ayala (2017, p. 63), afirman que cada detalle está vinculado con el fortalecimiento de la cultura propia. A finales del año 2016 contaba con 78 estudiantes.

El Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, es una instancia afrocolombiana fundada en el 2002 por líderes y lideresas afrodescendientes que trabaja la etnoeducación en la búsqueda y consolidación de una educación superior pertinente, basada en sus raíces, culturas y saberes. Su sede principal está en el municipio de María La Baja, subregión de los Montes María, en el departamento de Bolívar en el Caribe de Colombia. Está reconocida por la Secretaría de Educación y Cultura del departamento de Bolívar. Oferta carreras técnicas como: Producción agrícola, Sistema y promotoría etnoturística y ambiental (Hernández, s.f.).

Otra experiencia es la Universidad Indígena Intercultural Jacinto Ortiz (UNICJAO), fundada mediante el decreto 1953 de octubre de 2014, por organizaciones indígenas. Está orientada a la formación de hombres y mujeres indígenas, afrodescendientes y público en general de Colombia. Se constituye bajo la observancia de la ley de origen, el derecho propio de los pueblos indígenas, y en consonancia con la ley general de educación. Es organizada como institución de utilidad común, sin ánimo de lucro, privada, de régimen especial. Su sede se ubica en Montería, Córdoba, oferta las carreras de Medicina, Derecho, Psicología y Trabajo Social. Registra a más de 700 estudiantes matriculados (UNICJAO, 2016).

Ecuador: La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas, Amawtay Wasi, es una propuesta de educación superior desde el movimiento indígena que tiene como auspiciadores a la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) y al Instituto Científico de Culturas Indígenas (ICCI), Amawta Runakunapak Yachay (ARY), (Indígenas, 2004 , p. 191). Se encuentra suspendida desde el año 2013 por orientaciones de la administración del gobierno del expresidente Rafael Correa a causa de una evaluación practicada por el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento

de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) con parámetros ajenos a su realidad. Sin embargo, con el presente gobierno se produjo un pronunciamiento político de la restitución del Sistema de Educación Intercultural y la Amawtay Wasi; y en la actualidad se encuentran en negociación para su reapertura. Antes de la suspensión ofertaba Pedagogía Intercultural; Arquitectura con mención en arquitectura ancestral e Ingeniería en Agroecología. Fue reconocida mediante la Ley 40 publicada en el Registro Oficial 393 de agosto 5 del 2004⁴.

De igual manera, existe el Centro Superior de Sabiduría Ancestral y Nueva Conciencia Jatun Yachay Wasi, fundado en el 2002 por indígenas. Es una institución superior creada para la justa dedicación a los saberes tradicionales de los pueblos aborígenes de los Andes. Surgió con el fin de impulsar una nueva conciencia y un desarrollo holístico en armonía con la *Pachamama*. Se ubica a orillas de la Milenaria Laguna de Colta, Cantón del mismo nombre, provincia de Chimborazo que constituye la circunscripción geográfica con la mayor densidad de población originaria. Cuenta con 400 estudiantes provenientes de las diferentes comunidades, y oferta Educación Superior Intercultural desde sus áreas académicas: la Organización Social, Medicina Agropecuaria, Construcciones, Arte y Gastronomía (Hervas, 2015).

Guatemala: Las organizaciones indígenas han impulsado la creación de universidades que difunden su cosmovisión y la formación de talentos humanos en su entorno cultural. De estos esfuerzos se crearon la Universidad Ixil y la Maya Kaqchikel. La Universidad Ixil fundada en el 2011, funciona bajo la autoridad indígena de Nebaj, Chajul y Cotzal, como una alternativa para los jóvenes indígenas mayas, localizada en Quiché, al oeste de Guatemala. Este proyecto educativo pretende formar a hombres y mujeres, quienes después regresarán a sus comunidades para compartir sus conocimientos como técnicos en desarrollo. Enseña la sabiduría y valores del pueblo maya transmitida de generación en generación. El presidente de Guatemala encabezó en el 2017 la firma de un convenio que da vida a la universidad. El convenio se logra después de 10 años de negociaciones entre el Estado, miembros del Ejército y líderes comunitarios como parte del compromiso del gobierno en solucionar los problemas y fortalecer el desarrollo educativo del país.

4 Ley 40 (2004). Registro Oficial 393, Órgano del Gobierno del Ecuador.

La Universidad Maya Kaqchikel funciona en el departamento de Chimaltenango y Sacatepéquez, dos de los cuatro departamentos (Sacatepéquez, Guatemala, Sololá y Chimaltenango) del pueblo Kaqchikel. Inicia sus actividades académicas en el 2014 en tres sedes (Chi Xot-San Juan Comalapa, B'oko'-Chimaltenango cabecera departamental y Xena Koj-Santo Domingo Xenacoj, departamento de Sacatepéquez). La Maya' Kaqchikel Nimatijob'al tiene la cobertura legal de la Asociación Kaqchikel Amaq', cuya personalidad jurídica tiene vigencia a partir del 2014, a su vez, se constituye en su asamblea general. Los estudios ofertados están encaminados a fortalecer sus propias capacidades, identidades y potencialidades. Actualmente cuenta con una matrícula de 181 estudiantes y se han graduado a 29 en profesorado del nivel técnico en Historia e idioma Kaqchikel. El reconocimiento de sus títulos está en proceso ante el Estado.

México: La Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) fue creada en el 2001. Sus orígenes se remontan a la fundación, en 1982, del Departamento de Etnología (que derivó en el Instituto de Antropología en 1984) de una de las universidades públicas del estado de Sinaloa en México: la Universidad de Occidente (UDO). Actualmente, la UAIM es una Institución Pública de Educación Superior (IPES) de carácter intercultural, con personalidad jurídica y patrimonio propio y tiene dos localidades: la primera, su sede principal, en Mochichahui, en el municipio El Fuerte; y la otra, en Los Mochis, una pequeña ciudad en el municipio Ahome, ambas en el norte de Sinaloa. Ofrece Ingeniería en Sistemas computacionales, Sistemas de calidad, forestal y Desarrollo sustentable; y cinco licenciatura, las cuales son: Sociología rural, Psicología social comunitaria, Derecho, Turismo empresarial y Contaduría. Todas las carreras tienen una duración de cuatro años, después del bachillerato. Además cuenta con programas de Maestría: Educación social, y Economía y negocios; Maestría y Doctorado en Desarrollo sustentable de los recursos naturales. La institución tiene una matrícula actual de alrededor de 1350 estudiantes provenientes de un crisol cultural de más de 25 grupos étnicos de América Latina. 45% es mestizo de escasos recursos económicos, mientras que el 55% restante se adscribe a alguno de los grupos étnicos (Guerra y Meza, 2009).

En México, desde el 2001 se planteó la posibilidad y necesidad de la creación de las universidades interculturales, esto lo asumió la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública (SEP), pero la hasta el 2003 no se funda la primera universidad intercultural, en

el Estado de México (Schmelkes, 2008). Está ubicada en la zona mazahua de San Felipe del Progreso y oferta fundamentalmente tres licenciaturas: a) Lengua y cultura, b) Desarrollo sustentable y c) Comunicación intercultural. Surgen como respuesta a la demanda indígena planteada para enfrentar al racismo de las estructuras y población nacional, evidenciado y denunciado, entre varios otros, por el movimiento zapatista.

Para el año 2006, se habían creado otras siete, y la Universidad Autónoma Indígena de México, pasó a formar parte del sistema de universidades interculturales. De estas, la Universidad Veracruzana Intercultural, forma parte de un programa específico de una universidad pública convencional (la Universidad Veracruzana). Las otras seis universidades creadas en este tiempo son la Universidad Intercultural de Chiapas, la del Estado de Tabasco, la del Estado de Puebla, la del Estado de Michoacán, Guerrero y la Maya de Quintana Roo, respectivamente. Actualmente, existen once universidades interculturales públicas. Se unió a las universidades interculturales la Universidad Comunitaria de San Luis de Potosí y recientemente se creó la Universidad Intercultural de Hidalgo. Además existen dos universidades interculturales privadas, aunque gratuitas: el Instituto Superior Intercultural Ayuuk, en Oaxaca y el Instituto Intercultural Ñhoñhó, en Querétaro. Los programas educativos son los siguientes: Desarrollo sustentable, Lengua y cultura, Turismo sustentable, Comunicación intercultural, así como Ingeniería forestal y Energía. También son populares los programas de Enfermería intercultural, Salud intercultural, Medicina, Derecho intercultural y Gestión municipal. Es fundamental resaltar la dificultad de creación, desde los procesos institucionales oficiales, hasta el desconocimiento, el desinterés, la experiencia previa y la incapacidad de abrir el proceso educativo a nuevas perspectivas que genera deterioro de dichas universidades (Ávila y Ávila, 2016, p. 212).

Un ejemplo de otro tipo de institución es el de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) del estado de Guerrero, creada en el 2007 y promovida por un grupo de dirigentes indígenas en colaboración con académicos de universidades convencionales. No cuenta con un fondo económico de ninguna institución, cada personal y estudiante solventan sus gastos. En el año 2016, contaba con 30 maestros con capacidad de doctorado, maestría y licenciatura y una matrícula como mínimo de 200 estudiantes. Desde su creación hasta ahora exige el reconocimiento oficial. Esta universidad representa un espacio de educación para jóvenes indígenas. Desarrolla un modelo educativo orientado a la

perspectiva del medio rural y fomenta capacidades en las comunidades y familias, por medio de asistencias técnicas, transfiriendo tecnología y conocimientos especializados en actividades agropecuarias. Favorece un enfoque territorial al desarrollo local, municipal y regional, también genera proyectos productivos viables que mejoren las condiciones de vida de la población indígena y proporcionen un mayor fortalecimiento de producción agrícola, mediante el análisis de su competitividad, como estrategia fundamental para agregar valor e impulsar la organización en la comunidad rural, a través de los saberes tradicionales que impulsan un avance sustentable local y regional (Flores y Méndez, 2008).

Nicaragua: Los pueblos indígenas y afrodescendientes en los últimos 30 años han logrado que el Estado reconozca sus culturas, lenguas, modelos de salud, cosmovisiones, formas de organización, identidad, tierra y territorio, mediante el régimen de autonomía regional, aprobado por la Asamblea Nacional en 1987. Uno de los mayores logros para la Costa Caribe ha sido la creación y funcionamiento de dos universidades caribeñas: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y Bluefields Indian & Caribbean University (BICU), como regionales, comunitarias e interculturales. Ellas han podido establecer relaciones y coordinaciones pertinentes para avanzar en la interculturalización de la educación superior tanto en el Consejo Nacional de Universidades (CNU) como con el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). Así mismo, han construido criterios y modalidades de evaluación de manera participativa y de aprendizaje mutuo, consistentes con la idea de interculturalidad.

La URACCAN fue creada en 1992 por un grupo de líderes y lideresas afrodescendientes e indígenas de ambas Regiones Autónomas, para asegurar el acceso a formación profesional, evitar la fuga de cerebros, mejorar las condiciones de vida, luchar contra el racismo institucionalizado, la exclusión, la marginación y aportar al desarrollo nacional desde sus peculiaridades. Fue autorizada por el CNU en 1992, mediante el decreto 602 publicado en La Gaceta No.104 y en 1993 la Asamblea Nacional le otorga la personería jurídica. Se inaugura el 30 de octubre de 1994 y abre sus puertas el enero de 1995. Es un proyecto institucional de universidad propia, que responde a las aspiraciones históricas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos del Caribe, porque cuenta con un modelo de desarrollo construido desde las bases socioculturales. Es declarada en el 2003 *Patrimonio de los Pueblos Indígenas y Comunidades Étnicas*, por ambos

Consejos Regionales Autónomos. En el 2016 obtuvo una matrícula de 8854 estudiantes, provenientes de 20 municipios de las dos regiones autónomas, así como nacionales e internacionales. De acuerdo con la Ley 218⁵, recibe financiamiento estatal mediante el 6% del Presupuesto General de la República y se integra al CNU como miembro pleno. Cuenta con una oferta académica de 23 carreras de grado, entre otras las siguientes: Medicina Intercultural, Enfermería Intercultural, Psicología en contextos multiculturales, Sociología con mención en autonomía, Educación intercultural bilingüe. 8 maestrías, entre ellas, Cosmovisiones del Buen Vivir/Vivir Bien con énfasis en cambio climático, Comunicación intercultural, Antropología, Salud intercultural y un programa especial de secundaria básica: Escuela de liderazgo.

La BICU fue fundada en 1991 en la ciudad de Bluefields por mujeres y hombres líderes de la Costa Caribe, coordinados por el Dr. Owen Hodgson con el propósito de formar recursos humanos a nivel técnico y profesional para el desarrollo de la Costa Caribe. Recibió autorización del CNU en 1992 y la Asamblea Nacional le otorgó personería jurídica en febrero de 1993. Por mandato de sus estatutos, se define como autónoma, comunitaria y de derecho público, patrimonio de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos de las Regiones Autónomas, apartidaria, multiétnica, intercultural, laica y sin fines de lucro. A través de sus programas académicos, de investigación y extensión, contribuye al desarrollo de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos, mediante la formación de profesionales, técnicos y líderes comunales, con competencias humanistas, científicas y tecnológicas (BICU, 2014). En el año 2016, tuvo una matrícula de 8251 estudiantes. Desarrolla carreras de grado como: Derecho, Inglés, Informática, Medicina, Enfermería, Contabilidad, etc. Asimismo, oferta maestrías en Gerencia Estratégica, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible, Derecho Procesal, Formulación y Gestión de Proyectos, Salud Sexual y Reproductiva.

Perú: Como respuesta a la demanda concreta de los pueblos indígenas así como por la preocupación del Estado por enfrentar las inequidades que afectan a los pueblos indígenas y la necesidad de dialogar con sus saberes desde el campo educativo, se crearon cuatro universidades nacionales interculturales: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA), localizada en la región Ucayali y creada por Ley N° 27250 en el 2000; Universidad Nacional Intercultural Fabiola

5 Ley para la asignación del presupuesto universitario e inclusión de las universidades BICU y URACCAN en la Ley de Autonomía de las instituciones de educación superior, 1996.

Salazar Leguía (UNIBAGUA), ubicada en la región Amazonas y creada por Ley N° 29614 en el 2010; Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahualpa (UNIJSA), con sede en la región Junín y creada por Ley N° 29616 en el 2010 y la Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba (UNIQ), situada en la región Cusco y creada por Ley N° 29620 en el 2010.

Para noviembre de 2016, de estas cuatro instituciones solo la UNIA contaba con estudiantes matriculados, las otras tres aún se encuentran en proceso de organización. En general, las universidades interculturales fueron creadas para atender la formación profesional integral, la investigación científica, las actividades de extensión cultural de los pueblos indígenas y para fomentar el desarrollo sostenible de la Amazonía. Sin embargo, más allá de lo declarativo, dichas universidades no han contado con un enfoque intercultural común para el diseño de sus mallas curriculares que, a la vez, permita el desarrollo de su propia misión, principios, fines y funciones. Si bien se incluye la palabra intercultural en los títulos de los cursos, esto parece no reflejar un adecuado diálogo con la diversidad cultural (Instituto de Transferencias de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales, 2017).

Venezuela: La Universidad Indígena de Venezuela comienza sus actividades en el 2001 bajo la denominación de *Escuela Universitaria Indígena de Lengua*. En el 2004, se registra legalmente con el título de Universidad Indígena de Venezuela (UIV). La misma, constituye un centro de enseñanza independiente cuya finalidad es la formación de educadores y líderes indígenas, quienes juntos con sus comunidades, participan activamente en la revitalización de su identidad cultural y lingüística. Está enmarcada en procesos de organización política que viabilicen el desarrollo de proyectos de carácter productivo y social. El 29 de noviembre del 2011 fue decretada en Gaceta Oficial No. 389.758, decreto N. 8631 en el que el Presidente de la República, Hugo Chávez aprueba su creación y le otorga el reconocimiento dentro del sistema nacional de universidades como universidad pública. Trabaja con jóvenes de 11 pueblos indígenas de todo el país, entre ellos, Warao, Yukpa, Jivi, Ye'kuana, E'ñepá, Sanema, Pume, Joti, Huottöja (Uwotjuja/Piaroa), Yanomami, Warao y Pemón para que sean líderes y multiplicadores en sus comunidades. Es una universidad de indígenas, impulsada por las comunidades.

