



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

IESALC

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

ess

Educación
Superior y
Sociedad



20

Educación superior y
pueblos indígenas y
afrodescendientes
en América Latina

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Colección 25.º Aniversario
Vol. 20
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

∴ **COORDINACIÓN TEMÁTICA**

Daniel Mato

∴ **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

| | |
|-------------------|-------------------|
| Andrés Croquer | Sara Maneiro |
| Ayuramí Rodríguez | Yeritza Rodríguez |
| Débora Ramos | Yuliana Seijas |
| César Villegas | Zulay Gómez |
| José Quinteiro | |

∴ **CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

∴ **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes
bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas
de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencyt.ula.ve>

∴ **COMITÉ DE LECTURA**

Daniel Mato (Coord.)
Sergio Enrique Hernández Loeza
Rita Gomes do Nascimento
Álvaro Guaymás
Xinia Zúñiga Muñoz
Maria Nilza da Silva
Anny Ocoró Loango
Libio Palechor Arévalo
Alta Suzzane Hooker

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Educación Superior y Sociedad (ESS)

Colección 25.º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL INTERNACIONAL

Francisco Tamarit

Marco Díaz

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

ess

Educación Superior y Sociedad

EDICIÓN ANIVERSARIA
25
AÑOS

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; Identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainar al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN

- **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina** **11**
Daniel Mato (Coord.)

:: ARTÍCULOS

- **Educación Superior e Interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones** **21**
Sergio Enrique Hernández Loeza
- **Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas** **49**
Rita Gomes do Nascimento
- **Educación Superior Intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización** **77**
Álvaro Guaymás
- **Diversidades (inter)culturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica** **103**
Xinia Zúñiga Muñoz

- Afrodescendientes y educación superior. 131**
Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil
Anny Ocoró Loango y María Nilza da Silva
- La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de 157**
interculturalidad
Llbio Palechor Arévalo
- Avances y desafíos en la evaluación de la calidad 183**
de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes
Alta Suzzane Hooker

• Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina

Daniel Mato (Coord.)

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad. Esto es especialmente inequívoco en lo que hace a la situación de los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes que forman parte de ellas. Las importantes inequidades que afectan particularmente las vidas de esos pueblos y sus miembros no solo son ética y jurídicamente cuestionables, sino que además comprometen las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los países de los que forman parte. Las formas de sentido común predominantes entre la mayor parte de los miembros de estas sociedades ocultan este tipo de problemas. También disimulan la persistencia de las sensibilidades, creencias, sentimientos, ideas, políticas y prácticas racistas históricamente constitutivas de estas sociedades, que por lo general perviven de maneras solapadas o inconscientes.

Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) deberían contribuir a resolver esas inequidades y problemas, pero en la mayoría de los casos están muy lejos de hacerlo. Esto se debe –en buena medida– a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos. De manera semejante, en la mayoría de los casos la participación plena de representantes de esos pueblos en calidad de docentes, estudiantes, autoridades, y funcionarios, resulta entre muy escasa y nula. ¿Qué se puede esperar de universidades con estas características? ¿Qué y cómo hacer para resolver estas deficiencias?

La II Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008, reconoció la importancia de estas deficiencias y problemas, al punto que en su Declaración Final incluyó dos acápites específicos al respecto que conviene citar in extenso:

C-3: 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.

D-4: 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.

En junio de 2012, la importancia de responder apropiadamente a estos desafíos fue explícitamente reconocida en la **“Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”**,¹ emitida como resultado de la “Conferencia Interparlamentaria sobre La Educación en la Sociedad del Conocimiento” mediante la cual los Presidentes de las Comisiones de Educación, o equivalentes, de los Parlamentos miembros del Parlato, “suscriben e impulsan la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, emanada del Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe”, realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, convocado por UNESCO-IESALC”.²

Estos reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina son resultado del desarrollo de varios procesos sociales significativos. Uno de ellos

1 Ver: <http://virtualeduca.org/documentos/2012/declaracion-panama-2012.pdf>

2 Ver: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973:presentan-iniciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-superior&catid=100:en-portada&Itemid=449&lang=en

suele nombrarse como el de reconocimiento de la “deuda histórica” que estas sociedades tienen con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este reconocimiento ha ido avanzado gracias a las luchas de estos pueblos, las cuales históricamente contaron con el apoyo de algunos movimientos sociales internacionales, como los organizados para luchar contra con el racismo y por los derechos humanos y, más recientemente, por los movimientos sociales ambientalistas. Como resultado de estas luchas, se ha avanzado en la sanción de varias declaraciones e instrumentos jurídicos internacionales importantes, los cuales a su vez sirvieron para inducir reformas constitucionales que establecieron derechos explícitos para estos pueblos en numerosos países.³

Otro proceso que ha resultado significativo para lograr los reconocimientos expresados en la Declaración Final de la CRES 2008 y en la Declaración de Panamá ha sido la creciente visibilidad de la importancia demográfica de estos pueblos, que ha venido haciéndose evidente desde que los censos nacionales incluyen información al respecto. Así, con base en las últimas rondas censales, según información publicada por la División de Población (CELADE) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y por el Banco Mundial, la población indígena en América Latina comprende un total de 42 millones de personas y la afrodescendiente de 123 millones de personas, es decir que ambas combinadas alcanzan a 165 millones

3 El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es uno de los instrumentos internacionales más importantes respecto del tema que nos ocupa, y ya ha sido ratificado por catorce países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en 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”. Otros instrumentos internacionales relevantes son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

de personas, y de manera conjunta, representan más del 28% de la población total de la región.⁴

Estos valores seguramente serían aún mayores de no mediar problemas de subregistración que han sido reiteradamente señalados por las organizaciones de estos pueblos. En cualquier caso, resulta interesante destacar que si bien la distribución de estas poblaciones varía significativamente entre países, los porcentajes de estos grupos de población respecto de los respectivos totales nacionales resultan significativos, a pesar de reconocidos problemas de subregistración, incluso en países en los cuales su importancia demográfica suele ser negada. Por ejemplo, en Chile, la población indígena representa el 6% del total nacional, en Colombia y Venezuela el 3%, en Argentina y Costa Rica al 2,5%, en Paraguay el 1,7% y en Brasil el 0,5%. Estos porcentajes resultan mayores en Bolivia y Guatemala donde supera el 40%, Perú donde alcanza al 26% México donde representa el 15%, en tanto en Panamá el 12%, en Honduras y Ecuador el 7% y en Nicaragua el 6%. En tanto respecto de Cuba, Haití, Uruguay y República Dominicana no se registra información al respecto. Por otra parte, con base en las mismas fuentes y con los mismos reparos de subregistración, cabe afirmar que en los casos de Brasil y Venezuela la población afrodescendiente supera el 50%, en tanto en Cuba representa el 36%, en Colombia el 10%, en Panamá el 9%, en Costa Rica y Uruguay el 8%, en Ecuador el 7,2%, en Honduras el 1%, en Nicaragua el 0,5%, en Guatemala el 0,4%, en Argentina el 0,3%, en Bolivia y Paraguay el 0,2% y en el Salvador 0,1%. Respecto de Chile, México, Perú, Haití y República Dominicana las mencionadas fuentes no ofrecen datos.

Otro proceso que también ha favorecido el reconocimiento de los mencionados desafíos que enfrenta la Educación Superior está asociado al desarrollo creciente de movimientos intelectuales críticos del modelo civilizatorio, usualmente denominado occidental moderno, los cuales han venido insistiendo en que los graves problemas ambientales y sociales que afectan a nuestro planeta y a nuestra especie no solo están asociados de manera genérica a dicho modelo civilizatorio, sino también específicamente al modelo científico que le es propio. Esto ha llevado a la creciente aceptación de que los retos civilizatorios planteados demandan

4 Fuentes: Totales nacionales: CELADE. Revisión 2015. Datos de poblaciones afro-descendientes: http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL_Alap2015_Serie_eInvestigaciones_14012016.pdf

Datos de pueblos indígenas: Banco Mundial, Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI, 2015)

abandonar el credo cientificista monocultural para avanzar hacia posiciones de pluralismo epistemológico.

Finalmente, los reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina también han estado asociados al creciente desarrollo y visibilidad de más de un centenar de valiosas experiencias, de diverso tipo, que han venido desarrollándose en la región desde hace más de dos décadas, algunas de cuales se analizan en este número de la revista.

En efecto, desde la década de 1990, en varios países de América Latina, se han venido desarrollando algunas valiosas experiencias de creación de universidades y otros tipos de IES y programas especiales por/para/con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Algunas de ellas han sido creadas y son directamente gestionadas por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos, otras por universidades y otros tipos de IES “convencionales”, o bien por agencias gubernamentales e intergubernamentales, o por grupos de profesores universitarios de instituciones “convencionales” y otros profesionales.⁵ También existen algunas provechosas experiencias que se han originado y sostenido mediante acuerdos de colaboración entre los diversos tipos de actores antes mencionados. Adicionalmente, más recientemente, han venido dándose procesos de interculturización de universidades y otras IES convencionales previamente existentes. Según los casos, estos procesos de interculturización se expresan en diversas formas de vinculación entre universidades y otras IES con comunidades, intelectuales y organizaciones de esos pueblos, como en la incorporación de contenidos y modalidades de investigación y aprendizaje que les son propios, así como de sus demandas y propuestas y, también, en la incorporación de estudiantes, investigadores, docentes y funcionarios de esos pueblos. Este amplio y diverso conjunto de experiencias brinda valiosas referencias para desarrollar procesos de interculturización en otras universidades. En años recientes, un número creciente de investigadores, docentes, estudiantes y gestores de esas experiencias hemos venido generando estudios al respecto (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017).

5 En este texto denominamos “convencionales” a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas específicamente para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. A estas otras, especialmente diseñadas para responder a dichos tipos de demandas o propuestas, según los casos, optamos por denominarlas “interculturales” y/o “indígenas”.

Es posible y deseable seguir avanzando en esta dirección. La interculturización de toda la Educación Superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman las y los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. No obstante, alcanzar el objetivo de interculturizar toda la Educación Superior no es tarea sencilla. Requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias que, como el racismo, desde hace siglos caracterizan a nuestras sociedades. Es necesario comprender que las inequidades, formas de sentido común y pervivencias racistas antes mencionadas se sostienen y reproducen a través de diversos tipos de instituciones y prácticas sociales. En la mayoría de los casos, la institucionalidad y prácticas de todos los niveles de los sistemas educativos de nuestros países no contribuyen a resolver estos problemas.

Por el contrario, como ha sido documentado en innumerables estudios, desde los procesos independistas y la fundación de las nuevas naciones americanas, estas instituciones y prácticas han venido jugando importantes papeles en el fortalecimiento y reproducción de dichas inequidades y problemas. Lo han hecho y continúan haciendo de diversas maneras, entre otras mediante mecanismos de exclusión y/o subordinación de las historias, conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimientos, modalidades de aprendizaje, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también de la participación equitativa de representantes de esos pueblos en tanto estudiantes, docentes, directivos y funcionarios de las instituciones educativas de todos los niveles. Lo más preocupante y vergonzoso es que en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES -que suele creerse constituirían faros del saber- son parte del problema y no de la solución.

Más preocupante aún, esto ocurre pese a que existen conocimientos y normas que las obligan ética y jurídicamente a trabajar proactivamente para revertir estas inequidades y problemas sociales.

Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, la continuidad de inequidades de carácter racista, que constituyen pervivencias coloniales, puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas, y muy especialmente en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos, y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y

sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor, así como las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región, establecen derechos colectivos para estos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos - que en la práctica no se cumplen-, como lo hemos documentado detalladamente en investigaciones colectivas publicadas anteriormente (Mato, coord. 2012).

Las universidades y otras IES deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general, y particularmente a los funcionarios de los Estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y para lograrlo deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos.

Los artículos incluidos en este número temático de Educación Superior y Sociedad dan cuenta de un buen número de valiosas experiencias de Educación Superior con/por/para pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de algunos de los obstáculos que estas enfrentan. Los artículos de Sergio Enrique Hernández Loeza, Rita Gomes do Nascimento y Álvaro Guaymás ofrecen descripciones y análisis respecto de los casos de México, Brasil y Argentina respectivamente. En tanto, el artículo de Xinia Zúñiga Muñoz lo hace de manera abarcante para los casos de cada uno de los países centroamericanos. El artículo de María Nilza da Silva y Anny Ocoró Loango examina específicamente las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. El texto de Libio Palechor Arévalo, analiza particularmente el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, creada en Colombia por el Consejo Regional Indígena del Cauca, una universidad indígena cuyos logros son ampliamente reconocidos. Finalmente, el ensayo de Alta Suzzane Hooker Blandford está dedicado a analizar un aspecto transversal, de especial importancia para el tema que nos ocupa, el de los avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas por, para y con pueblos indígenas y afrodescendientes; lo cual hace tanto con base en fuentes documentales como en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), una universidad intercultural y comunitaria cuya labor cuenta con amplio reconocimiento internacional.

REFERENCIAS

- **Mato, Daniel, coord. (2008).** Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009a).** Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009b).** Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2012).** Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas Caracas. UNESCO-IESALC
- **(2015).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF .
- **(2016).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México
- **(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

NOTA BIOGRÁFICA

:: 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 contribu-

yó 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 ha impulsado 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 50 instituciones.

Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar ;
dmato2007@gmail.com

Educación superior e interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones

- **Sergio Enrique Hernández Loeza**
Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)
Puebla, México

:: Resumen

En este artículo se exponen las modalidades de Educación Superior Intercultural (ESI) en México, con el fin de identificar los desafíos existentes en este campo emergente de Educación Superior, y puntar algunas recomendaciones. La información que se presenta es resultado de la investigación doctoral que estoy realizando, que implicó revisión documental sobre el tema así como entrevistas y observaciones en algunas de las experiencias descritas. Se concluye que si bien la existencia de estas modalidades de ESI han ampliado el número de estudiantes indígenas en Educación Superior, se requiere incorporar cambios de fondo en

las instituciones para avanzar en prácticas no folklorizantes que partan del “pluralismo epistemológico” (Olivé, 2013) y contribuyan a consolidar “modalidades sostenibles de colaboración intercultural” (Mato, 2016).

Palabras clave: educación superior, interculturalidad, pluralismo epistemológico, colaboración intercultural, México.

:: Abstract

This paper discusses the Intercultural Higher Education (ESI) modalities in Mexico, in order to identify the challenges in this emerging field of Higher Education, and to draw up some recommendations. The information presented is a result of the doctoral research that I am undertaking, which involved documentary review on the subject as well as interviews and observations in some of the experiences described. It is concluded that although the existence of these modalities of ESI have expanded the number of indigenous students in Higher Education, it is necessary to incorporate fundamen-

tal changes in institutions to advance non-folkloric practices that start from “epistemological pluralism” (Olivé, 2013) and contribute to consolidate “sustainable modalities of intercultural collaboration” (Mato, 2016).

Key words: higher education, interculturality, epistemological pluralism, intercultural collaboration, Mexico.

:: Résumé

Dans cet article les modalités dans l'Éducation Supérieure Interculturelle (ESI) au Mexique sont exposées avec l'objectif d'identifier les défis existants dans ce champ émergeant de l'éducation supérieure, et de cibler quelques recommandations. L'information qui se présente est le résultat de mon travail de recherche doctoral qui implique une révision documentaire sur le thème ainsi que des entretiens et des observations sur quelques expériences ici décrites. Il est possible de conclure que même si les modalités ESI ont permis l'augmentation du nombre d'étudiants indigènes au sein de l'éduca-

tion supérieure, il est nécessaire de changer profondément les institutions afin d'avancer sur des pratiques non folklorisantes qui partent du "pluralisme épistémologique" (Olivé, 2013) et de consolider des "modalités soutenables de collaboration interculturelle" (Mato, 2016).

Mots-clés: éducation asupérieure, interculturalité, pluralisme épistémologique, collaboration interculturelle, Mexique.

:: Resumo

Neste artigo estão expostas as formas de Educação Superior Intercultural (ESI) no México com a finalidade de identificar os desafios existentes neste campo emergente da Educação Superior, e destacar algumas recomendações. A informação apresentada é resultado da pesquisa de doutorado que estou fazendo, que implicou na revisão documental sobre o tema da mesa forma que entrevistas e observações em algumas das experiências descritas. Foi concluído que embora a existência destas categorias de ESI ampliaram o número de estudantes indígenas em Educação Superior, é pre-

ciso incorporar mudanças profundas nas instituições para avançar em práticas não folclorizadas que partam do “pluralismo epistemológico” (Olivé, 2013) e contribuam para consolidar “categorias sustentáveis de colaboração intercultural” (Mato, 2016).

Palavras chave: educação superior, interculturalidade, pluralismo epistemológico, colaboração intercultural, México.

:: Introducción

En México la educación ha sido vista como un instrumento para construir la identidad nacional, lo que ha implicado una tarea de aculturación para eliminar las diferencias. Los pueblos indígenas han sido los destinatarios directos de esa tarea, por lo que la “educación indígena” en México refiere a las políticas educativas que los gobiernos en turno han implementado para la población indígena, sin tomar en cuenta sus propias formas de educación, con el objetivo de integrarlos a la nación (Ramírez, 2014). Diferentes enfoques guiaron la educación indígena a lo largo del siglo XX –pasando por el castellanizador, el bilingüe bicultural y el intercultural bilingüe–, pero lo que es claro es que se atendió exclusivamente la formación en preescolar y primaria, dejando fuera la secundaria, el bachillerato y la educación superior. Fue hasta principios del siglo XXI que mediante la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se incentivó el objetivo de interculturalizar todo el sistema educativo, creándose la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (Alonso et al., 2013), así como los modelos de Bachillerato Intercultural (Gallardo et al., 2014) y de Universidad Intercultural (Casillas y Santini, 2009).

Los avances mencionados dentro de la educación indígena mexicana forman parte de la reacción del Estado frente a las movilizaciones y luchas emprendidas por organizaciones indígenas que, desde la década de 1970, hicieron visibles sus demandas. Cabe aquí recordar que desde la institucionalización del Estado mexicano en la década de 1930, ha tenido un fuerte carácter corporativista y clientelar, por lo que ante las demandas de diversos sectores sociales su primera reacción consiste en el intento de cooptación.

Estos procesos históricos han configurado un escenario específico para la población indígena en relación a la Educación Superior (ES). En términos de acceso, el Índice de Equidad Educativa Indígena 2010⁶ consigna que una de cada cinco personas no indígenas mayores de 24 años había concluido al menos un año de estudios en ES, lo que representa el 19% de la población no indígena; mientras que entre la población indígena únicamente cuatro de cada cien personas lo habían conseguido, es decir, el 4%. Si bien es cierto que los porcentajes de acceso a ES son bajos, para ambos grupos de población, el dato revela la desigualdad existente: la cantidad de personas indígenas que han cursado educación superior representa el 22% de las no indígenas con este mismo nivel de estudios. Existe una brecha del 88% en el acceso a ES entre población indígena y no indígena.

6 <http://www.undp.org/content/dam/mexico/docs/Publicaciones/PublicacionesGobernabilidadDemocratica/IndiceEquidadEducativaIndigena/UNDP-MX-DemGov-IEE-INFORME-DE-RESULTADOS-NACIONAL.pdf>

Una primera estrategia para reducir esa brecha consistió en implementar programas de inclusión de estudiantes indígenas en universidades “convencionales” (Mato, 2016), mediante becas, asesoría académica y tutorías personalizadas. Pero las demandas de los pueblos indígenas no se enfocan sólo en el acceso, sino también en que la ES sea en sus lenguas, culturalmente situada y fundamentada en sus conocimientos. En ese tenor, desde la década de 1970, un primer ámbito de formación de profesionistas indígenas fue el de la docencia, y más recientemente surgieron Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) (Mato, 2016) que promueven programas educativos y prácticas institucionales innovadores que parten de las racionalidades de los pueblos indígenas.