Resulta interesante destacar que entre varias de estas universidades, se ha creado un mecanismo interinstitucional de colaboración, fortalecimiento y

acompañamiento, la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Fundada en el 2008, esta red está constituida por once instituciones de Educación Superior de nueve países de América Latina. Es considerada como el cimiento de las comunidades científicas interculturales que, a través de programas y procesos educativos y de incidencia socio-política, por la calidad, pertinencia y su existencia misma, contribuye a la construcción y promoción de ciudadanías interculturales y al Buen Vivir de los pueblos. Otro ejemplo del trabajo en red o colaborativo de las universidades indígenas interculturales es el de la Universidad Indígena Intercultural (UII), creada por el FILAC, un organismo multilateral cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas. La UII tiene un formato institucional particular, ya que está conformada por cuatro redes, la de los Centros Académicos Asociados con la UII, la de Egresados y Egresadas de la UII, la RUIICAY y la Cátedra Indígena Intercultural (CII) como un mecanismo de cooperación entre miembros de los equipos fundadores y dirigentes de estas instituciones y otros intelectuales indígenas.

Existen además otras organizaciones y/o redes de colaboración intercultural, que representan espacios importantes para la creación y recreación de saberes y prácticas, la valoración de la interculturalidad, la internacionalización y la reivindicación de derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Entre ellas, que podemos mencionar: 1) Red de Universidades Latinoamericanas y Caribeñas que se haya en diálogo de saberes con los pueblos para la transformación social, en el seno de la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL) espacio para compartir el accionar social en las comunidades y pueblos originarios con el objetivo de brindar acompañamiento, fortalecimiento de capacidades y diálogo de saberes; 2) Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina (RED ESIAL) que es un espacio de cooperación interinstitucional cuyo principal objetivo consiste en generar mecanismos de cooperación entre Universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) que valoren los conocimientos, idiomas, historias, y proyectos de futuro de pueblos indígenas y afrodescendientes, y desarrollen actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones; 3) Organización Negra Centro Americana (ONECA) que es una red de organizaciones de Afrodescendientes, que trabajan para promover el desarrollo integral de los pueblos y comunidades Afrocentroamericanas desde la perspectiva de los derechos huma-

nos; 4) Red de Universidades Interculturales (REDUI), órgano que agrupa a las universidades interculturales de México.

Estas diversas experiencias, pensadas y presentadas como universidades u otros tipos de IES por sus creadores y gestores, por lo general, no son reconocidas ni acreditadas por los Estados (excepto URACCAN y BICU), lo que da lugar a varias dificultades y desafíos como: insuficiente y/o precariedad presupuestaria, mecanismos y criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación no acorde con los modelos educativos, entre muchos otros.

4. Papeles jugados por agencias de cooperación internacional

Las agencias internacionales han jugado un papel determinante en la colaboración y financiamientos, dirigidos al sistema educativo regional, precisamente para ir construyendo relaciones equitativas y de igualdad. Por ejemplo, la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el Banco Mundial, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han sido apoyos estratégicos en iniciativas internacionales de cara a una educación que garantice medidas tangibles para la inclusión, la calidad y el involucramiento de todos los sectores de la sociedad.

Conviene destacar también la cooperación externa que se concreta principalmente mediante programas y proyectos, que constituyen unidades de acción conducentes al fortalecimiento o expansión de las capacidades necesarias para realizar dicho ejercicio (Saballos, 2016, p. 139). En este sentido, muchos esfuerzos de movilidad académica se han materializado con programas de postgrados con miras al fortalecimiento de la educación superior como Erasmus Mundus, Fundación Carolina, Fundación Ford, Fundación Universitaria Iberoamericana (FUNIBER), el FILAC. La Agencia Noruega para la Cooperación al Desarrollo (NORAD) ha sido una de las principales aliadas que han colaborado para estos procesos mediante la cooperación para la implementación de programas educativos con enfoques indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarios. De igual manera, la Organización Austríaca de Cooperación para el Desarrollo Horizonte 3000, la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GIZ) y el Fondo de Asistencia Internacional de los Estudiantes y Académicos Noruegos (SAIH), han jugado un papel fundamental en el fortalecimiento de sistemas educativos

propios que han asegurado acceso, permanencia y graduación de indígenas y afrodescendientes. Además, han permitido acompañar procesos de autogestión y visibilización de las prácticas ancestrales, tomando en cuenta el papel que juega la comunidad en la universidad, los sabios, las sabias, ancianos, ancianas y autoridades tradicionales y no tradicionales en los procesos culturales, educativos, económicos, espirituales, de producción sostenible y de salud.

5. Evaluación y acreditación institucional

Una de las tendencias más marcadas de la educación superior de este siglo es la evaluación y acreditación institucional que nos remite a profundizar en el tema de calidad. La RUIICAY (2015) ha planteado fundamentos jurídicos y epistemológicos del sistema de evaluación y acreditación de las universidades indígenas, interculturales y comunitarias con criterios e indicadores interculturales. Define la calidad como el *bien hacer* con pertinencia cultural y relevancia, que responde a los planes y proyectos de vida de los diferentes pueblos y sobresale por su importancia, significación, utilidad y participación para el buen vivir, vivir bien y vivir con identidad.

El abordaje de la calidad en la universidad, más que ser un problema teórico, es parte de un ineludible compromiso de la institución, de su misión, visión, estudiantes, docentes, sabios, sabias, autoridades territoriales y de toda la comunidad universitaria con miras a responder de manera eficiente a las necesidades y requerimientos de la sociedad. Una educación de calidad está basada en las filosofías de vida, las cosmovisiones más profundas de cada pueblo y en función de los principios y prácticas del Buen Vivir. Es educar desde la realidad del entorno, las necesidades habituales de las comunidades, su espiritualidad y su relación con el medio ambiente en la que se desarrollan, lo que concuerda con lo planteado por Talavera (2017): “que si no se toma en cuenta la realidad de los pueblos, podríamos estar hablando de calidad, pero estamos atentando con la esencia de la vida” (p.10).

Hablando de manera particular desde la educación superior intercultural, hay dos términos que no se pueden dividir: calidad y pertinencia. Calidad sin pertinencia ni siquiera debería llamarse calidad. Esta tiene que responder a las necesidades, aspiraciones, tradiciones y la cosmovisión de la persona y la comunidad, si no responde a esa forma de vivir y vivir la vida, dónde está la calidad que hablamos si realmente no está intrínsecamente vinculada con esa pertinencia. En

consecuencia, la educación intercultural asume que no existe una sola manera de ver el mundo, abandona el concepto de asimilación para establecer el diálogo, construir confianza y el intercambio desde una posición de igualdad. Adopta una actitud crítica frente a modelos educativos excluyentes y discriminadores y da cabida a distintas formas de enfocar la realidad y de construir el conocimiento.

En virtud de todo ello, exige el diseño de currículos como un proceso participativo, en el cual confluyen diferentes actores sociales, que presentan sus necesidades y demandas socioeducativas, así como sus maneras de comprender la sociedad, la naturaleza, la persona, la educación y el conocimiento. Currículos que recuperan historias, saberes, conocimientos, tecnologías, valores de los pueblos y formas organizativas comunitarias. Asimismo, requiere la renovación de las prácticas pedagógicas que fortalezcan el conocimiento de la realidad pluricultural; en consecuencia, promueve, reconoce y aprovecha las formas que los diferentes pueblos tienen para generar y transmitir conocimientos y evaluar las habilidades, destrezas y actitudes, para fomentar el trabajo cooperativo, solidario y el desarrollo de nuevas formas de aprender y enseñar.

Los principales componentes de la infraestructura y espacios de aprendizaje lo representan las aulas interculturales, laboratorios naturales (fincas), bibliotecas y centros de documentación especializados, institutos y centros de investigación y extensión de la Universidad. Todos estos componentes contribuyen a la calidad y pertinencia de los procesos educativos. Las aulas interculturales son ambientes sencillos y amigables donde el estudiantado y el personal docente de diferentes pueblos comparten la diversidad de sus voces, lenguas, percepciones, conocimientos, saberes y prácticas sobre sus formas de vida y maneras de ver el mundo en un marco de complementariedad, diálogo intercultural y de género. Las comunidades constituyen *laboratorios naturales*⁶ invaluable de acompañamiento, creación y recreación de saberes y prácticas, innovación y formación integral del estudiantado como ser humano que comparte, valora y respeta los conocimientos, prácticas y cosmovisiones.

En los espacios de aprendizajes colectivos, todas las personas interactúan, se propicia el diálogo de saberes y prácticas, se construyen puentes de

⁶ Espacios vivos donde se construyen y recrean conocimientos, saberes y prácticas en armonía con la madre tierra, que contribuyen a la revitalización de la identidad y cultura de los pueblos, mediante la innovación emprendimiento, producción y comercialización, fundamentado en los lineamientos, principios y valores institucionales para el buen vivir (Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, 2014, p.10).

confianza, reconocen los diferentes sistemas de conocimientos y experiencias existentes. Se favorece la interacción entre los sabios y sabias de los pueblos, los aprendizajes parten de los participantes de manera contextualizada, se hace uso de la lengua e historias de los pueblos. Las metodologías son culturalmente apropiadas, se comparte el desarrollo de la cosmovisión y la espiritualidad individual y colectiva, y se logra la armonización entre lo material y lo espiritual. Surge la armonía con la Madre Tierra, haciendo uso de la naturaleza como herramienta y ambiente de aprendizaje, para avanzar en la construcción del nuevo conocimiento y el desarrollo con identidad.

Por tanto, para que la educación superior haga realidad las Resoluciones de la CRES, (2008)⁷, especialmente en lo que concierne al apartado C, número 3, que mandata la tarea de *transformar* la Educación Superior y no solo de *incluir a los otros*, requiere de voluntades e innovaciones profundas que no pueden seguir siendo puramente episódicas: deben ser procesos permanentes y continuos.

Con respecto al tema de la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior, existen muchos desafíos. Los procesos impulsados por entes y organismos oficiales se sustentan en criterios de calidad cada vez más exigentes, cuyos estándares de evaluación parten de los principios del conocimiento científico, sin valorar los saberes, conocimientos y tecnologías de los pueblos indígenas y afrodescendientes, haciendo uso de parámetros de medición foráneos y descontextualizados, por tanto resultan difícilmente alcanzables o aplicables por parte de las instituciones indígenas, interculturales, afrodescendientes y comunitarias de Educación Superior. Es importante abrir la lógica de evaluación y acreditación en un marco participativo de pertenencia étnica-cultural, considerando formas más adecuadas a las necesidades y requerimientos de los contextos sociales, culturales, lingüísticos y comunitarios para dar un salto cualitativo hacia la creación de procedimientos de acreditación y reconocimientos pertinentes.

Desde comienzos de este siglo hasta la fecha, la Educación Superior Intercultural ha constituido una preocupación relevante en la evolución de la educación terciaria de América Latina y el Caribe. Como foco de atención ha fomentado la realización tanto en el nivel internacional como regional, conferen-

7 Ver Resoluciones de la Conferencia Regional de Educación Superior 2008. Disponible en: <http://blogeandoencienciasdelaeducacion.blogspot.de/2008/07/declaracin-final-de-la-conferencia.html>

cias, encuentros de debates, foros regionales e internacionales y cumbres temáticas, en las que se han formulado compromisos y firmado acuerdos sobre varios temas centrales que le proveen significación, en temas fundamentales como la diversidad étnica y cultural, la espiritualidad y los modelos de gobernanza y participación. Un resultado de suma importancia lo constituye el “Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, convocado por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior, de UNESCO-IESALC, celebrado los días 6 y 7 de agosto de 2009, en Belo Horizonte, Brasil, con la asistencia de 41 colaboradores del mencionado Proyecto y 2 representantes del FILAC, que emitió una Declaración que aún hoy se considera de importancia sustancial para el desarrollo de las universidades interculturales de América Latina. Recomienda a los gobiernos, estados e IES de la región reconocer, valorar y promover la diversidad cultural y la interculturalidad equitativa en los sistemas educativos; revisar los indicadores pertinentes con la diversidad lingüística, demográfica, social, cultural, y de género para todos los niveles educativos; revisar criterios de evaluación y acreditación de IES y programas con base en saberes y modos de producción de conocimiento, desde racionalidades y epistemologías de los pueblos indígenas y afrodescendientes con miras a superar la concepción hegemónica de la ciencia occidental.

También es importante resaltar el Taller Regional Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, convocado por el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, de UNESCO-IESALC, que se llevó a cabo los días 24 y 25 de mayo del 2012 en la Universidad de Panamá. Esta reunión contó con la colaboración de 31 especialistas provenientes de 12 países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Perú y Venezuela). El Taller conceptualizó y lanzó la *Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior*, que contiene 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. Poco después, esta iniciativa fue incorporada como parte de la “Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”, suscrita por los Presidentes de las Comisiones de Educación o equivalentes miembros del Parlamento Latinoamericano (Parlatino), y los de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia, Tecnología y Comunicación, y demás Legisladores reunidos en Panamá los días 21 y 22 de junio de 2012.

Otro resultado importante, surgió del Encuentro Regional “Aseguramiento de la Calidad en la Educación Superior Intercultural: Hacia la construcción de confianza para su fortalecimiento”, desarrollado entre el 27 y 29 de abril del 2016, en la ciudad de Managua, Nicaragua. La reunión se realizó con el objetivo de construir un espacio de diálogo para debatir, analizar e intercambiar visiones sobre el aseguramiento de la calidad inclusiva de la educación superior indígena, intercultural, afrodescendiente y comunitaria. El encuentro fue un paso fundamental en un proceso de diálogo estratégico y necesario entre autoridades políticas, rectores, pares académicos, autoridades indígenas y expertos conocedores del tema de 14 países de América Latina (Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, México, Perú, Paraguay, Alemania, Nicaragua) sobre criterios, niveles de evaluación y aseguramiento de la calidad de la educación superior intercultural.

6. Propuestas y recomendaciones para la CRES 2018

La Conferencia Regional de Educación Superior 2018, debe ser el espacio en el que la interculturalidad halle su camino hacia su implementación a nivel de las instituciones de educación superior. Debe propiciar que:

- 1) Las universidades adopten la diversidad cultural como una gran oportunidad, asumiendo cambios estructurales institucionales, con nuevos instrumentos y métodos de gestión, haciendo visible a los pueblos indígenas y afrodescendientes, su historia, cosmovisión, derechos, lenguas, poniendo énfasis en la búsqueda de la equidad socio-educativa desde la perspectiva intercultural y de género.
- 2) Universidades indígenas, afrodescendientes, comunitarias, interculturales, convencionales, instituciones de educación superior, profundicen en el diálogo de saberes, respeto cultural y programas de interculturalidad, en los que las organizaciones indígenas, afrodescendientes y comunidades tengan un amplio protagonismo y participación efectiva y pertinente.
- 3) El racismo institucionalizado y el etnocentrismo sean relevados por la comprensión, entendimiento, respeto, confianza, aceptación de culturas y comportamientos diferentes.

- 4) Se siga avanzando en la labor de *interculturalizar* toda la educación superior, como un cumplido y una deuda pendiente a la diversidad de pueblos, la pertinencia social y calidad de toda universidad en contextos multiétnicos.
- 5) Se avance en el diálogo y concertación, para la construcción de criterios e indicadores de evaluación, acreditación, reconocimiento universitario y asignación presupuestaria apropiada para el establecimiento y mejoramiento de la calidad educativa intercultural, con la participación de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- 6) La evaluación y acreditación deben ser procesos de acompañamiento y de aprendizaje mutuo.

Los retos esbozados, nos invitan a continuar el caminar, es necesario saber quiénes somos; en la diversidad de la palabra y el pensamiento comunitario de los pueblos para defender las raíces de nuestros ancestros, con la idea de reafirmar las identidades, dar voz a las experiencias, reconstituir y fortalecer nuestros pensamientos; liberar la palabra, defender y proteger la vida y el territorio de los pueblos originarios.