Considerando este escenario, en un primer apartado del artículo caracterizo las diferentes modalidades de ES intercultural en México. Posteriormente presento un balance de los desafíos en cada una de estas modalidades, para finalmente cerrar con algunas recomendaciones.

:: Modalidades

Con base en sus investigaciones en el tema, Mato (2016) ha propuesto una tipología de cinco modalidades institucionales de articulación entre pueblos indígenas y educación superior en América Latina. Para el caso mexicano Sylvie Didou (2014) y María Bertely (2011) han dado cuenta de los tipos de experiencias existentes. Tomando como referente los trabajos antes señalados, en este apartado agrupo las modalidades existentes en México en 4 categorías:

- a) programas de formación de docentes indígenas;
- b) programas de inclusión en universidades “convencionales”;
- c) Universidades Interculturales (UI) oficiales;
- d) IIES que surgieron desde organizaciones indígenas y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC).

• Programas de formación de docentes indígenas

En 1978 el gobierno mexicano creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) dentro de la SEP, ante las demandas de los pueblos indígenas por una educación en sus propias lenguas. Con ella, se introdujo la educación bilingüe en las escuelas primarias, pero no se contaba con personal docente capacitado para atenderlas. Entonces, la formación docente se convirtió en uno de los primeros espacios para estudiantes indígenas en ES.

En 1979 la DGEI y el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CISINAH, hoy Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS) firmaron un convenio de colaboración.

Ese mismo año, y por iniciativa de Guillermo Bonfil Batalla, el CISINAH y el Instituto Nacional Indigenista (INI) firmaron un convenio para crear la Licenciatura en Etnolingüística, que estaba dirigida a profesores bilingües en servicio. Se puede concebir como una prueba piloto, tal como lo muestra el Acuerdo No. 70 expedido por la SEP el 13 de mayo de 1982⁷, que tenía un fuerte enfoque crítico para con las políticas lingüísticas llevadas a cabo hasta ese momento (Herrera, 2002, p. 35). No obstante, sólo tuvo dos generaciones y concluyó en 1987. Para darle continuidad, en 1991 abrió su convocatoria la Maestría en Lingüística Indoamericana (MLI), como resultado de la colaboración entre el CIESAS, la DGEI y el INI. Fueron profesores bilingües quienes ingresaron en sus primeras generaciones. Desde 2010 se oferta también el Doctorado en Lingüística Indoamericana.

La segunda experiencia en esta modalidad es la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sede Ajusco, que inició en 1982 (Plan '79). Se tenía como estudiantes a profesores, mayormente hombres, que se encontraban en servicio y obtenían una beca-comisión (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003, p. 15). En 1990 se hizo una primera reestructuración de la licenciatura, con el objetivo de brindar actualizaciones a los docentes (Plan '90). En 2011 se hizo otra modificación (Plan 2011), que entre sus cambios más importantes incluye la eliminación del requisito de ser miembro de un pueblo indígena para ingresar.

Desde la UPN en la década de 1990 se decidió crear un nuevo programa, en conjunto con la DGEI, dando como resultado 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, a diferencia de la LEI; asimismo, se imparten en algunas de las Unidades que la UPN tiene en el interior de la república⁸. Estos dos factores han facilitado el ingreso de docentes en ejercicio, además que su enfoque se centra en la práctica para propiciar una reflexión sobre los saberes de los docentes, para sistematizarlos y sean base de su trabajo pedagógico (Castañeda, Castillo y Moreno, 2003, p. 16).

Una tercera experiencia se desarrolla en las Escuelas Normales. Se materializó con la Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe (LEPIB), creada en coordinación con la CGEIB, la DGEI, la Dirección General de

7 Recuperado de: <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a70.pdf>

8 Se imparte en 75 subsedes correspondientes a 36 Unidades de la UPN, ubicadas en los estados de Baja California, Campeche, Chiapas, Chihuahua, Estado de México, Durango, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Morelos, Nayarit, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora, Tlaxcala, Veracruz y Yucatán (<http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/licenciaturas/para-el-medio-indigena>)

Educación Superior para Profesionales de la Educación (DEGESPE) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

Sin embargo, el proceso de creación de la LEPIB no tomó en cuenta las solicitudes de profesores y comunidades indígenas para que se crearan programas educativos que partieran 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: la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) “Jacinto Canek”, ubicada en el estado de Chiapas (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 (LEPRE, plan 2012) en Educación Primaria (LEPRI, plan 2012), 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.

Finalmente, en Oaxaca existe la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria (LEMSC), que se imparte en la Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (UESA). Se creó en 2011 desde el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSESIO), en colaboración con la Secretaría de Asuntos Indígenas (SAI). Es parte del Modelo Educativo Indígena Integral (MEII) del CSESIO, por lo que la mayor parte de sus estudiantes provenían de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC) y su objetivo era formarlos como futuros docentes de los BIC. Su sustento teórico es la educación comunitaria, y en su implementación tiene como ejes principales la investigación y el trabajo en ambientes multilingües (Briseño, 2013). Sin embargo, dificultades políticas derivadas del intento de control por parte del gobierno estatal han puesto en crisis el programa, al punto que los estudiantes no tenían seguridad sobre el registro de su licenciatura, e incluso el nombre que llevaría⁹. Finalmente quedó registrada como Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria y recién en febrero de 2017 se titularon los primeros 12 egresados¹⁰.

• Programas de inclusión en universidades tradicionales

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

9 <http://imparcialoaxaca.mx/general/3vE/exigen-reconocimiento-oficial-de-licenciatura-comunitaria>

10 <http://nssoaxaca.com/2017/02/10/entregan-titulos-profesionales-a-primeros-egresados-de-la-unidad-de-estudios-superiores-de-alotepec/>

for Promoting inclusiveness in Higher Education (Didou, 2008). El apoyo de la Fundación Ford concluyó en 2009, momento desde el que su implementación es coordinada por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). Se implementa en 24 Instituciones Públicas de Educación Superior (IPES) afiliadas a la ANUIES, con presencia en 18 entidades federativas y atendiendo a estudiantes de 49 pueblos indígenas¹¹. Para su implementación, cada una de las IPES que se incorporan al programa debe crear una Unidad de Apoyo Académico para estudiantes indígenas (UAA), que en cada institución adquiere diferentes nombres. Desde la UAA se identifica a los estudiantes que serán integrantes del programa, por lo que una primera dificultad que se encontró fue la negación de la pertenencia étnica por parte de los estudiantes, así como la inexistencia de datos que permitieran ubicarlos en las IPES (Ruiz, 2010, pp. 227-228). Sus principales acciones están encaminadas a brindar apoyo académico a los estudiantes mediante la designación de tutores. Los programas han permitido visibilizar la diferencia cultural dentro de las universidades convencionales, y en algunos casos se han gestionado apoyos económicos.

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 modificaciones como la inclusión de manera explícita de los afroamericanos dentro de la población con la que se trabaja.

Las experiencias en esta modalidad no se limitan al nivel de licenciatura. En 2001 inició un programa de becas para estudiantes indígenas que cursan posgrado, que recibía financiamiento por parte de la Fundación Ford a través del "International Fellowships Program" (IFP) (Navarrete, 2013). 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 mejor programa a cursar. A partir

11 <http://paeiies.anui.es/public/>

de 2005 se desarrolló un subprograma de postbeca que buscaba dar seguimiento a la trayectoria profesional y personal de los becarios, y desde el cual se generó la revista "Aquí estamos"¹²; en 2006 se constituyó una asociación de ex becarios, que lleva el nombre de Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, A. C. (Navarrete, 2013, p. 977). El financiamiento de la Fundación Ford concluyó en 2010, año en que entraron en escena el CIESAS y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), acompañados por la CDI hasta 2012¹³, creándose el Programa de Becas de Posgrado para Indígenas (PROBEPI), con apoyos similares a los del IFP.

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 al Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) de la Universidad Iberoamericana (UIA), que forma parte del Sistema Universitario Jesuita (SUJ). El PIAI inició en 2006, con la intención de hacer visible la diversidad cultural del país, las desigualdades sociales que se fundamentan en esa diversidad y el papel que las personas tenemos en la reproducción de ese sistema. Asimismo, se busca llevar la voz directa de los actores a la universidad y promover proyectos de desarrollo (Crispín, 2006, p. 56). En otra institución integrante del SUJ, el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), existe el Programa Indígena Intercultural. Desde él se acompaña proyectos educativos de comunidades wixárika (huichol) y na'ayeri (cora), que apuestan a programas educativos culturalmente situados y autónomos. Han centrado su trabajo en la educación media superior, conformando la "Red de Centros Educativos Comunitarios e Interculturales de la zona Wixárika y Na'ayeri", a la que pertenecen 6 bachilleratos y una secundaria (Landey, 2015). Se encuentra también en discusión la pertinencia o no pertinencia de una universidad intercultural para dar continuidad a la experiencia educativa construida.

Finalmente, 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. Los requisitos que se deben cumplir para participar en el programa incluyen, entre otros: hablar español; pertenecer a un pueblo indígena; estar cursando una licenciatura o un programa de técnico superior universitario; conocimiento de las problemáticas de sus comunidades de origen; compromiso y participación en actividades comunitarias y extracurriculares. Los beneficiarios obtienen una beca para asistir a las instalaciones de la UDLAP, durante cuatro

12 Disponible en: <http://ford.ciesas.edu.mx/Revistas.htm>

13 La CDI también ofrece becas para estudiantes indígenas que cursan ES. Por otra parte, la Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior (CNBES), otorga becas en función de criterios socioeconómicos.

semanas, 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.

• Universidades interculturales oficiales

Los trabajos para crear Universidades Interculturales (UI) desde la SEP comenzaron en 2002, dentro del primer gobierno federal no priista y ante la necesidad de atender las demandas de los pueblos indígenas hechas visibles por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) -mismas que no fueron tomadas en cuenta, sino sólo declarativamente-. Además, confluyeron las propuestas de descentralizar y diversificar la oferta de ES, y la reciente creación de la CGEIB (Schmelkes, 2013, p. 181).

Sylvia Schmelkes, primera coordinadora de la CGEIB, señala que el proceso para la creación de las UI 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). Estas UI tienen como objetivo: “favorecer la inclusión y participación de la población indígena en la construcción de conocimientos y disciplinas científicas que, a la vez, coadyuven a formalizar el proceso de profesionalización de las nuevas generaciones de agentes del desarrollo en las regiones habitadas por estos pueblos” (Casillas y Santini, 2009, p. 39).

La primera UI que se creó fue la Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Antolín Celote (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 UI¹⁴. 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 y Mateos, 2008). Asimismo, tanto la Intercultural de San Luis Potosí

¹⁴ El 4 de septiembre de 2010 el gobierno del estado de Nayarit publicó en su Diario Oficial el Acuerdo administrativo que crea la Universidad Intercultural del Estado de Nayarit, que podría considerarse como la doceava universidad de este tipo; sin embargo, hasta la fecha no ha iniciado actividades (Hernández, 2016, p. 113).

como la de Sinaloa provienen de experiencias previas creadas por los gobiernos de esos estados (Ver Silva, 2009 para el caso de San Luis, y Guerra, 2016 para el de Sinaloa). Según datos de la CGEIB, para el ciclo escolar 2015-2016, la matrícula total de las UI era de poco más de 14,000 estudiantes (Ver tabla 1), de los cuales 54% eran mujeres y 46% hombres.

Tabla 1. Universidades Interculturales oficiales en México

| UI | Año de creación | Programas educativos | Principales pueblos indígenas atendidos | Matrícula (2015-2016) ¹⁵ |
|--|-----------------|--|--|-------------------------------------|
| UIEM (1 sede) | 2004 | Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural; Desarrollo Sustentable; Salud Intercultural; Enfermería Intercultural; Arte y Diseño Intercultural | Mazahua, otomí, matlazinca, nahua y tlahuica | 1,258 |
| UNICH (sede central y 4 regionales) | 2005 | Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural; Desarrollo Sustentable; Turismo Alternativo; Médico cirujano; Derecho intercultural | Tojolabal, Mame, Chuj, Chol, Zoque, Tsotsil y Tsel'tal | 1,876 |
| UVI (sede central y 4 regionales) | 2005 | Licenciaturas en: Gestión Intercultural para el Desarrollo; Derecho con enfoque de Pluralismo Jurídico | Nahua, totonaco, tepehua, huasteco, otomí, zoque, chinanteco, mixe | 342 |
| UIET (sede central y 2 regionales) | 2006 | Licenciaturas en: Comunicación Intercultural; Derecho Intercultural; Desarrollo Rural Sustentable; Desarrollo Turístico; Enfermería Intercultural; Lengua y cultura; Salud Intercultural | Chol, yokotan, zoque, tsotsil | 882 |
| UIEP (1 sede) | 2006 | Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Desarrollo Sustentable; Turismo Alternativo; Ingeniería Forestal Comunitaria; Derecho con Enfoque Intercultural; Enfermería | Totonaco, nahua, mixteco, popoloca, y otomí. | 453 |
| UIEG (1 sede central y 1 regional) | 2007 | Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Desarrollo Sustentable; Ingeniería Forestal; Turismo Alternativo; Gestión Local y Desarrollo Municipal | Me'phaa, tu'unsavi y nahua | 473 |

¹⁵ Datos tomados de <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-Octubre-2015.pdf>. Excepto en el caso de UIMQROO, tomado de http://www.snie.sep.gob.mx/busca_escuela.html

| | | | | |
|---|--------------------|--|--------------------------------------|---------------------------------|
| UIIM (sede central y 2 regionales) | 2007 | Licenciaturas en: Lengua, Comunicación y Cultura; Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales; Desarrollo Sustentable; Arte y Patrimonio Cultural | Purépecha, nahua, mazahua y otomí | 557 |
| UIMQROO (1 sede) | 2007 | Licenciaturas en: Lengua y Cultura; Turismo Alternativo; Gestión Municipal; Salud Comunitaria; Gestión y Desarrollo de las Artes; Ingeniería en Sistemas de Producción Agroecológicos; Ingeniería en Tecnologías de Información y Comunicación; Ingeniería en Desarrollo Empresarial Maestría en Educación Intercultural | Maya | 716 (incluyendo maestría) |
| UISLP (11 sedes) | 2011 | Licenciaturas en: Administración Pública Municipal; Derecho; Derecho con Orientación en Asuntos Indígenas; Desarrollo Económico Regional; Informática Administrativa; Turismo Sustentable; Salud Comunitaria; Enfermería; Ingeniería Industrial; Ingeniería en Agronegocios | Huasteco, pame, nahua y otomí | 2,295 |
| UICEH (1 sede) | 2012 | Licenciaturas en: Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales | Otomí, nahua, tepehua | 273 |
| UAIS (1 sede central y 6 regionales) | 2016 ¹⁶ | Licenciaturas en: Psicología Social Comunitaria; Contaduría; Derecho; Turismo Alternativo; Turismo Empresarial; Gestión de Empresas Comunitarias; Ingeniería en Sistemas Computacionales; Ingeniería en Sistemas de Calidad; Ingeniería Forestal Maestrías en: Educación para la Paz y la Convivencia Escolar; Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia; en Ciencias Sociales; en Gestión del Desarrollo Municipal; en Ciencias del Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales Doctorados en: Educación para la Paz y la Convivencia Escolar; Estudios para la Paz, la Interculturalidad y la Democracia; en Ciencias Sociales; en Ciencias del Desarrollo Sustentable de Recursos Naturales | Mayo-Yoreme, Yaqui, Kiliwa, Rarámuri | 4,951 (no incluye posgrados) |

Fuente: páginas de internet de las UI y <http://eib.sep.gob.mx/diversidad/wp-content/uploads/2016/06/Matricula-total-15-16-October-2015.pdf>

¹⁶ La UAIS tiene como antecedente la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). Recién en 2016 cambió a UAIS para adecuarse al modelo de la CGEIB. El cambio no incluyó ningún proceso de consulta, por lo que existe una Demanda de acción de inconstitucionalidad promovida por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/Acciones/Acc_Inc_2016_84.pdf).

Aunque las 11 UI están vinculadas a la CGEIB-SEP, cada una tiene sus particularidades, encontrándose diferencias en su funcionamiento, derivadas de las características de los arreglos políticos en cada estado y su propio trayecto histórico.

• **IIES creados por organizaciones indígenas de OSC**

La primera institución que podemos mencionar 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). Su perfil de ingreso incluye como requisitos que se esté trabajando en proyectos de desarrollo local y que se cuente con el aval de una autoridad comunitaria. La modalidad de cursado es semipresencial (Hernández, 2014). En el año 2003 un grupo de fundadores del CESDER decidió dejar el proceso en manos de los jóvenes que ya se han formado en la licenciatura, y crearon la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED), desde donde se han impartido diversos diplomados, cursos y seminarios. Hasta el momento oferta tres programas de maestría, uno en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, otro en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario (Hernández y Manjarrez, 2016), y otro en Educación con Personas Jóvenes y Adultas, que iniciará en 2017.

Una segunda IIES es la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR)¹⁷ que surgió a partir de la Coordinadora Regional de Autoridades Comunitarias - Policía Comunitaria (CRAC-PC), en Guerrero. En 2005 el grupo promotor de la UNISUR entregó al gobierno del estado un diagnóstico y propuesta para que se creara la universidad. En 2006 se publicó el decreto de creación de la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG), que retomaba datos del diagnóstico elaborado por los promotores de la UNISUR, pero se acoplaba al modelo de UI de la CGEIB. Así, en 2007 iniciaron actividades dos UI 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 respaldados 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 (Alonso, Hernández y Solís, 2014).

En octubre de 2014 un grupo de 32 profesores solidarios dieron a conocer públicamente su alejamiento de la UNISUR mediante el documento “Pronunciamiento del colectivo ‘Nosotros Aprendiendo’, ex profesores de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR)”, porque consideraban que el espíritu comunitario con que había iniciado la universidad estaba siendo abandonado, para dar paso al

¹⁷ En sus inicios, su nombre completo era Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur, sin embargo, posteriormente se omitió la palabra intercultural para así distanciarse de la UIEG y la educación intercultural promovida por la CGEIB.

control exclusivo y bajo los intereses de algunos integrantes del Colegio Académico, y específicamente, del rector. A mediados de 2015, el grupo de académicos solidarios que se quedó en la UNISUR logró que la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) torgue el reconocimiento de validez oficial de estudios¹⁸, aunque en la práctica esto no se ha concretado.

Una tercera IIES 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. Inició sus actividades en 2006 y al no ser una universidad pública, los estudiantes deben pagar una cuota de inscripción y una mensualidad, pero la mayor parte están becados, y quienes no, pueden pagar en cuotas o con trabajo (Pastrana, 2010, p. 28-30). Oferta las licenciaturas en Comunicación para el Desarrollo Social, y en Administración y Desarrollo Sustentable.