Los desafíos que enfrentamos como países son muchos, pero las condiciones están dadas para que podamos juntos identificar los cambios necesarios a fin de resolver nuestras diferencias, y desde el consenso, avanzar hacia la implementación de los mecanismos necesarios que permitan lograr las transformaciones de las instituciones de educación superior hacia la ampliación de cobertura, visibilidad de la diversidad, apertura de espacios interculturales, asegurando así acceso, equidad, justicia, sustentabilidad y democracia en la América multiétnica, multilingüe y pluricultural. Construir consenso en esta democracia no es fácil, pero debemos aprender a entender nuestras prioridades y, a partir de ellas, ser sabios y sabias en nuestras decisiones.

Referencias

- Antón, J. y Del Popolo, F. (2009). Visibilidad estadística de la población afrodescendiente de América Latina: Aspectos conceptuales y metodológicos. En J. A. Álvaro Bello, F. Del Popolo, M. Paixão y M. Rangel (Coords.), *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico a la realización de derechos* (pp.13-38). Santiago de Chile: Naciones Unidas, CELADE-División de población de la CEPAL.
- Ávila, L. y Ávila, A. (2016). Las universidades interculturales de México en la encrucijada. *Noesis, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50), 200-215. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.20983/noesis.2016>.
- Ávila, S. y Ayala, Y. (2017). Ala Kusreik Ya-Misak Universidad: Construyendo educación propia. *Jangwa Pana*, 16(1), 54-66. Recuperado de <http://revistas.unimagdalena.edu.co>
- Bluefields Indian y Caribbean University. (2014, 21, Octubre) *Historia de la Universidad*. Recuperado de <http://www.bicu.edu.ni/proyecto-institucional/historia-de-la-universidad>
- Bolaños, G., Tattay, L. y Pancho, A. (2008). Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas (Colombia). En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.211-222). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Los Pueblos Indígenas en América Latina: avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Cerruto A. (2009). La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En D. Mato (Coord), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp.123-153). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.

- Conferencia Regional de Educación Superior. (2008). *Declaración y Plan de acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Flores, J. J. y Méndez, A. (2008). *Las luchas indias, sus intelectuales y la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (México)*. En *Observatorio Social de América Latina*, VIII(23), 201-217.
- Guerra, E. y Meza, M. (2009). El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En D. Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos* (pp.215-249). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Hernández, D. (s.f.). *El Caso del Instituto Manuel Zapata Olivella y sus Aportes a la Pertinencia y Desempeño Profesional de la Educación Superior Inclusiva*. Recuperado de <http://www.mineduacion.gov.co>
- Hervas, A. (2015). *Experiencia de educación superior intercultural en la provincia de Chimborazo: Caso del centro superior de sabiduría ancestral y nueva conciencia Jatun Yachay Wasi, año 2014* (Trabajo de Grado no publicado). Universidad Politécnica Salesiana, sede Quito, Ecuador.
- Indígenas, P. (2004). *Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi»*. Ecuador/Chinchaysuyu: Instituciones interculturales de educación superior en América Latina.
- Instituto de Transferencias de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales (2017). *Educación Superior intercultural indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos*. Convenio Andrés Bello.
- Mato, D. (2014). *Universidades Indígenas en América Latina, experiencias, logros, problemas y desafíos*. Recuperado de <http://www.unesco.org.ve>
- Rozental, M. (2009). ¿Qué palabra camina la Minga? *Revista Deslinde*, 45, 50-59. Recuperado de <http://cedetrabajo.org/wp-content/uploads/2012/08/45-81.pdf>

- Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala. (2015). *Documento sobre sistema de acreditación y reconocimiento de las instituciones indígenas, interculturales y comunitarias de educación superior de Abya Yala*, Cotacachi, Ecuador.
- Saballos, J. (2016). La universidad y la efectividad del desarrollo comunitaria. Disertación doctoral. Managua: URACCAN.
- Schmelkes, S. (2008). Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: Problemas, Oportunidades, Retos. En D. Mato (Coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina* (pp.329-348). Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC.
- Talavera, T. (2017). Una mirada desde el Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua, “Somos una sociedad meramente intercultural”. URACCAN al Día, Edición Especial. Recuperado de <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.uraccan.edu.ni/sites/default/files/URACCAN%2520Al%2520Dia%2520Ed%2520Especial%25202017.pdf>
- Tunubulá, G. (s.f.). *Retos y perspectivas de la Misak universidad*. Recuperado de <https://horizontesdecompromiso.files.wordpress.com>
- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas. (2001). *Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural*. Adoptada por la 31a reunión de la Conferencia General de la UNESCO, París.
- Universidad Indígena de Bolivia. (2008). *Universidad Indígena Boliviana Aymara*. Recuperado de <http://www.utupakkatari.edu.bo>
- Universidad Indígena Intercultural Jacinto Ortiz. (2016). *Quiénes somos*. Recuperado de <http://www.universidadunicjao.org>. <http://www.universidadunicjao.org>
- Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua. (2014). *Plan Estratégico participativo de la URACCAN (PEI, 2015-2019). Construyendo el camino de la Educación Intercultural Comunitaria con calidad*. URACCAN.

Educación superior y pueblos afrodescendientes en América Latina

ANNY OCORÓ LOANGO — MARIA NILZA DA SILVA

La presente investigación examina la situación de los afrodescendientes en América Latina, poniendo el foco en su participación en la educación superior. Dirigimos nuestra atención a los países donde la población afrodescendiente es numéricamente más importante y, en especial, a aquellos que han desarrollado normativas a favor de la inclusión de los afrodescendientes y que vienen haciendo avances significativos en políticas de educación superior para estos grupos. Este texto está organizado en tres partes. En la primera, aborda el concepto de interculturalidad, argumentando que no es posible interculturalizar la educación superior sin la confrontación de las epistemologías hegemónicas y sin la valorización e incorporación de las epistemes de los grupos subalternos. La segunda parte comienza con un balance sobre la situación social de los afrodescendientes en la región y la desigualdad y la exclusión económica que padecen en América Latina, para luego dar cuenta de los alcances normativos logrados por algunos países de la región a favor de los afrodescendientes. En la tercera parte, se examinan las experiencias de inclusión de los afrodescendientes en la educación superior que se vienen desarrollando en algunos países de América Latina, a través de políticas de acción afirmativa y de experiencias que no están centradas en otorgar cupos sino que afectan programas y/o contenidos educativos en el nivel superior.

1. Interculturalidad e inclusión

En las dos últimas décadas, la perspectiva intercultural se ha ido consolidando como una herramienta de análisis e intervención para debatir sobre la diversidad cultural en la universidad, la valoración de otras formas de conocimiento, la formación docente y la inequidad en el campo educativo latinoamericano. En la región, existe una amplia bibliografía sobre interculturalidad así como diversos usos y formas de entender el concepto. Esta aparece asociada y utilizada no solo en el campo de la investigación sino también por agentes gubernamentales, empresas, partidos políticos, organización sociales indígenas y afrodescendientes

y profesionales de distintas áreas, entre otros. Se aprecia que no se restringe a los grupos étnicos y que está ligada a los procesos y relaciones sociales (Mato, 2009). En la actualidad, el concepto de interculturalidad “hace referencia a diversos tipos de relaciones y articulaciones, incluyendo tanto formas de colaboración como de conflicto, que establecen entre sí agentes sociales cuyas diferencias ‘culturales’ resultan significativas para los asuntos que -precisamente-son materia de sus relaciones” (Mato, 2009, p.35).

La participación intercultural en la educación se ha convertido en un tema central en los debates sobre educación superior en América Latina, al punto que fue incorporado en la Declaración Final de la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) realizada en Cartagena de Indias en 2008, y además ha sido establecido como uno de los ejes de la próxima CRES a realizarse en la Universidad Nacional de Córdoba en junio 2018. Esto ha sido motivado, entre otras cosas, por el desarrollo de ideas y políticas pluriculturales que han interpelado las representaciones nacionales habilitando espacios de expresión y participación para las minorías étnicas y han demandado la apertura de la universidad. Esta moderna institución del saber hoy está llamada a dar espacio a quienes históricamente no han tenido posibilidades de acceso a sus programas y cátedras, así como a sus conocimientos y modos de aprendizaje. Esta vinculación entre “las instituciones de ciencia y tecnología con las demandas sociales conlleva un proceso que moviliza, no solamente a la comunidad científica, sino a muchos otros actores de la vida social” (OEI, 2012, p.47).

La perspectiva intercultural se propone como un camino posible para lograr el reconocimiento y el respeto del “otro”, un modo de trascender el etnocentrismo y de abrirse a la valoración de otros conocimientos. En ese sentido, constituye una referencia para la educación superior y para las políticas de ciencia y tecnología en su conjunto. La universidad no debe estar aislada de la sociedad que la nutre. En las Américas, aproximadamente 200 millones de personas son afrodescendientes (ONU, 2011). Estos grupos son los más afectados por la pobreza, el desempleo y la desigualdad y cerca de la mitad de esta población son menores de 18 años.

En la educación superior, una política pública plural y de innovación acorde a los tiempos presentes y a las realidades sociales y culturales de América Latina, tiene el desafío de incorporar a las comunidades indígenas y afrodescendientes y sus saberes en la producción de conocimiento y en los proyectos de ciencia y tecnología, fomentando, de esta manera, su inclusión. No se trata solo de garantizar

derechos a las minorías étnicas sino de avanzar hacia sociedades conscientes de su historia y de su diversidad. Se trata de que cada sociedad pueda servirse de los conocimientos y saberes de todos los grupos para pensar su propio desarrollo y crear alternativas para su presente y su futuro, ya que en definitiva “no hay saber ‘universal’, ninguno lo es, todos son –de algún modo- particulares y relativos las condiciones en que son producidos, a cómo son producidos. Por eso el diálogo y la colaboración entre diversas formas de saber son imprescindibles” (Mato, 2008, p.9).

Todavía estamos lejos de conquistar efectivamente una interculturalidad equitativa, sobre todo, respecto de los pueblos afrodescendientes en América Latina. Existen fuertes resistencias y prevalece el predominio de la discriminación racial en todos los países. Aunque hay iniciativas de inserción de contenidos referentes a la historia y cultura africana y de la afrodescendencia en la diáspora, encontramos muchos obstáculos por causa del poder hegemónico de base eurocéntrica. En Brasil, el país que más alcances presenta a favor de la población negra, las instituciones de Enseñanza Superior resisten fuertemente los cambios epistemológicos, en sintonía con la diversidad étnico-racial, provocados por la presencia de negros e indígenas en las universidades públicas y privadas del país.

A lo largo de su historia las universidades y los sistemas de ciencia y técnica han favorecido el eurocentrismo como paradigma de formación e investigación, privilegiando el conocimiento producido dentro del marco científico/académico y de los paradigmas occidentales de la ciencia y han contribuido a calificar los conocimientos y saberes ancestrales o tradicionales como folclóricos, exóticos, pre-científicos o como obstáculos para el conocimiento. Particularmente, las ciencias sociales han asumido, por mucho tiempo que el conocimiento académico/científico es “universal”, descalificando y tildando de “locales” a los modos de producción de conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes. El carácter monocultural de las universidades y sus modos de relacionarse con las poblaciones indígenas y afrodescendientes y sus saberes, constituyen uno de los mayores obstáculos para construir sistemas educativos interculturales equitativos.

En definitiva, para avanzar en el desarrollo de políticas interculturales o en la interculturalización de la educación superior, es necesario someter a debate no solo la participación reducida de las poblaciones negras e indígenas en la educación superior, sino también el discurso hegemónico eurocéntrico y las relaciones de poder mediante las cuales se han jerarquizado los saberes y los conocimientos de las comunidades indígenas y de los pueblos negros. En la actualidad

la educación superior se ve (...) desafiada en su esencia universalista cuando se demanda el reconocimiento de otras epistemologías igualmente valederas y pertinentes como esencia del ideal de respeto de la diversidad, más allá de simples medidas de ingreso a la universidad con programas de atención diferenciada o de adecuaciones curriculares (Sichra, 2010, p.V).

Si se pretenden construir nuevas relaciones que recuperen y valoricen los conocimientos y saberes epistémicos de los pueblos negros e indígenas en América Latina, la descolonización epistémica es tarea obligada. No hay inclusión posible, no hay interculturalidad posible sin la confrontación de las epistemologías hegemónicas y sin la incorporación de las epistemes de los grupos subalternos.

2. La situación de los afrodescendientes en América Latina, entre la desigualdad y la exclusión

Se estima que en Latinoamérica y el Caribe en la actualidad existen aproximadamente 180 millones de afrodescendientes (Rodríguez Wong y Antón, Sánchez, 2014). Las mayores poblaciones corresponden a Brasil y Colombia. Brasil posee, luego de África, la mayor población afrodescendiente del mundo. Según los datos del Instituto Brasileño de Geografía y de Estadística (IBGE), para 2014 la población “prieta” y “parda” representaba el 53.4% de la población total.

País	Población afrodescendiente	Porcentaje de la p. total	Año
Argentina	149.493	0.37	2010
Bolivia	16.324	0.16	2012
Brasil ¹	96.795.294	50.7	2010
Colombia	4.311.757	10.0	2005
Costa Rica	33.437	7.7	2011
Cuba	4.009.067	35.9	2012
El Salvador	7.441	0.12	2007
Ecuador	1.041.559	7.2	2010

1 Los datos publicados de la Pesquisa Nacional de Muestra de Domicilios del Instituto Brasileiro de Geografía y Estatística – IBGE muestran que la población total del país en 2017 era de 206.081.432. Confróntese: <http://g1.globo.com/economia/noticia/2016/08/brasil-tem-mais-de-206-milhoes-de-habitantes-segundo-o-ibge.html> Acesso em 18/08/2017.

Guatemala	5.040	0.04	2002
Honduras	58.818	0.9	2001
Nicaragua	23.161	0.45	2005
Panamá	300.551	9.2	2010
Paraguay	8.000	0.15	2012
Uruguay	255.074	7.7	2011
Venezuela ²	15.457.217	53.0	2011

Fuente: elaboración propia con base en los datos aportados por los censos.

Aunque no todos los países de la región cuentan datos estadísticos que incorporan mediciones étnicas, se estima que los afrodescendientes representan aproximadamente el 30% del total de la población en América Latina y el Caribe. La experiencia de visibilizar ha sido más esquivada para los afrodescendientes que para los pueblos indígenas (Cepal, 2009). Solo en los últimos años algunos países de la región han sistematizado datos sobre esta población con cierta regularidad, mediante las encuestas de hogares y los censos³. Sin embargo, sigue siendo un desafío contar con mejores estadísticas que permitan evaluar los alcances reales de las políticas dirigidas a estos grupos, no solo por los países que aún no tienen incorporada la variable censal étnica, sino también por aquellos en los que incluso teniéndola esta población aparece aún subregistrada.

En la década de 1990, en la mayoría de los países de América Latina, se pasó de una concepción de ciudadanía asentada en la homogeneidad, al reconocimiento del carácter pluriétnico y pluricultural de las naciones. Esto ha sido leído un avance importante en la democratización de la región, dado que se otorgó visibilidad y reconocimiento constitucional a los pueblos indígenas y afrodescendientes. En algunos casos, este reconocimiento se tradujo en la conquista

- 2 El Censo Nacional de Población de Venezuela del año 2011 incluyó, en la pregunta de autoidentificación étnica, tres opciones: negro, afrodescendiente y moreno. Según los datos obtenidos, el 2,9 % se autorreconoce como negro, el 0,7 % como afrodescendiente y el 51,6 % como morena/moreno. Esto explicaría el elevado porcentaje de afrodescendientes que arroja este censo, ya que contempla también a quienes se autoperciben como morenos. Según el censo, el término moreno hace referencia a “toda persona cuyas características fenotípicas son menos marcadas o pronunciadas que de la persona definida como negra o negro. Es un término que en algunos contextos puede ser utilizado para suavizar las implicaciones discriminatorias que conlleva ser una persona negra”.
- 3 Según la Cepal para el año 2009 incluían la pregunta de autoidentificación afrodescendiente en sus censos nacionales de población Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador El Salvador, Guatemala, Honduras y Nicaragua. En los últimos cinco años Argentina, Panamá, Uruguay y Venezuela también la han incluido.

de derechos colectivos como la representación política, el acceso a la educación, titularidad de las tierras o territorios ancestrales y la reivindicación al desarrollo de su identidad cultural, entre otros.