En la misma región se ubica la Universidad Comunal Intercultural Cempoaltépetl (UNICEM), en la comunidad ayuuk de Tlahuitoltepec. Los promotores del proyecto iniciaron los trabajos para elaborar una propuesta sobre la base del pensamiento ayuuk, y posteriormente llevaron a cabo las gestiones ante la SEP, que en un inicio mostró apertura ante la propuesta. Pero el resultado fue la creación del Instituto Tecnológico de la Región Mixe (ITRM) en el año 2000, mismo que dejaba de lado toda la fundamentación epistemológica desde el pensamiento ayuuk (Comboni y Juárez, 2012, p. 45). Una vez que se dio esta primera decepción, los promotores de la universidad pensaron en crear una UI del modelo de la CGEIB, pero no se logró ni respaldo institucional, ni consenso comunal acerca de lo que se entiende por "intercultural" (Jablonska, 2015, p. 242). Así, la UNICEM inició labores en 2012 y ofrece dos licenciaturas: 1) en Comunicación Comunal, 2) en Desarrollo Comunal. Cuenta con el reconocimiento de validez oficial a través del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A. C. (IPECAL)¹⁹. Para su funcionamiento, la UNICEM cuenta con 6 integrantes del Consejo Académico (COA) que son originarios de Tlahuitoltepec y fundadores de la universidad, además se recibe apoyo de colaboradores de IES convencionales en temas específicos (Martínez, 2016). No obstante los resultados positivos obtenidos, se han enfrentado dificultades para dar continuidad al proyecto, por lo que desde 2014 no se han abierto convocatorias de nuevo ingreso (Martínez, 2016).

18 <http://www.noticiasmvs.com/#!/noticias/uacm-validara-planes-y-programas-de-estudio-de-la-universidad-de-guerrero-535>

19 El IPECAL fue fundado en 2004 por Hugo Zemelman, por lo que en su funcionamiento abrevia de los planteamientos del filósofo recientemente fallecido (<http://www.ipecal.edu.mx/index.php>).

Finalmente, en esta modalidad se encuentra el Instituto Intercultural Ñõño (IIÑ), 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. Iniciaron primero el trabajo de fortalecimiento de las cooperativas comunitarias que ya existían en Tutultepec, y para 2009 se creó el IIÑ bajo la figura legal de Asociación Civil, en la que encuentran como socios “la Unión de Cooperativas Ñõño de San Idelfonso, el Consejo de Educación Superior de los Jesuitas, Grupo JADE y la Congregación de las Religiosas de la Asunción” (Hurtado, 2012, p. 103). En el IIÑ se imparte la licenciatura en Emprendimientos de Economía Solidaria, que tienen como principios la solidaridad, la interculturalidad, la transformación social y la innovación, más otros asociados con valores de la cultura ñõño y de la economía solidaria²⁰. 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 comunitario²¹.

:: Desafíos

En cuanto a la formación docente, en primera instancia es importante el señalamiento que Saúl Velasco (2015) realiza en torno a que la “formación inicial inconclusa de los educadores indígenas en servicio” no ha sido contemplada con seriedad y rigor. En el caso de la LEI presenta una dificultad porque su modalidad de cursado es escolarizada y se oferta únicamente en la Ciudad de México. En el caso de la LEPEPMI se afronta la dificultad de encontrar formadores de formadores, que además se encuentran en precariedad laboral. Especialmente en estas generaciones de docentes en ejercicio, pero no limitado a ellos, se hace necesario concretar acciones para abordar la ambivalencia referida por Jorge Gasché (2013).

En segunda instancia, la formación de futuros docentes, ya no los que se encuentran en servicio, se enfrenta además al problema de no contar con metodologías ni especialistas dedicados a la enseñanza de las lenguas indígenas. Pero aún más, cuando ocurre que sí hay especialistas, un problema que surge es que se ve a las lenguas indígenas como objeto de estudio, pero no se les usa como medio de aprendizaje y análisis. Otra dificultad es que en lugar de trabajar desde los conocimientos propios, se realizan traducciones de contenidos externos y se modifican las estructuras gramaticales de las lenguas porque se toma como base la del español. Asimismo, sigue siendo un problema el monopolio que las escuelas normales y la UPN mantienen sobre la oferta de formación en

20 Ver http://www.economiasolidaria.org/files/Licenciatura_en_Economia_Solidaria_MEXICO.pdf.

21 Entrevista a Mario Monroy Gómez, Director del IIÑ. 23 de septiembre de 2015.

educación indígena e intercultural. Finalmente, como señala Bruno Baronnet (2010) para el caso de las Normales Indígenas, continuamente se da la negación de contenidos propios durante el proceso de oficialización de los programas de estudio de las licenciaturas.

Respecto a los programas de inclusión 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. Lo cierto es que el acceso a ES está dado a un número reducido tanto de personas indígenas como no indígenas, por lo que se convierte en un elemento de diferenciación social que puede ampliar las asimetrías. Por otra parte, se ha cuestionado también la imposición de un agenda comunitarista a estudiantes universitarios indígenas, exigencia no presente para los no indígenas (Didou, 2014), pero me parece que la crítica está mal enfocada, pues debería ser la ES en su totalidad la que cambie su objetivo de formar "individuos competitivos" para impulsar una visión comunitaria. Así, uno de los grandes retos de los programas de inclusión es el ampliar su ámbito de actuación para no sólo garantizar el ingreso y egreso de estudiantes indígenas, sino motivar la transformación de la lógica colonial que permea las universidades convencionales (Velasco, 2012).

En relación a las UI²² oficiales el principal desafío 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 se ha dado un manejo discrecional en función de intereses ajenos a lo académico, vinculados a grupos de poder local que actúan en función de coyunturas político-electorales concretas²³.

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 de híbrido de las UI (Mateos 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. Principalmente, es a

22 Para un panorama general de las investigaciones sobre las UI puede consultarse Mateos y Dietz, 2013; Rojas y González, 2016.

23 Ver la Declaración del II Seminario de Investigación "Universidades interculturales en México: balance de una década". Disponible: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2015/05/II-Seminario-Universidades-Interculturales-declaracion.pdf>

nivel del personal docente donde 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 a través del cual se ha sido 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, dejando fuera a especialistas comunitarios que tiene los conocimientos sobre contenidos que caracterizan la oferta educativa de las UI. Además, en el contexto actual donde se valora al profesorado universitario a partir de su capacidad para producir artículos, 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 la totalidad de la UI. También, 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 folklorizante de prácticas culturales de los pueblos indígenas. En el afán por diferenciarse de otras universidades, sin dejar de ser una de ellas, en ocasiones el rasgo visible más característico se encuentra en la vestimenta, las danzas o el uso público de la lengua vernácula, por lo que en los eventos organizados por las UI se les incorporan, pero de manera accesoria y descontextualizada. Así, más que pensar en eventos para mostrar la diversidad, se debe partir del “pluralismo epistemológico” (Olivé, 2013) para guiar todas las actividades universitarias, incluyendo incluso a lo administrativo.

Finalmente, en el caso de las IIES creadas desde organizaciones indígenas y ONG's son múltiples los retos, que incluyen indudablemente cuestiones de sostenibilidad económica. En este sentido, el gran desafío se encuentra en encontrar eco en tomadores de decisión que se encuentren en la posición de incidir en la apertura del sistema educativo nacional homogeneizante –que siempre busca controlar y centralizar– y que sean capaces de escuchar sus propuestas. Si este tipo de IIES se han mantenido fuera del sistema de IES públicas se debe a que han defendido sus apuestas éticas, políticas y pedagógicas, negociando y navegando en los recovecos de la institucionalidad educativa, anclados en la fortaleza de los procesos organizativos que les dieron origen y las respalda.

:: Recomendaciones

- 1) Es urgente elaborar mallas curriculares, de programas de formación de docentes indígenas, que partan de los conocimientos de sus pueblos y no sólo 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 de otros perfiles profesionales de IIES. Se requiere que la educación sea realmente bilingüe, y las lenguas indígenas no sean utilizadas sólo como medio de instrucción, sino que se analicen y discutan contenidos desde ellas;
- 3) es imprescindible que los programas de inclusión impacten a las universidades convencionales en su totalidad, para interculturalizarlas y transformar los valores de competitividad rapaz e individualizante que sustentan la ES en general;
- 4) se requiere dotar de autonomía universitaria a las UI vinculadas a 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;
- 5) se deben construir criterios específicos para la evaluación de las UI, que partan de reconocer el carácter híbrido de estas IES, donde la vinculación comunitaria es fundamental. Este carácter debe reconocerse también en la normatividad que regula la ES en el país;
- 6) es necesario superar el enfoque folclorista de la interculturalidad para avanzar en la construcción del pluralismo epistemológico, y no sólo celebrar la diversidad;
- 7) se requiere de un programa de formación de docentes universitarios en el tema de interculturalidad, que incluya abordar la ambivalencia presente en profesionistas indígenas. Es importante aprovechar en esta tarea el potencial que representan los recientes egresados de las UI y diversas IIES del país;
- 8) 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.

Para cerrar, en el caso de todas las modalidades aquí analizadas se vuelve fundamental construir espacios de encuentro para dialogar acerca de sus procesos. Es necesario escuchar las aspiraciones de los pueblos indígenas (tanto en contextos urbanos como rurales), para construir imaginarios de futuro comunes que lleven a acciones desde las IES para concretar "modalidades sostenibles de colaboración intercultural" (Mato, 2016).

REFERENCIAS

- **Alonso Aguirre, M. G. et al. (2013).** Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria en México. México: SEP-CGEB. Disponible: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/9786079116163.pdf>
- **Alonso Guzmán, L., Hernández Alarcón, V. M. y Solís Carmona, E. (2014).** La Universidad Intercultural de los pueblos del Sur. Una opción de educación no formal para la población indígena en el estado de Guerrero, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(60), 103-128. Disponible: <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n60/v19n60a6.pdf>
- **Ávila Pardo, A. y Mateos Cortés, L. S. (2008).** Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intercultural. *TRACE*, (53), 54-82. Disponible: http://cemca.org.mx/trace/T53/Avila_T53.pdf
- **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*. México: UPN, México.
- **Bertely Busquets, M. (2011).** Educación superior intercultural en México. *Perfiles Educativos*, 33, 66-77. Disponible: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2011-e-66-77

- **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. Disponible: http://www.ice.uabjo.mx/images/academicus/Numero_3/Art4.pdf
- **Casillas, M. de L. y Santini, L. (2009).** Universidad Intercultural. Modelo educativo (2ª. edición). México: SEP-CGEIB. Disponible: <http://www.unich.edu.mx/wp-content/uploads/2012/04/Modelo2.pdf>
- **Castañeda Salgado, A., Castillo Rodríguez, R. y Moreno Fernández, X. I. (2003).** La UPN y la formación de maestros de educación básica. México: SEP.
- **Celote Preciado, A. (2013).** El nacimiento de la primera universidad intercultural de México. Cuando un sueño se hizo palabra. México: SEP-CGEIB.
- **Comboni Salinas, S. y Juárez Núñez, J. M. (2012).** Discurso y cosmogonía mixe en la construcción de un proyecto educativo: el caso de las IES Mixes. *Universidades*, (53), 36-49. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/373/37331092004.pdf>
- **Crispín Bernardo, M. L. (2006).** Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas en la Universidad Iberoamericana Ciudad de México. *Didac*, (47), 56-58. Disponible: http://revistas.ibero.mx/didac/uploads/volumenes/13/pdf/Didac47_2-1.pdf
- **Didou, S. (2014).** Educación superior, afianzamiento de la identidad indígena y compromisos étnicos en México. *EntreDiversidades*, (3), 17-49. Disponible: <http://entrediversidades.unach.mx/index.php/entrediversidades/article/view/321>
- **Gallardo Gutiérrez, A. L. et al. (2014).** Bachillerato Intercultural. Modelo educativo, características y operación. México: SEP-CGEIB. Disponible: <http://eib.sep.gob.mx/isbn/BachilleratoIntercultural.pdf>
- **Gasché, J. (2013).** Fracaso y éxitos de una propuesta educativa intercultural concebida y aplicada en América Latina y basada sobre el método inductivo intercultural. En S. E. Hernández Loeza et al. (coords.) Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. México: UIEP/UCIRED/UPEL. Disponible: <http://www.ucired.org.mx/index.php/component/k2/item/104-educacion-intercultural-nivel-superior>

- **Guerra García, E. (2016).** La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios. Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial. Sinaloa: Instituto de Apoyo a la Investigación e Innovación.
- **Hernández Loeza, S. E. (2016a).** Limitadas por decreto. Las restricciones normativas de las universidades interculturales oficiales en México. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 4(2), 95-119. Disponible: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/9419/8860>
- **Hernández Loeza, S. E. y Manjarrez Martínez, Y. (2016b).** La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED). En D. Mato (coord.) *Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos*. Argentina: UNTREF/UNAM. Disponible: <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/wp-content/uploads/sites/6/2016/09/Educaci%C3%B3n-superior-II-web2.pdf>
- **Hernández Loeza, S. E. (2014).** El CESDER y la UCIRED como apuestas de vida en la formación de sujetos de la digna rabia desde Instituciones de Educación Superior (IES) en México. *Uturunku Achachi*, (3), 45-67. Disponible: https://issuu.com/academialibre/docs/uturunku_3
- **Herrera Labra, G. (2002).** Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*, (33), 31-39. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34003304.pdf>
- **Hurtado Maldonado, J. (2012).** Estrategias de desarrollo en una comunidad indígena: el caso de los emprendimientos sociales en San Ildefonso Tutultepec. Trabajo de grado de doctorado no publicado, Universidad Autónoma de Querétaro, México. Disponible: <http://ri.uaq.mx/xmlui/handle/123456789/542>
- **Jablonska, A. (2015).** La Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl: un proyecto político, cultural y pedagógico. En P. Medina (coord.) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. México: CESMECA-UNICACH/Educación para las Ciencias en Chiapas/Juan Pablos Editor.
- **Landey Román, R. (2015).** La Red de bachilleratos interculturales wixáritari y na'ayerite: estrategias de atención a las aspiraciones de sus alumnos y comunidades. Ponencia presentada en el Primer Coloquio de Interculturalidad, organizado por la Red de Estudios Interculturales de la Región Centro Occidente de la ANUIES. Disponible: <http://www.anuiesrco.org.mx/sites/default/files/images/pdfredestudiosinterculturales/memoriaspci/3-red-bachilleratos-interculturales.pdf>

- **Martínez Torres, M. (2016).** Formándonos sujetos del saber de la comunidad en la vida cotidiana dentro de la Universidad Comunal de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca. Trabajo de grado de maestría no publicado, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Zautla, Puebla, México.

- **Mateos Cortés, L. S. y Dietz, G. (2013).** Universidades interculturales en México. En M. Bertely Busquets, G. Dietz y M. G. Díaz Tepepa (coords.) *Multiculturalismo y educación, 2022-2011*. México: ANUIES/COMIE.

- (2015). ¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano. *Relaciones*, (141), 13-45. Disponible: http://www.revistarelaciones.com/files/revistas/141/pdf/02_Laura_Selene.pdf

- **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. Disponible: <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/cisen/article/view/9425/8859>

- **Navarrete G., D. (2013).** Becas de posgrado para estudiantes indígenas: un programa no convencional en México. *Cadernos de Pesquisa*, 43(150), 968-985. Disponible: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2688/2624>

- **Olivé, L. (2013).** Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico. En S. E. Hernández Loeza et al. (coords.) *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. México: UIEP/UCIRED/UPEL. Disponible: <http://www.ucired.org.mx/index.php/component/k2/item/104-educacion-intercultural-nivel-superior>

- **Pastrana, D. (2010).** Universidad Ayuuk, educación desde las culturas indígenas. *Magis*, (415), 28-33. Disponible: http://www.magis.iteso.mx/sites/default/files/415_Interiores_web.pdf

- **Ramírez Castañeda, E. (2014).** La educación indígena en México (2ª edición). México: UNAM.

- **Rojas Cortés, A. y González Apodaca, E. (2016).** El carácter interactivo en la educación superior con enfoque intercultural en México. *Revista LiminaR*, 14(1), 73-91. Disponible: <http://liminar.cesmecha.mx/index.php/r1/article/view/424>

- **Ruiz Lagier, V. (2010).** Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el programa de apoyo a estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (PAEIIES) en México. En S. Velasco Cruz y A. Jablonska (coords.) Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. México: UPN.
- **Schmelkes, S. (2009).** Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades y retos. En D. Mato (coord.) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. México: UNESCO-IESALC/UV.
- **(2013).** Las universidades interculturales en México: sus retos y necesidades actuales. En S. E. Hernández Loeza et al. (coords.) Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas. México: UIEP/UCIRED/UPEL. Disponible: <http://www.ucired.org.mx/index.php/component/k2/item/104-educacion-intercultural-nivel-superior>
- **Silva Carrillo, S. (2009).** Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En D. Mato (coord.) Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO. Disponible: www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/biblioteca/libros/version_final.pdf
- **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. Disponible: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2015-2/contrapunto.pdf>
- **Velasco Cruz, S. (2012).** La tutoría del PAEIIES y la interculturalidad. En A. P. González Cornejo y S. Velasco Cruz (coords.) Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior. México: PAEIIES-ANUIES.
- **(2012).** La tutoría del PAEIIES y la interculturalidad. En A. P. González Cornejo y S. Velasco Cruz (coords.) Experiencias y propuestas de trabajo en instituciones mexicanas de educación superior. México: PAEIIES-ANUIES.

NOTA BIOGRÁFICA

:: Sergio 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/Mae-pova. 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. (coord.) 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

Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do programa de licenciaturas interculturais indígenas

- **Rita Gomes do Nascimento**
Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação (MEC)

:: **Resumo**

O presente texto trata das políticas de promoção da educação superior para os povos indígenas no Brasil a partir da descrição do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) criado em 2005. Esta descrição busca dar relevo ao protagonismo do movimento indígena na reivindicação do atendimento de suas demandas por formação superior. Refletindo sobre questões “práticas” ligadas à institucionalização do Programa como uma política de Estado, aponta também para algumas

fragilidades, avanços e desafios institucionais na sua realização. Conclui-se que, para o seu êxito, o Prolind necessita da efetivação do regime de colaboração entre os diferentes atores sociais envolvidos, devendo estruturar-se, por conseguinte, através de uma colaboração intercultural.

Palavras chave: educação superior, povos indígenas, Prolind.

:: Abstract

The present text deals with the policies of promotion of higher education for the indigenous peoples in Brazil from the description of the Program of Support to the Higher Education and Indigenous Degrees (Prolind) created in 2005. This description seeks to highlight the role of the indigenous movement in claiming to meet their demands for higher education. Reflecting on “practical” issues related to the institutionalization of the Program as a State policy, it also points to some weaknesses, advances and institu-

tional challenges in its implementation. It is concluded that, for its success, the Prolind needs the effective collaboration of the different social actors involved, and should therefore be structured through intercultural collaboration.

Key words: higher education, indigenous peoples, Prolind.

:: Résumé

Ce travail analyse les politiques de promotion de l'éducation supérieure vis-à-vis des populations indigènes à partir de la description du Programme d'Appui à l'Éducation Indigène et d'études plus élevées (Prolind) établi en 2005. Cette description souligne le rôle du mouvement indigène afin d'exiger la satisfaction de ses demandes concernant l'éducation supérieure. En réfléchissant sur des questions "pratiques" liées à l'institutionnalisation du programme en tant que politique d'État, quelques faiblesses,

progrès et défis institutionnels s'observent au cours de sa réalisation. Pour son succès, Prolind doit mettre en place des accords de collaboration entre les différents acteurs sociaux concernés et doit se structurer à partir d'une collaboration interculturelle.