Este reconocimiento cultural se dio en un contexto de reformas neoliberales que promovieron la retirada del Estado de importantes áreas del desarrollo y de la política social y precarizaron el acceso a derechos sociales en el conjunto de la población. No obstante, aun cuando las políticas de reconocimiento se dieron en ese contexto, los movimientos sociales indígenas y afrodescendientes tenían ya, desde la década del 60 del siglo pasado, una fuerte presencia organizativa, e impulsaban cambios en torno al reclamo de políticas de igualdad social y reconocimiento cultural (Ocoró Loango, 2014). En efecto, los logros no podrían haberse llevado a cabo sin la participación efectiva de los activistas, las organizaciones sociales, y las diversas luchas sociales que los afrodescendientes han librado a lo largo del siglo XX y en el presente siglo XXI.

En la gran mayoría de los países de la región, se observa cómo se hacen esfuerzos por visibilizar este grupo étnico y sus aportes a la construcción de los proyectos de nación, canalizados muchos de ellos a través de las celebraciones nacionales o efemérides escolares (Ocoró Loango, 2015). También mediante la incorporación de la historia de los afrodescendientes al currículo educativo. No obstante, sin desmerecer sus alcances, a más de 15 años de la Conferencia Durban⁴ los progresos no han sido suficientes ni determinantes en la mejora de la calidad de vida de los afrodescendientes. Pese a la creciente preocupación por la situación de los afrodescendientes, las normativas a su favor no han sido acompañadas con políticas articuladas que den respuesta a los problemas concretos de esta población. Las serias problemáticas de desigualdad y exclusión que afectan a este grupo poblacional persisten. Aún deben enfrentar el racismo y la discriminación racial y muchos de sus derechos elementales continúan sin estar garantizados. En América Latina, la desigualdad racial y la desigualdad de clase están *entrelazadas* (Wade, 2011) y la desigualdad se vuelve mayor cuando se analizan factores étnicos racia-

4 En el año 2001 se llevó a cabo la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia en Durban (Sudáfrica), organizada por la ONU. La Declaración y Plan de Acción de Durban, constituyen un avance a favor de la justicia racial y la democracia al reconocer la esclavización como un crimen de lesa humanidad con efectos históricos sobre los afrodescendientes. En América Latina la Conferencia de Durban es una referencia muy importante para la lucha contra el racismo y el reconocimiento a la diversidad cultural de los afrodescendientes, al ser el punto de partida para construir una agenda global de lucha.

les, ya que existe una relación directa entre pobreza, exclusión y color de la piel, que se remonta al periodo colonial.

3. Alcances de las políticas públicas para los afrodescendientes en América Latina

En varios países de la región existen marcos legales e institucionales que contemplan el reconocimiento de derechos de la población afrodescendiente. En algunos casos, existe un reconocimiento constitucional de los afrodescendientes como grupo étnico, sujeto de derechos y paulatinamente se ido construyendo un campo jurídico que acompaña las decisiones políticas de inclusión. A su vez se han creado programas destinados a atender problemáticas específicas de estas poblaciones, no siempre con continuidad en el tiempo o con los recursos suficientes. En las próximas páginas comentaremos brevemente sobre algunas leyes y políticas que fueron implementadas para la población afrodescendiente en algunos países de América Latina con el objetivo de superar el racismo, la discriminación racial y las consecuencias de la desigualdad.

La región Colombia se destaca como uno de los países que mayores avances políticos y legislativos ha logrado en relación con el reconocimiento a la población afrodescendiente (Sánchez, 2010). La Constitución Política de 1991 reconoce a Colombia como una nación pluriétnica y multicultural y define oficialmente a los afrocolombianos como grupo étnico. Dos años después con la Ley 70, el Estado reconoció, por primera vez en la historia de Colombia, los derechos territoriales de las comunidades negras. La Ley 70 también facultó, mediante el artículo 39, la creación y la obligatoriedad de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos⁵ para los niveles de educación básica y media del Currículo Educativo Nacional y el Decreto 804 de 1995 reglamentó la obligación de incluir la etnoeducación⁶ en todos los planes educativos de todos los territorios nacionales donde existan comunidades indígenas, negras y/o raizales.

- 5 El artículo 2 establece que: “La Cátedra de Estudios Afrocolombianos comprenderá un conjunto de temas, problemas y actividades pedagógicas relativos a la cultura propia de las comunidades negras, y se desarrollarán como parte integral de los procesos curriculares del segundo grupo de áreas obligatorias y fundamentales establecidas en el artículo 23 de la Ley 115 de 1994, correspondiente a ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia”. La Cátedra fue reglamentada a través del Decreto 1122 de 1998.
- 6 Según el Decreto 804 de 1998 la etnoeducación “se sustenta en un compromiso de elaboración colectiva, donde los distintos miembros de la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a mantener, recrear y desarrollar un proyecto global de vida de acuerdo con su cultura, su lengua, sus tradiciones y sus fueros propios y autóctonos”.

Desde el año 2004, el Ministerio de Educación Nacional creó el Viceministerio de Educación Superior y entre las poblaciones priorizadas incluyó a los afrodescendientes. Milena Mazabel presenta, en forma detallada en el capítulo seis de este libro, los lineamientos de la política inclusiva de Educación Superior que esta dependencia creó para los afrodescendientes.

En Brasil, desde la década de 1980 se viene fortaleciendo la lucha contra la discriminación. La Constitución de 1988 no solo promulgó la igualdad racial, condenando la discriminación racial, sino que a su vez ha puesto en marcha algunas medidas de penalización. Por ejemplo, la Ley 8.081 de 1990 establece penas a los actos de discriminación por raza, color, procedencia nacional o etnia causados por los medios de comunicación o por publicaciones diversas. Brasil, además de suscribir acuerdos internacionales para la protección de Derechos Humanos de la población afrodescendiente, ha dado significativas muestras de avance en políticas públicas para este grupo⁷. Fue el primer país de la región que contó con un Ministerio para la equidad racial⁸ y es también el país en donde el movimiento negro ha conquistado mayores logros en la institucionalización de políticas contra la discriminación y favor de la equidad racial. En el país, se han aprobado importantes normativas entre las que podemos mencionar: el artículo 242 de la Constitución de 1988 que reconoce a la población negra; el artículo 68 de titulación de tierras a “las comunidades de quilombos”; la Ley 7.716 que penaliza la discriminación racial (1989); el Decreto n° 4.428 (2002) que desarrolla el Programa Nacional de Acciones Afirmativas y el Decreto 4.885 (2003) que crea el Consejo Nacional sobre Igualdad Racial. En el campo educativo la Ley 10.639 (2003)⁹ obliga a todas las escuelas a incorporar en sus planes de estudio la historia

7 En el año 1995, durante el gobierno del presidente Fernando Henrique Cardoso, el Estado reconoció por primera vez la discriminación racial hacia los afrobrasileños (Arocena, 2007). Esto derivó en una serie de políticas y programas nacionales de políticas de acción afirmativa para la población negra. En el gobierno de Luiz Ignácio Lula da Silva (2003) se crea una institucionalidad para promover la igualdad racial.

8 Este Ministerio fue desmontado en el año 2015 ante la crisis política y económica que atravesaba Brasil.

9 Los debates abiertos por la ley condujeron en 2004 a la aprobación de las “*Directrices Curriculares Nacionales para Educación de las Relaciones Étnico-Raciales y para la Enseñanza de Historia y Cultura Afrobrasileña y Africana*” para todos los establecimientos de la educación básica. Posteriormente la Ley n° 11.645 de 2008 cambió las Directrices y Bases de la Educación Nacional de 2003, incluyendo la historia indígena. Así entonces se aprobó la obligatoriedad en el currículo oficial de la “Historia y Cultura Afrobrasileña e Indígena”.

de la cultura afrobrasileña y africana que estaba hasta entonces ausente. También instituyó el día 20 de noviembre como “Día de la Conciencia Negra” en recuerdo del fallecimiento de Zumbi de los Palmares, un símbolo de la resistencia de los negros y uno de los más importantes líderes cimarrones en la época colonial.

Ecuador ratificó la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial en 1966. En el año 2001 suscribió la declaración de Durban (2001) y en julio de 2002 adoptó la Carta Andina para la promoción y protección de los Derechos Humanos. La Constitución Política de 2008 ratificó la plurinacionalidad y multiculturalidad del país y reconoce a los afroecuatorianos como titulares de derechos. Diversos artículos constitucionales reglamentan la protección de los afroecuatorianos por parte del Estado: Particularmente, el artículo 58 les reconoce derechos colectivos y el artículo 60 avanza en el reconocimiento de territorios para la preservación cultural de este grupo. En esa misma línea, la Ley N° 46 establece que se debe consultar a los afroecuatorianos cuando existan proyectos y programas de explotación de recursos naturales que afecten sus territorios. Existen además, otras normas como el Decreto legislativo del 2 de octubre de 1997 que establece el Día Nacional de los Afroecuatorianos y propone que se incorporen en el currículo escolar los aportes de los afroecuatorianos a la historia del país, así como el Decreto 60 de 2009 a través del cual surgió el Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial y la exclusión étnica y cultural. En el año 2016 el presidente de la República, Rafael Correa, firmó el Decreto Ejecutivo de adhesión al Decenio Internacional para los afrodescendientes¹⁰ en el Ecuador.

Perú no es un país con importantes avances en políticas dirigidas a su población afrodescendiente. Es notoria la ausencia de políticas públicas y el escaso reconocimiento de sus derechos por parte del Estado. Sin embargo, el Estado ha ratificado varios tratados internacionales y regionales de protección de los Derechos Humanos y de lucha contra la discriminación racial¹¹. El inciso 19 del artículo 2 de la Constitución Política de 1993 reconoce el derecho a la identidad

10 El Decenio Internacional para los Afrodescendientes, proclamado por la Asamblea General de las Naciones Unidas mediante la resolución 68/237, rige del año 2015 al 2024.

11 Entre ellos podemos mencionar: Pacto internacional de los derechos sociales, económicos y culturales, aprobada por el Decreto Ley N° 22129 de 28 de marzo de 1978; Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra la Mujer, aprobada por la Resolución Legislativa N° 23432 de 04 de junio de 1982; Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de Derechos Económicos, Sociales y

étnica y cultural y el Estado se responsabiliza de su protección, aunque el mismo no habla en forma explícita de los afrodescendientes sino que se refiere a los pueblos indígenas. El país no cuenta con estadísticas oficiales sobre estos grupos y el último censo de 2007 no incluyó preguntas específicas para los afrodescendientes, recién en octubre de este año se espera un revelamiento que incluirá la variable étnica racial¹². Existen también otras leyes como la Ley N° 28761 de 2006 que decreta el “*Día Nacional de la Cultura Afroperuana*” en reconocimiento a los aportes de este grupo a la identidad nacional¹³, la Ley N° 27270 que tipifica la discriminación como delito y el Reglamento de la Ley General de Inspección del Trabajo y Defensa del Trabajador (2006), orientada a investigar actos discriminatorios en el ámbito laboral y en las ofertas de empleo. Así mismo, cabe resaltar la creación en el año 2005 del Instituto Nacional de Desarrollo de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA), orientado a la protección de los derechos de los afroperuanos, las comunidades andinas y las comunidades amazónicas. En el año 2010, mediante la Ley N° 29.565, se creó la Dirección de Políticas para la Población Afroperuana, órgano encargado de coordinar las acciones dirigidas a los afrodescendientes que depende del Viceministerio de Interculturalidad, adscrito al Ministerio de Cultura. Como parte de los compromisos asumidos por el

Culturales, aprobada por la Resolución Legislativa 26448 de 28 de abril de 1995; Carta Andina para la Promoción y Protección de los Derechos Humanos, adoptada el 26 de julio, 2002; Convenio 111 de la OIT relativo a la Discriminación en materia de Empleo y Ocupación, aprobada por Resolución legislativa 17687; Convención relativa a la lucha contra las Discriminaciones en la esfera de la Enseñanza, aprobada por Resolución Legislativa N 16277 de 1966; Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia; Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de las Américas contra la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia Santiago de Chile; Programa y Plan de Acción de la Conferencia Regional de las Américas contra Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia Brasil; Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Sociales.

- 12 Las estimaciones basadas en las encuestas de hogares señalan que para 2010 la población los afrodescendientes representan el 3.1%, concentrada en las zonas urbanas y en las regiones de la costa del país (PNUD, 2012). Esta imprecisión se debe a que el país no cuenta con estadísticas oficiales recientes sobre la población afrodescendiente. Tampoco incluyó una pregunta sobre el origen étnico en el último censo del año 2007.
- 13 En el año 2009, bajo la presidencia de Alan García, el gobierno pidió perdón al pueblo afroperuano por la discriminación y la exclusión, así se convirtió en el primer país de la región en hacerlo. Además reconoció que el racismo y la discriminación obstaculizan el desarrollo social de esta población.

Estado peruano frente a la proclamación del Decenio Internacional de los Afrodescendientes, el Viceministerio de la Interculturalidad elaboró un Plan Nacional de Desarrollo para la Población Afroperuana (PLANDEPA) que tendrá vigencia de 2015-2024. En el año 2015 sancionó el Decreto Supremo N° 004-2015-MC que “Declara de interés nacional la atención prioritaria respecto del pleno disfrute de los derechos fundamentales de la población afroperuana”¹⁴.

Otro de los países que ha ratificado convenios internacionales de lucha contra la discriminación racial es Venezuela¹⁵. La Constitución Política de 1999 establece que Venezuela es un Estado pluriétnico y multicultural. En el año 2005, el Decreto presidencial N° 3.645 instituyó el 10 de mayo como “*Día de la afro venezolanidad*” en conmemoración de los 210 años la insurrección armada de José Leonardo Chirino contra el poder colonial español (1795). También podemos mencionar, la aprobación de la Ley de Educación Orgánica de Educación (2009), que en su artículo 10 prohíbe la publicación y divulgación de mensajes, publicidad, ente otros, que inciten a la violencia, promuevan la discriminación, atenten contra la convivencia y contra los derechos humanos de las comunidades indígenas y de los afrodescendientes; la Ley contra la Discriminación Racial (2011); la Creación del Consejo para el Desarrollo de las Comunidades Afrodescendientes (2012) y el Censo de Población del año 2011 que incluyó la variable étnico-racial. Mediante ese mismo decreto se crea la Comisión Presidencial para la Prevención y Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial y otras Distinciones en el Sistema Educativo Venezolano¹⁶.

En los últimos años, el movimiento afrodescendiente en Uruguay ha logrado importantes conquistas legislativas. Entre ellas podemos mencionar la Ley 18.059 de 2006 que instituyó el “*Día nacional del candombe, la cultura afro-uruguaya y la equidad racial*” y la Ley N° 19.122 (2013), con la que el Estado institucionaliza las acciones afirmativas en el campo laboral y educativo. En el

14 Ver <http://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/ds-004-2015-mc.pdf>

15 En el año 1967, Venezuela ratificó la Convención Internacional para la eliminación de todas las formas de discriminación racial y en el año 1989 ratificó la Convención Internacional contra el Apartheid en los deportes.

16 Entre las funciones de la comisión está proponer acciones para prevenir y combatir la discriminación en las instituciones educativas y “fomentar la Interculturalidad, el respeto y el reconocimiento de la contribución histórica, cultural y económica, tecnológica, social y religiosa de la población afro-descendiente, y demás grupos raciales radicados en Venezuela”.

año 2011 Uruguay incluyó la pregunta de autoidentificación étnica en el Censo de Población.

En el año 2010 Panamá también se sumó a los países que incluyeron a la población afrodescendientes en el Censo de Población. El país cuenta con un amplio conjunto de decretos y leyes que respaldan la no discriminación. También instituyó el 30 de mayo como “*Día Nacional para la Celebración de la Etnia Negra*” y creó en el año 2007 el Consejo Nacional de la Etnia Negra. Costa Rica cuenta con algunos programas orientados a la población afrodescendiente y con una amplia legislación antidiscriminatoria. La Constitución de 1949, aun cuando no hace referencia específica a cuestiones étnicas o raciales, en su artículo 33 estableció el principio de igualdad y condenó la discriminación. En 1980 el Decreto Ejecutivo 11938-E estableció el día 31 de agosto como “Día del Negro” en coincidencia con el cierre de la Primera Convención Internacional de los Pueblos Negros, realizada en 1920 en Nueva York en la cual se promulgó la “*Declaración sobre los derechos de los negros*”¹⁷.