Mots-clés: éducation supérieure, populations indigènes, Prolind

:: Resumen

El presente texto trata de las políticas de promoción de la educación superior para los pueblos indígenas en Brasil a partir de la descripción del Programa de Apoyo a Formación Superior y Licenciaturas Indígenas (Prolind) creado en 2005. Esta descripción busca dar relieve al protagonismo del movimiento indígena en la reivindicación de la atención de sus demandas por formación superior. Reflexionando sobre cuestiones “prácticas” ligadas a la institucionalización del Programa como una política de Estado, apunta

también a algunas debilidades, avances y desafíos institucionales en su realización. Se concluye que, para su éxito, el Prolind necesita la efectividad del régimen de colaboración entre los diferentes actores sociales involucrados, debiendo estructurarse, por consiguiente, a través de una colaboración intercultural.

Palabras clave: educación superior, pueblos indígenas, Prolind.

:: Introdução

As demandas dos movimentos sociais estão na origem das ações afirmativas implementadas em âmbito nacional nas políticas de educação superior a partir dos anos 2000. As mobilizações dos coletivos sociais, em consonância com as discussões do direito internacional, exerceram forte pressão política para que o Estado brasileiro passasse, nos últimos anos, a dar sinais de institucionalização de políticas voltadas para a democratização da educação superior. Emblemática destes sinais foi a aprovação da Lei de Cotas em 2012 para ser aplicada nas instituições federais que ofertam esta etapa de ensino. No entanto, apesar de se constituir em um importante avanço no campo do enfrentamento das desigualdades educacionais, as “cotas raciais” ou “cotas étnico-raciais” reivindicadas pelos movimentos sociais não conquistaram nesta Lei a centralidade necessária.²⁴ Isto é evidência, sobretudo, dos preconceitos ainda renitentes quanto à temática da igualdade étnica e racial na agenda das políticas públicas brasileiras.

Apesar disso, merece destaque o fato de que os indígenas, acompanhando este movimento de demandas por políticas de acesso e de permanência na educação superior, têm reivindicado a ampliação do escopo e do alcance destas ações afirmativas com vistas ao atendimento das suas demandas específicas, em respeito a sua diversidade sociolinguística e de territorialidades.²⁵ No tocante a este atendimento, embora sejam conhecidas algumas conquistas do movimento indígena em âmbito local, tendo em vista a sua atuação junto às universidades, sobremaneira por meio de suas organizações e parceiros indígenas, o mesmo não tem se dado nacionalmente, dado o lugar ainda marginal dos povos indígenas em suas relações com o Estado brasileiro. Assim, não obstante o reconhecimento dos direitos educacionais diferenciados aos povos indígenas nos marcos legais, a exemplo do artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e os artigos 78 e 79 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394 de 1996), as políticas de promoção do acesso à educação superior ainda são incipientes e insuficientes.

24 A Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012 que instituiu o sistema de cotas deu destaque à questão das “classes sociais”, uma vez que estabeleceu o percentual de 50% das vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas, sendo ainda definido que metade deste conjunto deve possuir renda mensal familiar de até 1,5 salário mínimo e apenas a outra metade deve obedecer ao recorte censitário para negros, pardos e indígenas, além de pessoas com deficiência. Estas últimas foram acrescidas, em 2016, pela Lei nº 13.409.

25 No Brasil, há 305 etnias e 274 línguas, em um total de 896.917 pessoas que representam cerca de 0,47% da população nacional, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010. Este contingente encontra-se distribuído nas cinco regiões do País, havendo, contudo, maior concentração na Região Norte, seguida do Centro Oeste, áreas de menor densidade populacional. As terras indígenas demarcadas equivalem a 13,8% do território nacional. A maioria das comunidades indígenas são rurais (63,8%) que, em comparação com aquelas que habitam os espaços urbanos, possuem menor escolarização. Além disso, entre indígenas e não indígenas, o índice de acesso à educação escolar é significativamente mais baixo entre os primeiros. Para informações censitárias dos povos indígenas no Brasil, ver o endereço eletrônico <<http://indigenas.ibge.gov.br>>.

Mesmo assim, dentre as ações das políticas de educação superior para os povos indígenas, ganha relevo o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind), criado em 2005 pelo Ministério da Educação (MEC) para atender as demandas destes povos. Este programa, inicialmente, objetivava apoiar não apenas projetos de cursos de formação de professores indígenas, mas também ações de permanência de estudantes indígenas nas instituições de educação superior públicas.

Todavia, ao longo de 11 anos de existência, o Prolind concentrou suas ações no apoio aos cursos de formação de professores indígenas, trazendo questões importantes para se pensar uma política de formação docente atenta aos princípios da especificidade, da diferenciação, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do aspecto comunitário que regem as políticas de educação escolar indígena no Brasil. Para além da formação docente, na condição de iniciativa que promoveu a entrada de coletivos indígenas na universidade, essa experiência permite ainda refletir a respeito da complexidade das políticas de educação superior para os povos indígenas em termos dos seus alcances, limites e possibilidades.

Tendo em mente estas questões, o presente texto pretende apresentar o panorama de ações que deu surgimento mais imediato ao Prolind. Dessa maneira, descreve brevemente a criação do Programa Diversidade na Universidade (PDU) no começo dos anos 2000 que favoreceu a construção da atual principal ação política de promoção da educação superior para os povos indígenas no Brasil. Ao traçar um panorama da formulação e da implementação do Prolind, busca dar relevo ainda ao protagonismo do movimento indígena na reivindicação do atendimento de suas demandas por formação superior. Aponta também para algumas fragilidades, avanços e desafios institucionais na realização do programa que, para lograr êxito, necessita do regime de colaboração entre os diferentes atores sociais envolvidos, devendo estruturar-se, por conseguinte, através de uma colaboração intercultural.

Desta maneira, o texto sugere refletir sobre questões “práticas” ligadas à institucionalização do Prolind como uma política de Estado, condição necessária para assegurar os direitos indígenas, bem como a sustentabilidade e a ampliação dos cursos de licenciaturas interculturais nas Instituições de Educação Superior (IES). Por fim, vale a pena salientar que a política de formação de professores indígenas, tal como demandada, pretende estar a serviço da construção dos seus projetos de escolarização com base nas ideias de protagonismo e de autodeterminação.

:: “Diversidade na universidade”: a criação do Prolind

Mobilizado pela pressão política dos movimentos sociais e pela agenda internacional assumida internamente, sobretudo após a Conferência de Durban²⁶, o governo federal, por meio do MEC, criou o Programa Diversidade na Universidade (PDU) em 2002. Este programa, inicialmente alocado na Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec)²⁷, foi executado com recursos financeiros do Tesouro Nacional e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). O PDU marcou o campo de discussão e de atuação deste Ministério com as políticas de ação afirmativa para os coletivos negros e indígenas.

Pode-se dizer que o PDU faz parte de uma agenda de políticas educacionais que traz para a cena institucional do Estado a preocupação com a desigualdade educacional, recortada pela também desigualdade étnica e racial existente no Brasil. É importante assinalar que o movimento em torno do PDU resultou na criação de condições institucionais, no âmbito do MEC, para o tratamento da diversidade através da formulação de políticas, programas e ações de promoção de uma maior equidade educacional. É neste contexto, por exemplo, que se cria a Secad, responsável pelas políticas educacionais para coletivos sociais historicamente excluídos de várias ações do próprio MEC.

Conforme sua lei de criação, o PDU teve como finalidade “implementar e avaliar estratégias para a promoção do acesso ao ensino superior de pessoas pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, especialmente dos afrodescendentes e dos indígenas brasileiros”.²⁸ Dentre suas ações, ganhou maior investimento e consequente visibilidade os Projetos Inovadores de Cursos (PIC), apoiando iniciativas de cursos pré-vestibulares, bem como concedendo auxílio estudantil para os cursistas mais carentes. Entre o público beneficiário, 51% das vagas destes cursos deveriam ser reservadas para os estudantes negros e indígenas (Brasil, 2003).

Assim, o PDU em seus primeiros momentos se concentrou, grosso modo, no apoio financeiro às instituições de direito público ou de direito privado, sem fins lucrativos, para que promovessem cursos preparatórios com vistas a possibilitar

²⁶ Exercendo papel de destaque na Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, ocorrida em setembro de 2001 em Durban, África do Sul, o Brasil assumiu o compromisso de construir uma agenda interna de políticas de enfrentamento do racismo, buscando dessa maneira tomar parte na ordem discursiva internacional sobre os direitos humanos.

²⁷ A localização do programa nesta secretaria e não na responsável pela gestão das políticas de educação superior se deveu à compreensão de que o gargalo no acesso a educação superior estava no Ensino Médio que, por sua vez, carecia de maiores investimentos. Mais tarde, com a mudança de governo e as modificações decorrentes nos organogramas dos ministérios, a gestão do programa passou, em 2004, para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que, a partir de 2012, ao fundir-se com a Secretaria de Educação Especial, agrega o termo Inclusão ao seu nome, passando a ser chamada SECADI.

²⁸ O PDU foi instituído por meio da Medida Provisória nº 63 de 2002, posteriormente convertida na Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002 e regulamentada pelo Decreto nº 4.876 de 12 de novembro de 2003.

o ingresso na educação superior de estudantes socialmente desfavorecidos, principalmente negros e indígenas. Seu foco residia, assim, no investimento em certo tipo de “reforço escolar” dado a estes estudantes para que conseguissem, após cursarem o Ensino Médio, ser aprovados nos processos seletivos realizados pelas instituições de educação superior. É prevista ainda a premiação em dinheiro de estudantes que se destacassem nos cursos e obtivessem aprovação nos vestibulares (Art. 4º da Lei nº 10.558/2002 e Art. 8º do Decreto nº 4.876/ 2003).

A despeito do avanço que representou na construção de uma agenda mais progressista do Ministério em relação à temática da diversidade étnico-racial e às desigualdades educacionais associadas, o PDU possuía algumas fragilidades. No relatório de gestão da Secad de 2006, referente ao exercício de seus programas e ações no ano de 2005, é destacado, por exemplo, o que também indicaram os processos de acompanhamento e avaliação dos PIC:

um ponto marcante desses cursos é o alto grau de evasão, o que revela o grau de fragilidade institucional em que os pré-vestibulares comunitários ainda se encontram. [...] Por fim, é relevante observar que o quadro de escolha de carreiras não leva em consideração as profissões mais demandadas no mercado. Dentre as escolhidas, aparecem a de Administração, seguida de Educação Física, Pedagogia, Enfermagem, Serviço Social (Brasil, 2006, p.43).