En Honduras, la comunidad afrodescendiente está compuesta por los Garífuna (9%) y los Negros Ingleses (0.8) (Krawttschuk, 2011). La comunidad garífuna posee 53 comunidades y es considerada uno de los grupos más discriminados dentro del país. Durante la primera Cumbre Mundial de Afrodescendientes, realizada en 2011 en la ciudad de la Ceiba, la herencia afrohondureña fue declarada herencia local. La lucha por el reconocimiento de la cultura Garífuna busca que la lengua de esta comunidad se enseñe en las instituciones públicas¹⁸.

17 En el año 2011 la Ley número 8938 amplió al nombre de la celebración a “Día de la Persona Negra y la Cultura Afrocostarricense”, al tiempo que estableció la inclusión de esta celebración en el calendario escolar. En esa misma dirección, en el año 2005 se aprobó el Decreto 32338-MEP que estableció la “*Comisión Nacional de Estudios Afro Costarricenses*” que tiene entre sus objetivos promover la inclusión de la cosmovisión cultural afrocostarricense en el proceso educativo nacional.

18 Krawttschuk (2011) menciona el resultado de algunos avances en la lucha de los afrodescendientes de Honduras, estos son: a) en 1996, el Congreso Nacional declaró el 12 de abril como o “Día de la Etnia Negra hondureña”; b) en 2001, la UNESCO proclamó la cultura del pueblo Garífuna –que incluye la influencia materna sobre la educación, el consejo de ancianos, los ritos que mantienen vivo el espíritu de los ancestros, la lengua, la danza y la música– como Patrimonio Inmaterial e intangible de la humanidad; c) en 2002, el Congreso Nacional declaró el mes de abril como el “Mes de la herencia africana”; d) en 2004, fue creada la Comisión Nacional contra el Racismo; meses más tarde, fue entregado a la comunidad el primer título definitivo de propiedad de tierras en Bahía de Tela; e) en octubre de 2010, en cumplimiento de la promesa de campaña presidencial, el Ejecutivo creó la Secretaría (Ministerio) de los pueblos Indígenas y Afrohondureños.

4. Educación superior y afrodescendientes

El informe del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2012) del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP) de la Unesco revela una significativa reducción del analfabetismo y la escolarización en el nivel de educación primaria de los niños afrodescendientes e indígenas en América Latina. Sin embargo, los datos analizados registran una caída de la escolarización durante la adolescencia para los grupos étnicos y en particular en la población afrodescendiente.

Al respecto el informe señala que:

Prácticamente todos los niños, blancos, mestizos, negros e indígenas acceden a la escuela. Sin embargo, en algunos países encuentran serias dificultades para permanecer en ella. En términos generales se observa que los niños indígenas y afrodescendientes retrasan su ingreso al sistema, se atrasan más en el transcurso de sus trayectorias escolares y las interrumpen antes. Es así que las brechas étnicorraciales en la proporción de niños y adolescentes desescolarizados aumenta gradualmente, conforme la edad, en casi todos los países. De este modo, una situación de acceso casi universalizado y fundamentalmente, sin evidencias de desigualdades vinculadas a la condición étnica, transmuta durante el comienzo de la adolescencia en niveles de deserción preocupantes y evidencia clara de recorridos diferenciales atravesados por la condición indígena o afrodescendiente (SITEAL, 2012, p.16).

En el acceso a la educación superior aparecen brechas étnicas que se suman a las de los niveles anteriores. Es así que “las probabilidades de que un graduado del nivel medio continúe estudios superiores es en forma persistente más baja entre la población indígena y afrodescendiente” (SITEAL, 2012, p.18). Si bien se han realizado notorios avances en el acceso de los grupos étnicos a los niveles de educación primaria y media, se mantiene el desafío de lograr un acceso igualitario al nivel superior, así como el de superar los obstáculos que estos grupos enfrentan para transitar el mismo.

Desafortunadamente son escasas las estadísticas sobre acceso y la graduación de indígenas y afrodescendientes en la educación superior. Las políticas educativas no pueden centrarse solo en el acceso o la graduación sino que también deben articularse con políticas de empleo para lograr revertir los efectos del racismo y la desigualdad en estos grupos. Como bien señala Mato (2012):

no puede obviarse que el acceso de individuos afrodescendientes a la Educación Superior, así como su permanencia y exitoso egreso, no pueden entenderse disociados de las condiciones generales de vida de estas poblaciones [...] especialmente [...] en lo que respecta a educación básica y secundaria” (p.32).

En América Latina, las políticas orientadas desde criterios étnicos raciales son un fenómeno más bien reciente. No fueron parte de la agenda de los Estados sino hasta bien entrada la última década del siglo XX (da Silva y Ocoró Loango, en prensa). En los últimos años, aun cuando no son suficientes y cuentan con limitados recursos, se han venido desarrollando diversas experiencias y modalidades de inclusión de los pueblos afrodescendientes e indígenas en América Latina (Mato, 2009). Muchas de estas experiencias han sido documentadas por el 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). De acuerdo con los hallazgos de este proyecto, en América Latina existe una diversidad de experiencias, a saber: generación de programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes bajo la modalidad de acciones afirmativas; programas que incluyen la colaboración intercultural con docentes indígenas o afrodescendientes y que incorporan sus lenguas, tradiciones y conocimientos; proyectos de investigación en los que participan miembros de las comunidades indígenas y afrodescendientes y la creación de “Instituciones Interculturales de Educación Superior” (Mato, 2016).

A continuación se reseñan algunas experiencias que buscan promover la inclusión de los afrodescendientes en la educación superior en América Latina. Principalmente se trata de políticas de acción afirmativa, aunque también existen experiencias centradas en afectar contenidos o programas educativos en el nivel superior.

5. Experiencias de inclusión de los afrodescendientes en la educación superior

En varios países de la región se registran avances significativos en la implementación de acciones afirmativas¹⁹ en educación superior o se viene discutiendo su puesta en marcha.

19 Las acciones afirmativas son medidas encaminadas a proteger los derechos fundamentales de los grupos que padecen discriminación o viven en situación desigual como los afrodescendientes y los pueblos indígenas y otras víctimas de racismo como los migrantes. La comunidad LGBT, las mujeres la población discapacitada, la población reinsertada entre otros, también suelen ser objetivo de aplicación de estas medidas y estas políticas no se limitan a los cupos o cuotas de acceso a la educación superior ni a los grupos étnicos. Esta es solo una de las formas posibles de llevarlas a cabo.

En la región, Brasil es el principal referente en torno a la aplicación de políticas de acción afirmativa para la población negra²⁰. Fue además pionero en estas luchas al ser el primer país de la región en proponer cuotas para negros e indígenas. Las acciones afirmativas también fueron acogidas por la ONU. La Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Durban (2001) instó a los Estados a desarrollar políticas de acción afirmativa para los afrodescendientes y reconoció que el racismo somete a la población afrodescendiente a una situación de mayor marginación y perjuicio²¹. A pesar de todo, la implementación de políticas de acción afirmativa no deja de ser conflictiva. Cuenta con marcadas posiciones a favor y en contra de su implementación²². Se trata de un campo de lucha de fuerzas con distintos actores: el Estado, el movimiento negro, los organismos internacionales y finalmente la sociedad en general.

20 Brasil es indiscutidamente el país que mayores desarrollos presenta en la implementación de acciones afirmativas. En la actualidad, un gran número de universidades estatales y federales cuentan con acciones afirmativas.

21 Si bien el movimiento negro había logrado algunas conquistas en la región, previas a Durban, como las reparaciones territoriales en el caso de la ley 70 en Colombia y los quilombos en Brasil, la Conferencia legitimó los reclamos y representó un salto cualitativo en las políticas raciales, ya que la mayoría de los Estados se comprometió a desarrollar políticas a favor de los afrodescendientes.

22 En el año 2006, se dio en Brasil un intenso debate entre intelectuales que se posicionaron a favor y en contra de las acciones afirmativas para negros e indígenas en las universidades. El Congreso Nacional discutía en ese momento dos proyectos de ley: el Proyecto de Ley de cuotas (PL 73/1999) y el Proyecto de Ley del Estatuto para la Igualdad Racial (PL 3.198/2000). El grupo que se manifestó en contra entregó un manifiesto el día 30 de mayo de 2006 titulado: “*Todos têm direitos iguais na República Democrática*”. Por otro lado, quienes apoyaban las cuotas raciales y el estatuto para la igualdad racial respondieron con otro manifiesto, titulado: “*Manifesto em favor da lei de cotas e do estatuto da igualdade racial*” (Sito, 2014). En el año 2012, durante el gobierno de la presidenta Dilma Rousseff, se aprobó la Ley de Cuotas Sociales, Ley 12.711 de 2012, que reserva un mínimo del 50% de las plazas en las universidades federales para estudiantes de escuelas públicas. Sin embargo, en la actualidad, fruto de la crisis institucional y la suspensión a la democracia que atraviesa Brasil, el gobierno de Michel Temer ha recortado las políticas sociales, entre ellas las políticas de acción afirmativa en la educación superior.

Las acciones afirmativas en Brasil, en el formato de cuotas en las Instituciones de Enseñanza Superior (IES) para estudiantes de escuela pública y negros, son nuevas. Tienen apenas un poco más de 15 años en Brasil. Se trata de un proceso en el cual ha quedado visibilizado que el país es, reconocidamente, un Estado en el cual hay problemas raciales²³. Estas políticas fueron también un intento de superar o amenizar las consecuencias del racismo presentes en todas las instancias sociales, en especial, en la enseñanza superior. Las acciones afirmativas existen por causa de una desigualdad estructural y como consecuencia del racismo presente en la sociedad brasileña. A pesar de eso, muchos piensan que las acciones afirmativas, por ser política pública, fueron elaboradas por el gobierno, en consecuencia, es necesario destacar que tales políticas existen solamente por causa de las acciones de vanguardia del movimiento negro²⁴. Hoy, todas las instituciones federales de enseñanza superior adoptan el sistema de cuotas²⁵; y lo adoptan también parte de las estatales y municipales, pues dependen de la movilización institucional de toda la sociedad local (da Silva y Ocoró Loango, 2017). El inicio del año 2000 fue muy importante para la visibilidad de la población negra y su real situación en Brasil, notoriamente, a partir de las acciones del Gobierno Lula (2003-2010).

En Colombia, las acciones afirmativas están fundamentadas por el artículo 13 de la Constitución Política y por las Sentencias T-422/96 y T-371/00 de la Corte Constitucional²⁶⁰. Las primeras experiencias de cupos especiales para

23 Entendemos la raza como una construcción social, entendiendo que biológicamente el concepto fue superado. Las personas son racializadas socialmente y por eso les son atribuidos valores sociales que, en el caso de los negros, generalmente son peyorativos y desvalorizados.

24 Entre tantas organizaciones se destaca el Teatro Experimental del Negro, fundado en Rio de Janeiro, en la mitad del Siglo XX, por Abdías Nascimento y otros intelectuales negros.

25 Sin embargo, hay que destacar que en la actualidad las acciones afirmativas no son unánimes. La mitad de las instituciones educativas estatales no adopta el sistema de cuotas, por ejemplo, en Paraná existen siete universidades y solo dos tienen cuotas para negros. El mayor problema no es la oferta de cupos para estudiantes de la escuela pública, pero sí las destinadas a los negros. Hay muchas razones para la adopción de cuotas, pero también hay numerosas posiciones contrarias, así como explicaciones para una u otra posición. Es interesante notar que curiosamente viejos argumentos se hacen presentes en la actualidad en los debates sobre el tema.

26 En el año 2001, la Corte Constitucional también se expidió en la Sentencia C-169/01, sobre el proyecto de ley que dispuso "*la asignación de dos curules en la Cámara de Representantes a las comunidades negras*". En esa sentencia la Corte vuelve a marcar la obligación del Estado de crear medidas a favor de la población negra y sobre la creación de medidas de diferenciación positiva.

grupos étnicos en las universidades se desarrollaron para los grupos indígenas. Posteriormente, se fue incluyendo a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras²⁷ de contextos rurales y urbanos (da Silva y Ocoró Loango, 2017). La modalidad de inclusión se ha venido desarrollando, principalmente en las universidades públicas, a través de pequeños cupos para aspirantes de estas comunidades. Los pocos esfuerzos, en materia del desarrollo de políticas de acción afirmativa, han tenido lugar en la asignación de limitados cupos para el ingreso a la educación superior y no así en el acceso al mercado de trabajo en el ámbito público o privado. Las tres principales universidades públicas del país cuentan con programas de cupos especiales que incluyen a la población negra, afrocolombiana, palenquera, raizal. También, en el marco del desarrollo de políticas afirmativas a favor de la población negra²⁸, se implementaron algunas acciones como la creación de la Comisión Pedagógica Nacional de Comunidades Negras para asesorar al Ministerio de Educación Nacional, la promoción de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la asignación de limitados créditos del Fondo de Créditos Educativos condonables del ICETEX para estudiantes afrocolombianos²⁹, así como la creación de programas de etnoeducación. En este marco cabe destacar,

27 El término “Comunidades negras” hace referencia a la población negra que habita la Cuenca del Pacífico colombiano. La población llamada “Raizal” es aquella localizada en las islas de San Andrés y Providencia y la población palenquera es aquella población oriunda de San Basilio de Palenque, ubicado en el municipio de Mahates (Bolívar).

28 Podemos destacar también “el Acuerdo N° 319/2005 –que extendió beneficios en el sistema de salud para afrocolombianos–, el Decreto 140/2006 –que concedió acceso especial a profesores afrocolombianos en el sistema nacional educativo–; el Decreto 4466/2007, que reconoció un puntaje adicional de 3% en el proceso de selección para subsidios de vivienda a favor de familias con algún miembro afrocolombiano; y el Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014, que estableció acciones afirmativas en la educación y el servicio público bajo criterios etno- raciales” (Góngora Mera, 2014, p.42).

29 El Fondo de créditos condonables para Comunidades Negras del ICETEX fue creado mediante el Decreto 1627 de 1996. Este fondo destina recursos para apoyar el ingreso a la educación superior de los estudiantes de las comunidades negras del país. Para ser beneficiario, el estudiante debe pertenecer a las comunidades negras, afrocolombianas, raizales, presentar un proyecto social/comunitario avalado por alguna organización comunitaria registrada ante la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras del Ministerio del Interior, tener excelencia académica en las pruebas de estado ICFES, entre otros. El ICETEX le asigna un crédito educativo para solventar gastos de matrícula y sostenimiento, que será condonado mediante el trabajo comunitario, social o académico del estudiante. El crédito solamente se otorga para realizar estudios de pregrado o posgrado en Colombia.

la creación en 1988 de la Universidad del Pacífico, cuya población beneficiaria está localizada en una de las cuatro zonas geográficas que mayor concentración de población afrodescendiente tiene el país. Esta universidad pública atiende en su mayoría a la población afrocolombiana y perteneciente a las comunidades negras del corredor del Pacífico³⁰.

El Ministerio de Educación Nacional estuvo focalizado solo en la educación básica primaria hasta el 2004, año en que se reestructuró el MEN y se creó el Viceministerio de Educación Superior como ente rector de la política de Educación Superior junto a las Direcciones de Aseguramiento de la Calidad y Fomento a la Educación Superior. Así, el MEN inició con la política inclusiva que se ha ido transformando conceptualmente en aras de atender las necesidades de la diversidad nacional, priorizadas en 5 poblaciones: los grupos étnicos, las víctimas del conflicto armado, la población con discapacidad, la población en fronteras y la población desmovilizada en proceso de reintegración.

En Costa Rica no se han desarrollado políticas de acción afirmativa dirigidas a los afrodescendientes. No obstante, se puede mencionar iniciativas como el Proyecto de Ley *“Acciones afirmativas a favor de las personas afrodescendientes”*³¹. Este proyecto propuso implementar acciones afirmativas para los afrodescendientes en el ámbito laboral, educativo y cultural. También destinar un 7% de los cupos a instituciones públicas para los afrodescendientes en un plazo de 10 años para después evaluar y determinar cómo seguir. El proyecto no generó todo el consenso posible ya que se argumentó que varios artículos violan el derecho de igualdad provisto por la constitución nacional del país. Costa Rica se adhirió al Decenio Internacional de los Afrodescendientes el 24 de marzo de 2015.

En Ecuador existen algunos avances en la implementación de acciones afirmativas. Ya desde la Constitución política de 2008, se dio apertura a las ac-

30 La población negra en Colombia se concentra principalmente en cuatro zonas: la población del corredor del pacífico, la población raizal de los archipiélagos, las comunidades de San Basilio de palenque y aquellas que habitan en las grandes ciudades o en las cabeceras municipales. De acuerdo con el DANE “Más de la mitad de la población afrocolombiana del país, el 57.28% se concentra, en los departamentos del Valle del Cauca, Antioquia, Bolívar y Chocó; el 17.48% reside en los departamentos de Nariño, Cauca y Atlántico” (DANE, 2007, p.38).

31 Expediente N° 19.628”, presentado por la diputada Maureen Clarke Clarke, jefa de fracción del Partido Liberación Nacional (PLN), el 22 de junio de 2015. De acuerdo con nuestros conocimientos el proyecto fue enviado a evaluación de la Comisión Permanente Especial de Derechos Humanos.

ciones afirmativas en el marco jurídico nacional. También podemos mencionar la “*Ley de los Derechos Colectivos de los Pueblos Negros o Afroecuatorianos*” (Ley 46 de 2006), en su artículo 6 y 7 establece la creación de un “*Programa Nacional de Becas e Incentivos para la Educación de los Pueblos Negros o Afroecuatorianos*” como forma de garantizar la igualdad de oportunidades y la participación de los afroecuatorianos³². A través del Decreto 60 de 2009 se creó, como política pública el Plan Plurinacional para eliminar la discriminación racial. Uno de los objetivos del Plan es “ejecutar una política de acciones afirmativas para favorecer la creación de condiciones que permitan a todos los ecuatorianos y ecuatorianas beneficiarse de la igualdad de oportunidades y eliminar así cualquier forma de discriminación directa o indirecta” (p.37)³³. Para ello, establece que el Ministerio de Educación, el CONESUP y las universidades estatales y privadas otorgarán un 10% de cupos para que estudiantes afroecuatorianos/as, indígenas y montubios puedan acceder a la educación superior. Cabe destacar que el plan también establece la creación de un Programa de becas para el acceso a la educación superior y estudios en el nivel de postgrado, dirigido a docentes e investigadores indígenas y afroecuatorianos, así como un fondo para el fomento de investigadores de estos grupos étnicos. A través del Ministerio de Educación, el IECE y la SENACYT se otorgan becas para financiar el acceso a estudios de nivel superior a afroecuatorianos/as, indígenas y montubios³⁴, no solo en el ámbito nacional sino también internacional. Es importante mencionar, igualmente, que el Plan Plurinacional propuso la creación de una Cátedra de estudios afrodescendientes en los programas de educación superior y en los niveles I y II, que tendrá un carácter obligatorio en las carreras de educación y de ciencias sociales y será optativo en las carreras de otras áreas. Finalmente, la Ley Orgánica de Educación Superior (2010) mediante el artículo 74, que establece la reserva obligatoria de cupos en las universidades para los grupos que han sufrido discriminación, dará mayor impulso institucional a las acciones afirmativas.

32 Estas becas se tramitan a través del Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE). Este organismo también concentra las becas ofertadas por países amigos y por organismos internacionales que están destinadas a los mejores estudiantes afroecuatorianos y de la comunidad en general.

33 En su artículo 3, el plan propone implementar acciones afirmativas en el ámbito laboral para sectores históricamente discriminados, manifiesta así el interés del Estado en facilitar el acceso a fuentes de trabajo para los afroecuatorianos, los indígenas y montubios.

34 Es la forma de llamar a los habitantes de la costa ecuatoriana.

Guatemala cuenta con una relativamente pequeña población afrodescendiente, la mayoría pertenece al grupo étnico racial garífuna³⁵, presente, en especial, en el litoral caribeño, en la ciudad de Livingston (Almeida Pinto, 2011). Almeida Pinto afirma que Guatemala no tiene políticas de acción afirmativa, pues siempre resistió la idea de la existencia del racismo y de la discriminación, argumentando que todos tienen derechos iguales garantizados por la Carta Magna (p.68). Aunque la prevalencia de esa idea, no impidió la creación de la Comisión Presidencial Contra la Discriminación y el Racismo en relación con los pueblos Indígenas en Guatemala.

En Perú existen convenios o políticas de admisión especial en algunas universidades públicas y privadas pero son básicamente dirigidas a los pueblos indígenas³⁶. Para la población afrodescendiente en la actualidad no existen políticas de acción afirmativa (Rangel, 2016).

En el año 2003 la Comisión de Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (CONAPA) incorporó a los afrodescendientes. Esta comisión fue reemplazada por el Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuano (INDEPA), creado en el año 2005, también en el año 2013 se instituyó la Dirección de Políticas para Población Afroperuana, del Ministerio de Cultura. Aunque INDEPA tuvo pocos años de duración, logró gestionar algunos cupos para afroperuanos en instituciones de educación superior. En el año 2006 la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta”, a través de un convenio firmado con el INDEPA, abrió cupos especiales para estudiantes afroperuanos: Los estudiantes no presentaban examen de ingreso. Según Sanborn y Arrieta (2011), históricamente, el Estado peruano ha mostrado poco interés en desarrollar políticas educativas que promuevan la inclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la educación superior. Refieren también la falta de equidad del Estado en relación con la población afroperuana ya que “el Estado maneja una perspectiva de interculturalidad circunscrita al aprendi-

35 Los Garífunas, también conocidos como “caribes negros”, resultan de la mezcla de indígenas de la isla caribeña de San Vicente, una de las últimas en ser dominada por las potencias europeas, y de africanos que llegaron a la isla como consecuencia del naufragio de los barcos negreros. Los garífunas, por tanto, se diferencian de los demás afrodescendientes en la región caribeña por la ancestralidad indígena (Almeida Pinto, 2011).

36 Por ejemplo, la universidad pública más importante del Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, estipula cupos especiales del 2% para personas provenientes de comunidades nativas de la Amazonía.

zaje de la lectoescritura de lenguas nativas”, y las necesidades y demandas de los afroperuanos no han sido incorporadas en las políticas públicas. El acceso de los afroperuanos a la educación superior, así como la realización de estudios africanos y afroperuanos en las universidades fueron un tema central del debate del “*Primer Encuentro Internacional de Estudios de la Diáspora Africana en el Perú*”, realizado en el año 2009, el cual buscaba entre sus objetivos “Promover los estudios sobre la diáspora africana en el ámbito universitario y académico”³⁷.

En el Estudio Especializado sobre Población Afroperuana (EEPA) realizado en el año 2014 entre el Ministerio de Cultura y el Instituto Nacional de Estadística, se señala que entre 2004 y 2014 se incrementó el acceso de los jóvenes afroperuanos a la educación superior pasando de 25.7% a 33.1%. Sin embargo, el mismo estudio también encuentra que el 67% de los jóvenes afroperuanos no accede a la educación superior. Es decir que solo tres de cada diez logra ingresar a la educación superior. Estas cifras empeoran al evaluar la cantidad de estudiantes afroperuanos que logran culminar la educación superior. Según este informe solo el 3% la completa. Además el nivel de acceso a la educación, en los jóvenes afroperuanos, es un 10% menor del promedio nacional (43%). Es importante señalar que el Plan Nacional de Desarrollo para la Población Afroperuana 2016 – 2020, contempla el desarrollo de acciones afirmativas en el ámbito laboral y educativo para los afroperuanos. Al respecto señala: “Se fomentan acciones afirmativas para asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y culminación de mujeres y hombres afroperuanos en instituciones de educación en todas sus formas, modalidades y etapas”³⁸ (p. 63).

Uruguay es uno de los pocos países que cuenta con una Ley específica para las acciones afirmativas. Se trata de la Ley N° 19.122. Esta Ley fue aprobada en el año 2013 bajo la presidencia de José Mujica y busca contribuir a “reparar los

37 Entrevista realizada el 10 de 12 de 2009. Disponible en <http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-necesitamos-una-catedra-afroperuana-afirma-presidenta-centro-lundu-268678.aspx>. En la entrevista, la presidenta del Centro de Estudios y Promoción Afroperuanos “Lundú”, una de las instituciones organizadoras del evento, sostuvo que el objetivo principal del encuentro era “Poner en el debate el tema educativo. Se necesita crear en el país una cátedra de estudios afroperuanos y discutir las posibilidades de acceso a la educación superior de la población afroperuana. En el Encuentro comparamos y discutimos con investigadores y estudiantes los avances que había sobre estos temas en otros países”

38 El Plan Nacional propone fomentar la difusión de los contenidos sobre la africanidad en las instituciones educativas de todos los niveles, incluyendo la educación superior.

efectos de la discriminación histórica” que viven los afrodescendientes en el país. Contempla fundamentalmente las áreas educativa y laboral y regirá por 15 años, una vez cumplido ese tiempo se evaluará su impacto. La Ley decreta incluir la historia y la cultura de los afrodescendientes en programas de enseñanza y formación docente y decreta la asignación del 8% de los cupos para el empleo en instituciones públicas y cupos para becas y programas de formación o capacitación. También dispone que la *Beca Carlos Quijano*, que se otorga a ciudadanos uruguayos para realizar cursos de postgrado a nivel nacional o en el exterior, asigne al menos un 30% del presupuesto de la misma, para personas afrodescendientes.

En Venezuela no existen acciones afirmativas para los afrodescendientes. Sin embargo, en el año 2006, distintas universidades adhirieron a la propuesta gubernamental de implementar la *Cátedra Libre África* en el interior de sus claustros. Empieza a tomar cuerpo a partir del compromiso que firmaron en la Universidad Bolivariana de Venezuela el gobierno, representantes de ocho instituciones de educación superior y de distintas organizaciones afrovenezolanas. Entre sus objetivos está difundir la historia afrovenezolana y africana, conocer la historia de África y su rol en el mundo, fortalecer los vínculos con la diáspora africana, avanzar en la lucha contra la discriminación y el racismo estructural, contribuir a valorar el aporte de los afrodescendientes en la historia nacional, entre otros³⁹.

6. Iniciativas gestadas desde organizaciones afrodescendientes

Debemos destacar la existencia de algunas importantes iniciativas gestadas desde el movimiento negro como es el caso del Instituto “Manuel Zapata Olivella” en Colombia y de los Núcleos de Estudios afrobrasileros en Brasil, que vienen impulsando cosmovisiones, prácticas y discursos de fuerte compromiso con el combate al racismo y con el desarrollo y la valoración de los saberes y conocimientos del pueblo negro en América Latina.

El Instituto de Investigación y Educación “Manuel Zapata Olivella” fue fundado en el año 2002 por iniciativa de líderes, activistas y académicos negros

39 La cátedra cuenta con coordinadores en cada una de las universidades que la integran, y en el año 2010 se consensuó entre las universidades un Plan de Acción de la Cátedra Libre África. La finalidad era establecer criterios y líneas de trabajo comunes. Para evaluar el cumplimiento de la misma, se realizaron encuentros nacionales de los coordinadores. Sabemos que el último se desarrolló en el año 2013.

oriundos de la comunidad de Palenque de San Basilio⁴⁰. El instituto tiene su sede principal en el municipio de María La baja, subregión de los Montes María en el departamento de Bolívar en el Caribe – colombiano, y lleva su nombre en honor al intelectual, escritor y médico afrocolombiano Manuel Zapata Olivella. Los programas educativos que imparte buscan contribuir a la preservación de la memoria histórica de comunidades afrocolombianas, negras, palenqueras, raizales, indígenas y al desarrollo de la diversidad étnica y cultural de estos grupos. La oferta educativa está orientada a la relación con los recursos naturales y la formación de especialistas en carreras de ciencias naturales, producción agrícola, y etnoturismo, entre otras. El instituto tiene un convenio con la Universidad de la Guajira para impartir programas como licenciatura en etnoeducación, lingüística, bilingüismo, matemáticas, así como distintos seminarios, cursos y diplomados. Desde el mismo se pretende brindar una educación superior que no solo forme en contenidos científicos, sino también en la tradición oral, la historia, y los saberes ancestrales, lingüísticos y espirituales que hacen al territorio y a la historia de las poblaciones negras en Colombia (Hernández, 2008). La organización administrativa del instituto recupera formas organizativas ancestrales de la filosofía africana como el muntú⁴¹. Según Hernández (2008) “Se pretende producción colectiva de saber. Se constituyeron dos muntus, para abordar la realidad histórica, social, cultural y ambiental-territorial de las comunidades Afrocaribeñas” (p.7).

En Brasil, en las últimas décadas los estudios sobre la población negra fueron influenciados, en especial, por la sociología de las relaciones raciales del campo teórico estadounidense. En esta perspectiva, los estudios de las relaciones raciales basados en los datos de los censos demográficos del Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística (IBGE) contribuirán notoriamente a evidenciar las desigualdades raciales. La lucha de los movimientos sociales, y de aquellos que estaban preocupados con la situación de racismo y de desigualdad racial, buscaba demostrar la inexistencia de la democracia racial y la existencia de desigualdades.

40 El Palenque de San Basilio fue el primer pueblo libre de América. Surgió como resultado de la lucha de los negros cimarrones que huían de la esclavización. Su comunidad conserva hasta la actualidad una lengua de origen africano. En el año 2000 la UNESCO lo declaró Patrimonio oral e inmaterial de la Humanidad.

41 El concepto de muntú “contempla la coexistencia de seres humanos, animales, plantas, minerales y los objetos que sirven al hombre (...) El término Muntu se encuentra relacionado con la comunidad lingüística Bantú en África” (Sierra Díaz, 2016, p.26)

En el ámbito del gobierno federal fueron implementadas varias iniciativas para contribuir con la implementación de la Ley 10639/03 en la educación superior. Se destacan las acciones coordinadas por la Secretaría de Educación Continuada, Alfabetización y Diversidad (SECAD)⁴² del Ministerio de Educación y la creación de la Comisión Técnica Nacional de Diversidad para Asuntos Relacionados a la Educación de los Afrobrasileños (CADARA). Fueron muchas las convocatorias lanzadas por SECAD con el objetivo de contribuir con la implementación de la Ley 10639/03, entre estas, se destacan las del programa UNIAFRO. Estas convocatorias fueron direccionadas a los Núcleos de Estudios Afro-Brasileros (NEABs), presentes en las universidades, la mayoría de los cuales se encuentra en las instituciones públicas. Los NEABs ganaron fuerza a partir de las políticas de acción afirmativa implementadas a partir de 2003. En el Encuentro Nacional de Investigadores Negros realizado en São Luiz, no Maranhão en el año 2005, los NEABs no llegaban a dos docenas, hoy son más de 150 distribuidos por todo el país. Los Núcleos crecieron con los incentivos de la política nacional para la implementación de la Ley 10369/03. Los NEABs⁴³ representan una fuerza importante en la inserción de los contenidos curriculares de la Ley, y para las políticas de acción afirmativa. Se puede considerar que estos Núcleos, en muchas instituciones, capitalizan la formación de profesores sobre los contenidos referidos. Los NEABs han jugado un papel muy importante en la lucha por la adopción, manutención y evaluación de las políticas de reserva de cupos para la población negra. Los Núcleos han producido una gran cantidad de materiales sobre los afrobrasileños y sobre las acciones afirmativas.

En el año 2000 fue creada la Asociación Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), que cada dos años realiza su congreso. Entre el tercer al quinto congreso, cada evento llegó a reunir a más de dos mil investigadores y estudiantes negros y contaba con el apoyo de instituciones del gobierno brasileiro como la SEPPPIR y la Fundación Cultural Palmares. Posteriormente los recursos fueron

42 Posteriormente tornou-se Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão – SECADI.

43 Muchos NEABs han desarrollado convenios de cooperación con las Secretarías Estaduales y Municipales de Educación para la formación continua de profesores, ofertando, sobre todo cursos, de extensión o de especialización. Con todo, se percibe una enorme resistencia contra la inserción de los conocimientos sobre los negros brasileiros, indígenas y sobre los estudios africanos.

drásticamente disminuidos. En el último congreso realizado en enero de 2017 en la ciudad de Dourados, en el estado de Mato Grosso, fue creada la Asociación de Investigadores Negros de América Latina y el Caribe (AINALC).

7. Propuestas y recomendaciones para la CRES 2018

1. Generar mecanismos para la incorporación de los saberes, historia, acervo y tradiciones de los pueblos afrodescendientes en la universidad.
2. Interculturalizar los programas educativo no solo mediante la creación de carreras específicas, sino también a través de la implementación de cátedras de estudios sobre los afrodescendientes y su historia, de carácter obligatorio para todas las carreras.
3. Favorecer el acceso, la permanencia y la graduación en la educación superior para los afrodescendientes y, en especial, de las mujeres.
4. Generar información estadística nacional con variables étnico raciales y de género sobre el acceso y egreso a la educación superior.
5. Debatir sobre la apertura epistémica de las universidades y la necesidad de incorporar los conocimientos, saberes y la historia de los afrodescendientes en los programas académicos.
6. Interculturalizar no solo las prácticas de enseñanza, sino también las prácticas de investigación. En este orden de ideas, insistir en que la interculturalidad no es solo un asunto de los grupos indígenas o de los afrodescendientes, la interculturalidad es para toda la población.
7. Fortalecer la investigación intercultural. Esto es, investigaciones que, por un lado, contribuyan a profundizar el debate y, en ese sentido, a plantear directrices, orientaciones que hagan posible interculturalizar la educación superior y, por otro lado, que vinculen a los afrodescendientes, sus saberes, conocimientos, historia y acervo cultural con la producción de conocimiento.
8. Difundir las distintas experiencias de interculturalidad que se vienen desarrollando en la educación superior en América Latina.

Referencias

- Almeida Pinto, J. R. (2011). *Políticas Públicas de Afrodescendientes na Guatemala. Mundo Afora. Políticas de Inclusão de Afrodescidentes. N. 8. Ministério das Relações Exteriores*. Brasília. Recuperado de http://www.itamaraty.gov.br/images/notas_a_imprensa/20110000-Mundo_Afora.pdf
- Arocena, F. (2007). Brasil: de la democracia racial al estatuto de la igualdad racial”. En *Argumentos*, 20(055), 97-115.
- Asamblea Nacional de Ecuador (2011). *Ley Orgánica de Educación Superior LOES (2010)*. Quito: Asamblea Nacional.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2009). Seguimiento a los avances de la preparación de la ronda de censos 2010 en América Latina: taller del grupo de trabajo de la CEA/Cepal. Conferencia Estadística de las Américas – CEA/Cepal, Instituto Nacional de Estadísticas de Chile, Celade – División de Población de la Cepal, Banco Interamericano del Desarrollo, Fondo de Población de las Naciones Unidas. 3 -5 de junio de Santiago de Chile.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, Dirección de Censos y Demografía. (2007). *Colombia una nación multicultural su diversidad étnica*. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/censo2005/etnia/sys/colombia_nacion.pdf
- da Silva, M. N. y Ocoró Loango, A. (En prensa). “Afrodescendientes y Educación Superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil” para la revista *Educación Superior y Sociedad* de IESALC.
- Góngora Mera, M. E. (2014). Geopolíticas de la identidad: La difusión de acciones afirmativas en los Andes. *Universitas Humanística*, 77, 35-69. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072014000100003&lng=en&nrm=iso.
- Hernández, P. D. (2008). *El caso del instituto Manuel Zapata Olivella y sus aportes a la pertinencia y desempeño profesional de la educación superior inclusiva*. Ponencia presentada en el II Foro de Educación Superior Inclusiva. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articulos-174675_archivo.pdf. Último acceso, septiembre 21 de 2017.

- Krawctschuk, Z. (2011). Os afrodescendientes em Honduras. *Mundo Afora. Políticas de Inclusão de Afrodescendentes*, 8, 78-86. Recuperado de http://www.itamaraty.gov.br/images/notas_a_imprensa/20110000-Mundo_Afora.pdf
- Mato, D. (2008). “No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible”. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Mato, D. (Coord.). (2009). Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos* (pp.13-78). Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (Coord.). (2016). Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos. En D. Mato (Coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos* (pp.21- 47). Buenos Aires, Argentina: EDUNTREF -Universidad Nacional de Tres de Febrero.
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Ciencia, tecnología e innovación para el desarrollo y la cohesión social. Programa iberoamericano en la década de los bicentenarios*. Madrid, España.
- Ocoró Loango, A. (2014). *El reconocimiento de los afrodescendientes en la Argentina un estudio en perspectiva latinoamericana*. Disertación doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.
- Ocoró Loango, A. (2015). Los afrodescendientes en Argentina: la irrupción de un nuevo actor en la agenda política y educativa del país. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 137-157.
- Rangel, M. (2016). *Políticas públicas para afrodescendientes Marco institucional en el Brasil, Colombia, el Ecuador y el Perú*. Serie políticas sociales. Naciones Unidas, CEPAL.
- Rodríguez, M. y Mallo, T. (2012). *Los afrodescendientes frente a la educación. Panorama regional de América Latina*. CeALCI- Fundación Carolina. Serie Avances de Investigación n° 75 Madrid.

- Rodriguez Wong, L. y Antón Sánchez, J. (2014). *La población afro descendiente e indígena en América Latina – puntos de reflexión para el debate sobre Cairo + 20*. Organizadores ALAP 1ª edición Belo Horizonte/Brasil. Serie e-Investigaciones n. 4 / ALAP
- Sanborn, C. A. y Arrieta, A. (2011). *Universidad y acción afirmativa: balance y agenda pendiente*. Documento de Discusión. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.
- Sánchez, C. (2010). *Autonomía y pluralismo. Estados plurinacionales y pluriétnicos. En La autonomía a debate, autogobierno indígena y Estado plurinacional en América Latina*. FLACSO: Ecuador. Cooperación técnica alemana; GTZ: Grupo internacional de trabajo sobre asuntos indígenas y otros.
- Sichra, I. (Ed.). (2019). *Perspectiva intercultural de género en la educación superior*. Intercambio de experiencias y construcción de propuestas. Bolivia: FUNPROEIB Andes.
- Organización para la Educación, la Ciencia y la Cultura de las Naciones Unidas. (2012). *La situación educativa de la población indígena y afrodescendiente en América Latina*. Cuaderno 14. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. Disponible en <http://www.siteal.iipe-oei.org>
- Plan Nacional de Desarrollo para la Población Afroperuana 2016 – 2020. Ministerio de Cultura, Lima, Perú.
- Plan Para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural 2009 – 2012. Programa Desarrollo y Diversidad Cultural para la Reducción de la Pobreza y la Inclusión Social, Ministerio Coordinador de Patrimonio del Ecuador. Septiembre de 2009.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo. “Análisis de la situación socioeconómica de la población afroperuana y de la población afrocostarricense y su comparación con la situación de las poblaciones afrocolombiana y afroecuatoriana. En Una publicación del proyecto regional “Población afrodescendiente de América Latina”. PNUD; 2012.
- Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. En *Revista Colombiana de Antropología*, 47 (2), 15-37.

Documento propositivo

Eje: Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad

Coordinador: DANIEL MATO

1. Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas con los pueblos indígenas y afrodescendientes, especialmente respecto de los siguientes asuntos:
 - i) El reconocimiento efectivo de los derechos de estos pueblos y la implementación de acciones reparatorias.
 - ii) La eliminación del flagelo del racismo, la discriminación racial y todas las formas conexas de intolerancia.
 - iii) El reconocimiento y valoración del aporte de los conocimientos y saberes tradicionales de estos pueblos a la construcción de las sociedades latinoamericanas, así como a la solución de los importantes desafíos ambientales y sociales que actualmente enfrentan.
 - iv) El reconocimiento y valoración de la significación demográfica de estos pueblos que, según datos censales oficiales, en conjunto representan más del 29 % de la población de América Latina.
2. Si bien los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales y otras normas jurídicas de los países latinoamericanos, existe un alarmante déficit en la aplicación efectiva de los mismos. Esto se expresa, entre otros ámbitos sociales, en los sistemas educativos, incluyendo la Educación Superior.
3. Las instituciones de educación superior (IES) tienen la obligación jurídica, ética, social y política de aplicar de manera efectiva los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de educar al respecto y en particular contra el racismo y todas las formas de discriminación racial y formas conexas de intolerancia a la población en general y particularmente a sus propios docentes, investigadores, funcionarios y directivos, así como a quienes brinda formación profesional, científica y humanística.

4. Las políticas de Educación Superior y las IES deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, discriminación y todas las formas de intolerancia que aún están vigentes en las sociedades latinoamericanas. Resulta imperativo que dichas políticas garanticen no solo los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, sino también los derechos de todos los grupos de población frecuentemente discriminados respecto a referentes de género, raza, etnicidad, religión, edad, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad/capacidades especiales, y situaciones de desplazamiento forzado. Así mismo, es ineludible que las IES orienten esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines.
5. Las IES deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. 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. Es necesario incorporar los conocimientos, saberes tradicionales, valores, sistemas lingüísticos, cosmovisiones, formas de aprendizaje, y modos de producción de conocimientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, y que esto se realice con la participación informada y activa de representantes de dichos pueblos.
6. Las políticas de Educación Superior y las IES deben promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas originarias americanas y la formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos.
7. Las políticas y mecanismos de acreditación de las IES deben reconocer y valorar las particularidades de los diferentes tipos de IES existentes.
8. Las políticas y mecanismos de acreditación de las IES deben reconocer y valorar las particularidades de las experiencias de Educación Superior para/con/por pueblos indígenas y afrodescendientes, sus contribuciones a la resolución de importantes problemas sociales y sus innovaciones educativas. Para esto deben incorporar indicadores específicos y asegurar la inclusión informada y oportuna de profesionales y representantes de dichos pueblos en los procesos de evaluación y acreditación.

Recomendaciones

Recomendaciones a los gobiernos, agencias gubernamentales, organismos internacionales, organismos de evaluación y acreditación, de Ciencia y Técnica y todas las IES de la Región (públicas, privadas, convencionales, interculturales, indígenas, afrodescendientes, comunitarias y afines).

Las recomendaciones que se enuncian en este documento se basan en los resultados de las investigaciones que nuestro equipo ha realizado a solicitud del Comité Organizador de la 3ra. Conferencia Regional de Educación Superior, así como en muchas otras realizadas por numerosos especialistas en el tema y también en la constatación de la significación demográfica de los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, que en conjunto comprenden más de 170 millones de personas y representan más del 29% de la población total de la región. También se asientan en el reconocimiento de la deuda histórica que las sociedades y estados latinoamericanos tienen con estos pueblos desde su propia creación, que las reformas constituciones nacionales de las últimas tres décadas han comenzado a procurar reparar reconociendo derechos que frecuentemente no se cumplen a cabalidad. Adicionalmente, se sustentan en numerosos instrumentos internacionales vigentes, y en particular en: la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (adoptada en 1965, con entrada en vigor en 1969), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (adoptado en 1966, con entrada en vigor en 1976), el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo-OIT (adoptada en 1989 y hasta la fecha ratificada por 15 países latinoamericanos), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), el artículo 8J del Convenio sobre la Diversidad Biológica (1992), la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 1998), la Declaratoria del Segundo Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (2005), la Convención de la UNESCO sobre Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Declaración Final de la 2da. Conferencia Regional de Educación Superior (Cartagena de Indias, 2008), la Declaración de la Conferencia Mundial de Educación Superior (París, 2009), el IV Encuentro de Redes Universitarias y Consejos de Rectores (Buenos Aires, 2011), la Convención Interamericana contra el Racismo, la Discriminación Racial y Formas Conexas de Intolerancia (Tratado A-68 adoptado en 2013, con entrada en vigor en 2017), la Proclamación del Decenio Internacional para los Afrodescendientes (ONU 2015-2024), la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (OEA, 2016).

Recomendaciones:

1. Ratificar los acápites C3 y D4 de la Declaración Final de la CRES 2008 y garantizar su aplicación efectiva.
2. Ratificar y asegurar la aplicación plena de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en todos los cuerpos normativos y políticas públicas de aquellos países en los que ya existe el reconocimiento constitucional de dichos pueblos.
3. Garantizar que las constituciones y cuerpos normativos de todos los países de la región, como mínimo reconozcan y aseguren el cumplimiento de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes establecidos en los instrumentos normativos internacionales antes mencionados. Esto debe garantizarse tanto en aquellas constituciones y cuerpos normativos en los cuales aún no se ha realizado, como en aquellos en que se ha realizado de manera parcial o insuficiente.
4. Encomendar a las universidades y otros tipos de Instituciones de Educación Superior (IES) que entre sus misiones prioritarias adopten la de “Educar contra todas las formas de racismo, la discriminación étnica/racial y formas conexas de intolerancia, sean visibles o solapadas (biológica, cultural, lingüística, religiosa)”;
5. Garantizar la incorporación de las categorías censales de auto-identificación étnico racial establecidas en cada país en los sistemas de registro, producción de estadísticas y sistemas de información de las universidades y otros tipos de IES de la región.
6. Asegurar la incorporación de los conocimientos, saberes tradicionales, valores, sistemas lingüísticos, cosmovisiones, formas de aprendizaje, y modos de producción de conocimientos de los pueblos Indígenas y afrodescendientes en todas universidades y otros tipos de IES de la región, y que esto se realice en colaboración con dichos pueblos.
7. Garantizar el acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes y la diversidad en la planta académica y administrativa, así como en las instancias de gobierno en todas universidades y otros tipos de IES de la región.
8. Asegurar en todas universidades y otros tipos de IES de la región el diseño y puesta en práctica de modalidades de internacionalización comprensiva que sean pertinentes con la diversidad cultural propia de la región, y que garanticen la participación equitativa de estudiantes, docentes y funcionarios de pueblos indígenas y afrodescendientes.

9. Fortalecer las redes y otras modalidades de colaboración con foco en diversidad cultural e interculturalidad ya existentes, así como favorecer su ampliación y la creación de otras nuevas.
10. Asegurar que las actividades de docencia, investigación y extensión/vinculación social de todas universidades y otros tipos de IES de la región respeten los derechos establecidos en los instrumentos arriba enunciados y los que se declaren en el futuro, tanto para los pueblos indígenas como para los pueblos afrodescendientes, especialmente los referidos a propiedad intelectual instituidos en el art. 31 de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas; lo cual recomendamos se haga extensivo a los pueblos afrodescendientes hasta tanto exista una normativa específica.
11. Asegurar que los sistemas de educación superior también garanticen los derechos de otros sectores socioculturalmente diferenciados, por ejemplo respecto de género, edad, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad, religión, y situaciones de desplazamiento forzado.
12. Asegurar modalidades permanentes de financiamiento específico para el cumplimiento de todas las recomendaciones precedentes.
13. Para garantizar las recomendaciones precedentes y en particular la calidad con pertinencia con la diversidad cultural de las actividades de todas universidades y otros tipos de IES de la región, y de los mecanismos de evaluación y acreditación de las mismas, se propone la utilización de los siguientes indicadores:
 - i) Normas de educación contra todas las formas de racismo, discriminación étnica/racial de carácter negativo y formas conexas de intolerancia.
 - ii) Programas de educación contra todas las formas de racismo, discriminación étnica/racial de carácter negativo y formas conexas de intolerancia.
 - iii) Categorías de auto-identificación étnico racial establecidas en los sistemas de registro, producción de estadísticas y sistemas de información.
 - iv) Normas y procedimientos pertinentes con la diversidad cultural propia de las respectivas sociedades.
 - v) Contenidos, modalidades de aprendizaje, y habilidades que incorporan conocimientos, saberes, valores, sistemas lingüísticos, cosmovisiones de los pueblos indígenas y afrodescendientes, en colaboración con dichos pueblos.
 - vi) Participación de personas sabias y otras portadoras de conocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la planificación, implementación y evaluación de las actividades.

- vii)* Lenguas indígenas y afrodescendientes aplicadas en todas las actividades.
- viii)* Porcentajes de acceso, permanencia y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes.
- ix)* Porcentajes de participación de personas indígenas y afrodescendientes en la planta académica y administrativa, y en las instancias de gobierno de las instituciones en cuestión.
- x)* Modalidades de internacionalización comprehensiva pertinentes con la diversidad cultural.
- xi)* Participación en redes y otras modalidades de colaboración con foco en diversidad cultural e interculturalidad.
- xii)* Actividades de docencia, investigación y extensión/vinculación social respetan lo establecido en el art. 31 sobre propiedad intelectual, de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en referencia a sus conocimientos tradicionales, sus expresiones culturales y su patrimonio cultural.
- xiii)* Protocolos, mecanismos, procedimientos y normativas institucionales para actividades de docencia, investigación, extensión y acción social universitaria, acordes con el marco de derechos indígenas y afrodescendientes.
- xiv)* Mecanismos de consulta con las comunidades de los pueblos indígenas y afrodescendientes.
- xv)* Enfoque intercultural presente en los diseños de carreras de grado, posgrado, actividades de investigación y extensión/vinculación social.
- xvi)* Respeto de los derechos establecidos, demandas y recomendaciones vigentes sobre otras diferencias socioculturales.
- xvii)* Modalidades permanentes de financiamiento específico para el cumplimiento de todas las recomendaciones precedentes.

Sobre los autores

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde en 1990 contribuyó a crear el Centro de Investigaciones Posdoctorales, en cuyo marco estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. En 2007 estableció el 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), del cual desde entonces ha sido Coordinador (ad honorem desde 2011). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), radicado en la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. En 2011 contribuyó a crear el Programa de Estudios Posdoctorales de UNTREF, de cuyo Comité Académico es miembro. En 2012 contribuyó a crear el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de esa misma universidad, del cual desde 2014 es Director Adjunto. En 2012 estableció y desde entonces es Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del CIEA-UNTREF, desde el cual en 2014 promovió la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL) que actualmente cuenta con la participación de cincuenta universidades de diez países latinoamericanos. Desde 2018 es el Director de la Cátedra UNESCO “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina”.

Correo electrónico: <dmato@untref.edu.ar>; <dmato2007@gmail.com>

Álvaro Guaymás

Aymara de Argentina, Coordina el Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe del Instituto de Educación Superior N° 6049, dependiente del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta (MECyT). Además se desempeña como

Editor Asistente en la Revista del Cisen Tramas/Maepova de la Universidad Nacional de Salta (UNSa) y es miembro del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL), de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Entre los años 2014 y 2016 participó en la creación y desarrollo del Programa Ta Tukuy Yachasqa, construyamos entre todos la EIB en voz quechua, del MECyT, y entre 2007 y 2013 se desempeñó como auxiliar, tutor par de estudiantes de pueblos originarios, becario de formación e investigación y personal técnico en la Facultad de Humanidades de la UNSa. Forma parte de proyectos de investigación e intervención socio-comunitaria en el área de educación e interculturalidad, juventudes y formación docente, trabajando con comunidades Wichí, Guaraní y Diaguíta-Calchaquí.

Correo electrónico: <alvaroguaymas@yahoo.com.ar>

María Eugenia Choque Quispe

Licenciada en Trabajo Social, Magíster en Historia Andina y postulante al Doctorado en Ciencias del Desarrollo. Forma parte de la Red de Mujeres Indígenas sobre Biodiversidad en América Latina y el Caribe. Entre 2014 y 2016 fue miembro experto del Foro Permanente para Cuestiones Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas en representación de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe. Es autora de varios artículos referidos a los derechos de los Pueblos Indígenas, entre otros “Políticas de Educación para Pueblos Indígenas, Originarios, Campesinos y Afrodescendientes en Bolivia”, “Participación de la Mujer Indígena, en Defensa de los Derechos Indígenas”, “Educación Informal en Mujeres Indígenas”, “Reconstitución del Ayllu”, “Políticas Públicas para Mujeres Indígenas. Educación Indígenas desde la visión de mujeres indígenas, campesinas y afro descendientes”, “Percepciones sobre el cambio climático en el región aymara de Corque Marka. Jacha Karangas”. Fue docente en la Universidad Pública de El Alto, Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Técnica de Oruro, Diplomado “Fortalecimiento de la Participación de las Mujeres Indígenas gestión 2010, 2011 y 2012” constituido por la UNAM y el Fondo de Desarrollo Indígena.

Correo electrónico: <maeucho@gmail.com>

Rita Gomes do Nascimento

Indígena do Povo Potyguara (Ceará- Brasil). Pós-doutorado no Programa de Estudos Pós-Doutorais (PEP) da Universidade Nacional Três de Fevereiro, Argentina (UNTREF, 2016). Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009), com pesquisa sobre Educação Escolar Indígena. De 1998 até 2012 exerceu atividades de docência e de pesquisa na Educação Básica e na Educação Superior, vinculadas a de Educação do Estado do Ceará (Seduc) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE). É autora de vários artigos publicados em periódicos, revistas, capítulos de libros sobre a temática da diversidade, direitos humanos, políticas educacionais, educação e educação escolar indígena.

Correo electrónico: <potyguara13@yahoo.com.br>

Xinia Zúñiga

Costarricense, licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, Máster en Estudios de la Violencia Social y Familiar de la Universidad Estatal a Distancia egresada de doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la Universidad de Costa Rica. Es profesora –investigadora de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, donde se ha desempeñado como encargada de Cátedra y Directora de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente es la coordinadora del Programa de investigación: “Cultura local/comunitaria y sociedad global” del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE) de la Vicerrectoría de Investigación. Dentro de sus áreas de su interés académico se encuentran los estudios de género, las luchas sociales, estudios de memoria e investigación intercultural; temas en los que posee distintas experiencias y publicaciones. Fue coordinadora del equipo designado por el Consejo Nacional de Rectores para la elaboración del Plan Quinquenal para Pueblos Indígenas, de las universidades públicas de Costa Rica, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior en Costa Rica, actualmente en ejecución. Es representante de la UNED en la Red de Centros Académicos Asociados de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena (UII) y es colaboradora de la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica y del Consejo Indígena de Centroamérica con quienes ha llevado a cabo varias iniciativas académicas.

Correo electrónico: <xinia.ziga@gmail.com>

Maribel Mora Curriao

Investigadora mapuche, Profesora de Castellano de Enseñanza Media, Licenciada en Educación, Orientadora educacional, Magíster en Literatura y candidata a Doctora en Estudios Americanos. Ha ejercido la docencia en Enseñanza Media, universitaria y Educación de Adultos y ha participado activamente de iniciativas asociadas a demandas indígenas en áreas de edición y divulgación, entre ellas la Comunidad de Historia Mapuche y el colectivo Ul Mapu. Ha colaborado en instancias de promoción de la Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de Chile y en seminarios y conversatorios de la Fundación Equitas y de OREALC-UNESCO. Ha coordinado Simposios Internacionales de “Interculturalidad en América Latina” desde la perspectiva de la educación, el arte, el derecho y las políticas públicas (2010 y 2013) y desde 2010 forma parte de Redes de promoción de la Inclusión en Educación Superior. En 2012, realizó la investigación “Educación Superior, Interculturalidad y Legislación en Chile: Relaciones pospuestas” en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del IESALC-UNESCO. Actualmente, forma parte de la Red ESIAL, Red Inter-universitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes de América Latina y ejerce como Directora de la Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile.

Correo electrónico: <maribel.mora.curriao@u.uchile.cl>, <kurrimalen@gmail.com>

Milena Margoth Mazabel

Indígena del pueblo los KokonuKos de Colombia es Licenciada en Español y Literatura por la Universidad del Cauca- Colombia y Abogada por la Universidad Cooperativa de Colombia y candidata a Magister (Mg) en Ética y Filosofía Política por al Universidad del Cauca. En investigación ha tratado los temas sobre la autodeterminación y consulta previa relacionados con los derechos de los pueblos indígenas y las formas de resistencia del movimiento indígena. Se ha desempeñado como docente en la Institución Educativa Resguardo Indígena de Poblazón donde trabajó fundamentalmente con temas de legislación indígena y filosofía Latinoamérica; en la Universidad

Autónoma Indígena e Intercultural fue docente en el programa de Derecho Propio. También ha trabajado como defensora de derechos humanos con el Consejo Regional del Cauca (CRIC), la Organización Nacional Indígena de Colombia, la Comisión de Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas adscrita al Mesa Permanente de Concertación; fue becaria de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos- CIDH; actualmente es la Secretaría Técnica de la Comisión de Coordinación Interjurisdiccional-COCOIN. Correo electrónico: <milena490@hotmail.com>

Luis Alberto Tuaza Castro

Académico kichwa, doctor en Ciencias Sociales, mención Estudios Políticos y magister en Ciencia Política por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO – Ecuador). Es profesor e investigador de la Universidad Nacional de Chimborazo, investigador asociado con la FLACSO. Desde hace 18 años trabaja con las comunidades indígenas de Colta y Guamote. Es autor de los libros: *La construcción de la comunidad desde los imaginarios indígenas* (2017), *Etnicidad, política y religiosidad en los Andes centrales del Ecuador* (2012) y *Crisis del movimiento indígena ecuatoriano* (2011). Varios de sus artículos han sido publicados por la FLACSO – Ecuador, UNESCO, CRESPIAL, El Centro Andino de Acción Popular, la Universidad de Sevilla, la Revista de Americas/Society, New York, la Revista Antropológica de la Universidad Católica del Perú, el CAAP, la Revista Ciencias Pedagógicas y de Innovación, el Bollettino della Società Geográfica Italiana y la Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid. Es miembro de Latin America Studies Association. Los temas de interés del autor son etnicidad, desarrollo, participación política, teorías del estado, organización popular y antropología andina.

Correo electrónico: lalberto6@hotmail.com

Sergio Enrique Hernández Loeza

Doctor en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Coordinador de la maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). Integrante de la Red Internacional de Investigadores Asociados del Programa

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL, UNTREF). Líneas de investigación en curso en educación superior intercultural, derechos indígenas y etnoterritorialidad totonaca. Publicaciones recientes: “Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México” (Tramas/Maepova. Revista del CISEN 4(2), 2016), y “Los diversos sentidos de lo intercultural en las experiencias de Educación Superior en Ecuador” (En Di Caudo, M. V. et al. (Coords.) Interculturalidad y Educación Superior desde el Sur. Contextos, experiencias y voces (Abya-Yala/UPS/Universidad de Manizales/CINDE/CLACSO, 2016).

Correo electrónico: <ergo04@gmail.com>

Inés Olivera Rodríguez

Candidata a doctora en antropología por la UNAM. Maestra en Antropología por la UNAM y en Ciencias de la Educación por la UFSC – Brasil. Bachiller y licenciada en Antropología Social por la PUCP - Perú, con especialización en Estudios de Género por la misma universidad. Experiencia de trabajo como investigadora en el área de educación, en temas vinculados con la educación superior intercultural y sociología crítica de la educación. Experiencia docente en la licenciatura de ciencias sociales en la PUCP – Perú en la especialidad de antropología y en la de sociología. En el trabajo docente me he especializado en la metodología de investigación cualitativa, formación de docentes investigadores y sociología de la educación. Publicaciones más recientes: “Educación Superior y pueblos indígenas: marcos nacionales para contextualizar” (Olivera Rodríguez y Dietz, 2018), “Nuevos escenarios, nuevas propuestas, otras actrices: licenciadas indígenas y la Universidad Veracruzana Intercultural” (Olivera Rodríguez, 2018), “Las potencialidades del proyecto educativo de la Universidad Veracruzana Intercultural: una crítica al desarrollo desde la noción del Buen vivir” (Olivera Rodríguez, 2017) y “Políticas de Estado para la población del campo en el siglo XX mexicano: Aproximaciones al indigenismo y a la reforma agraria” (Olivera Rodríguez, 2015)

Correo electrónico: <inesolivera@gmail.com>

Esteban Emilio Mosonyi

Antropólogo. Licenciado Letras, Menciones Francés Superior, Latín Superior. Doctor Ciencias Sociales. Profesor Titular Antropología y Lingüística UCV. Miembro Grupo Barbados por Liberación Pueblos Indígenas. Asesor Ministerio Poder Popular Educación. Asesor Ministerio Poder Popular Cultura. Rector Universidad Nacional Experimental Indígena Tauca 2012-2015. Premio Nacional Humanidades 1999-2000. Premio Andrés Bello. Premio Especial Universidad de Rosario Argentina, Antropólogos más destacados América Latina. Autor de numerosos libros y artículos, entre otros: *Hacia un nuevo enfoque antropológico de las sociedades minoritarias*. Esteban Emilio Mosonyi y Rafael López Sanz. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, 1970. *Principios y objetivos de la nueva política indigenista*. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, 1970. *El Indígena en pos de su Liberación Definitiva*. Universidad Central Venezuela. 1975. *Identidad Nacional y Culturas Populares*. Enseñanza Viva. Venezuela, 1982. *Veinte años de la Educación Intercultural Bilingüe en Venezuela, 1979-1998: Logros, Deficiencias y Nuevos Retos*. Ministerio de Educación. Caracas, Venezuela, 1998. *Manual de Lenguas Indígenas de Venezuela*. Fundación Bigott. Caracas, Venezuela, 2000. *Temas de Literatura Indígena*. Ministerio Educación y Deporte. Venezuela, 2006. *Reflexiones críticas en torno al Caribe*. Ministerio Educación y Deporte. Venezuela, 2006. *Requisitos para la traducción intercultural de textos no indígenas a idiomas indígenas: el caso del warao*. UNICEF, 2011. *Aspectos de la génesis de la Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio Educación y Deporte. Venezuela. 2015.

Correo electrónico: <emosonyi@gmail.com>

Alta Hooker Blanford

Mujer afrodescendiente, de profesión Enfermera con una Maestría en Salud Pública Intercultural y Posgrado en Gerencia Universitaria. Fue Concejal y Presidenta de la Comisión Regional de Salud y del Consejo Regional Autónomo de la Región Autónoma del Atlántico Norte. Fundadora del Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y Vicepresidenta del Consejo Nacional de Universidades. Actualmente se des-

empeña como Rectora de URACCAN, en su cuarto período. Coordina la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Es Investigadora y conferencista en temas como derechos indígenas y afrodescendientes, modelo de universidad comunitaria intercultural, modelos interculturales de salud y educación.

Correo electrónico: <altahooker@yahoo.com.mx>

Anny Ocoró Loango

Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina). Docente Universidad del Salvador (USAL). Investigadora posdoctoral del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (ESIAL) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF). Becaria posdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Actualmente, desarrolla la investigación “Configuraciones de las políticas de acción afirmativa para afrodescendientes. Un estudio comparativo del acceso, permanencia y exitosa graduación de la población negra en tres universidades colombianas y aprendizajes potencialmente útiles para Argentina”. Ha publicado varios artículos en revistas académicas sobre afrodescendientes y políticas educativas con perspectiva étnico – racial en América Latina. Es la presidenta de la Asociación de Investigadores Afrolatinoamericanos y del Caribe (AINALC).

Correo electrónico: <annyocoro@hotmail.com>

María Nilza da Silva

Afrobrasileira foi pesquisadora convidada e realizou o Pós-Doutoramento no Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologiques, junto a École des Hautes Études en Sciences Sociales - CADIS/EHESS em Paris entre maio de 2010 e abril de 2011. No período foi bolsista da Capes. Concluiu o Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2004. Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Londrina, com atuação no curso de Graduação e Pós-Graduação em Ciências Sociais. Publicou vários livros, artigos em periódicos especializados e trabalhos em anais de eventos. Desde 2005 coordena projetos de pesquisa sobre as Relações Raciais, Migração e a Segregação Urbana. Coordena o projeto de extensão

LEAFRO - Laboratório de Cultura e Estudos Afro-Brasileiros, com o financiamento da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná - SETI. Coordena também o PROPE - Programa de apoio ao Acesso e Permanência para a Formação do estudante da UEL. Atua na área de Sociologia com ênfase em Relações Raciais e População Afro-Brasileira. Foi membro da Comissão Técnica Nacional de Diversidade para Assuntos Relacionados à Educação dos Afro-Brasileiros - CADARA, do Ministério da Educação de 2006 a 2010. Desde junho de 2013 coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UEL.

Correo electrónico: <mnilzap@gmail.com>



**Este libro se terminó de imprimir en el mes de mayo
de 2018. El tiraje fue de 500 ejemplares.**