Além da fragilidade institucional apontada no que se refere à principal ação do PDU, a questão da diversidade étnica também se destacava como um problema. Embora nos documentos figurassem afrodescendentes e indígenas como público preferencial das suas ações iniciais, efetivamente se privilegiaram apenas os coletivos negros, pobres e urbanos.

De acordo com informações contidas no projeto de desenho do PDU, os critérios de seleção das Unidades da Federação (UF) beneficiadas foram o peso da população afro-descendente na população total do estado, a porcentagem de jovens afrodescendentes que concluíram ou estariam cursando o último ano do Ensino Médio e a porcentagem dessa população-alvo que se encontra abaixo da linha de pobreza nacional utilizada pelo BID (Almeida, 2008, p.62).

Com isto fica demonstrado que os contingentes populacionais indígenas foram secundarizados e pouca atenção se deu às suas especificidades escolares, motivando o envio, em 2003, de carta de lideranças do povo Ticuna, da região do Alto Solimões, Amazonas, ao ministro da educação solicitando a inclusão do seu estado no PDU.

A este respeito, o relatório de gestão de 2004 da Secad, que descreve as ações do PDU executadas neste exercício, não faz menção a nenhuma iniciativa realizada junto aos indígenas. O mesmo ocorre nos relatórios de 2006 e 2007 desta Secretaria.

Contrasta com esta ausência, a informação referente ao redesenho do programa no referido relatório de 2004 no qual foram definidos novos objetivos, com anuência do BID, reiterando, mais uma vez, o foco de atenção para afro-brasileiros e indígenas.

1. Combater as desigualdades raciais e étnicas de acesso e continuidade da escolarização no sistema educacional em todos os níveis e modalidades de ensino;
2. promover ações que ampliem o acesso ao sistema educacional dos diversos étnico-raciais, especialmente afro-brasileiros e indígenas;
3. propor estratégias de implementação de políticas educacionais afirmativas para a execução de uma educação de valorização e respeito à diversidade cultural racial brasileira;
4. elaborar Plano de Ação para a inserção da disciplina História e Cultura Africana e Afro-Brasileira (artigo 26 da Lei 9.394/1996 - LDB);
5. contribuir para a ampliação do acesso e permanência na universidade, especialmente de populações afro-brasileiras e indígenas (Brasil, 2005, p.34-35).

Dada esta omissão nas ações do programa, o movimento indígena, representado pela Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI)²⁹, órgão de assessoramento ao MEC, demandou a sua reformulação ou adequação para que também fossem contempladas as demandas indígenas por acesso à educação superior. Questionava-se o fato de não se contemplar os povos indígenas, levando em consideração os seus contextos territoriais, culturais e linguísticos específicos, em um programa que traz o termo diversidade como tema central. O que significa dizer que os gestores e operadores do programa não estavam atentos para o fato de que as especificidades indígenas demandam também ações específicas.

29 Derivada do Comitê Nacional de Educação Escolar Indígena, criado no início da década de 1990, esta comissão foi instituída em 2001 como possível instrumento de controle social dos indígenas nas políticas educacionais a eles destinadas, sendo formada por 13 professores de diferentes estados brasileiros. A partir de 2004 foi substituída pela Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI) que conta com a participação de representantes de organizações indígenas, representantes da Fundação Nacional do Índio (Funai), dos sistemas de ensino estaduais e municipais, de instituições de pesquisa, de organizações indigenistas da sociedade civil, além de setores do próprio MEC.

Assim, a ênfase no Ensino Médio, uma vez que o PDU se colocava entre este nível de escolarização e a educação superior, visando à preparação dos estudantes para os exames vestibulares, evidencia a sua negligência em relação aos dados do próprio MEC sobre a situação escolar dos povos indígenas. Tais dados demonstravam o pouco acesso dos estudantes indígenas ao Ensino Fundamental e menos ainda ao Ensino Médio. Por isso, no que se refere ao tratamento da questão indígena no âmbito do programa, diz Kleber Gesteira³⁰ (apud Almeida, 2008, p.72) que “a gente tinha que amansar esse programa, porque ele era claramente inadequado pra população indígena e mais inadequado ainda pra população escolar indígena”.

Diante dos questionamentos, algumas iniciativas começaram a ser desenvolvidas no âmbito do PDU para atender as demandas indígenas, embora sempre de modo incipiente, fragmentado e, em grande medida, de forma assistemática. Dentre as iniciativas podem ser destacadas quatro, desenvolvidas durante os anos de funcionamento do PDU. Na primeira, ainda na concepção de cursos preparatórios para o ingresso dos estudantes nas universidades, foi dado apoio a duas IES do estado do Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) e o Centro Universitário da Grande Dourados (Unigran), além de uma Organização Não Governamental de São Paulo, o Instituto de Desenvolvimento das Tradições Indígenas (IDETI).

A segunda, ainda dentro da ação acima mencionada, diz respeito à formação de professores indígenas por meio dos “chamados” Projetos Inovadores de Curso – Professores Indígenas (PIC-PI). Neste caso, o foco era o Ensino Médio nas escolas indígenas, por meio do apoio às formações na modalidade magistério. Assim, duas ONGs indigenistas, com histórico de atuação e expertise nesta área foram indicadas pela Secad para receberem o apoio do PDU: o Instituto Socioambiental (ISA) com os povos do Parque Nacional do Xingu e a Associação Nacional de Ação Indigenista (ANAI) com os povos indígenas na Bahia. Encerradas as atividades desses dois projetos, essa iniciativa não teve continuidade. Além disso, vale destacar que “Apenas no Mato Grosso do Sul o Diversidade apoiou especificamente cursos pré-vestibulares” (Barnes, 2010, p.68).

A terceira iniciativa de atendimento aos indígenas por meio das ações do PDU se constituiu na realização de um diagnóstico sobre o Ensino Médio nas escolas indígenas. Pretendia-se, com tal ação, em conformidade com as reivindicações ainda hoje demandadas pelos indígenas, orientar a criação de um Ensino Médio mais adequado às suas especificidades, como forma de evitar a saída de indivíduos destes grupos étnicos de suas comunidades para as cidades para continuarem seus estudos, bem como melhor articular este nível educacional

30 Coordenador das políticas de educação escolar indígena do MEC no período de 2003 a 2008.

ao projeto de educação diferenciada em curso no Ensino Fundamental das escolas indígenas.

A quarta iniciativa foi a criação do Prolind em uma ação conjunta de duas secretarias do MEC, a Secad e a Secretaria de Educação Superior (SESu), que contou com recursos do PDU para sua execução. Para tanto, em 2004, a SESu instituiu a Comissão Especial para Políticas de Educação Superior Indígena (CESI) por meio da Portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004, composta por representantes das referidas secretarias, de representações indígenas da CNEEL e do Conselho Nacional de Educação, Funai, Fórum de Pró-Reitores de Graduação (Forgrad) e do ISA. Esta comissão idealizou as diretrizes para o Prolind, elaborando o seu primeiro edital a ser lançado em 2005. Como já apontado, tal ação irá marcar a agenda política de educação superior para os povos indígenas, concentrando esforços na formação de professores.

:: O campo de produção de uma política de formação superior para professores indígenas – o movimento indígena e o Prolind

Os cursos para a formação de professores indígenas integram um conjunto de ações que delinham o que vem se chamando atualmente de política nacional de educação escolar indígena. Em seus projetos políticos e pedagógicos, tais cursos são concebidos em conformidade com os princípios gerais da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do caráter comunitário que fundamentam a educação escolar indígena.

De maneira geral, os cursos foram criados com a intenção de romper com a prática secular de atuação de professores “brancos” em contextos indígenas, tendo em vista a demanda do movimento indígena por protagonismo e “assunção de autoria” em seus projetos de sociedade. Nesses projetos a escola vem assumindo um papel estratégico como possibilidade de ampliação de suas autonomias em contraposição à condição de tutela a que foram submetidos historicamente.

Os discursos que acionam as categorias de “identidade”, “cultura”, “diferença”, “protagonismo” e “interculturalidade”, dentre outras, estão na origem dos projetos de escolas diferenciadas demandados pelos indígenas a partir do final da década de 1980. São essas categorias que passam a definir os contornos da política nacional de educação escolar indígena e, por conseguinte, dos cursos de formação de seus professores. Na perspectiva dos indígenas é a escola diferenciada, y com todos os seus desdobramentos e implicações – currículo intercultural, ensino bilingue, material didático específico, calendário escolar adequado aos seus contextos culturais, cursos de formação interculturais, processos de ensino e avaliações próprias, professores e gestores indígenas etc.-,

lhes interessam, apesar das controvérsias que circulam em torno desta categoria (Nascimento, 2006).

Assim, os cursos de formação de professores, como extensão dos projetos de escolas diferenciadas, inscrevem-se em um movimento que pode ser chamado de educação escolar dos índios, contraposto ao da educação escolar para os índios. Enquanto esta última diz respeito às experiências vivenciadas por estes grupos étnicos desde o período colonial até a segunda metade do século XX, orientadas por um pensamento assimilacionista e integracionista, o primeiro movimento expressa uma perspectiva de educação escolar em que estão inscritas algumas das demandas do movimento indígena e as consequentes influências da organização política de seus professores e comunidades. Dito de outro modo, o que caracterizaria a educação escolar para os índios seriam as suas origens externas, impondo um modelo de educação alheio aos aspectos socioculturais e históricos destes grupos, ao passo que a educação escolar dos índios é perpassada pela ideia de autonomia, oriunda de uma melhor adequação das práticas de ensino aos seus interesses e modos de bem viver.

Assim, se a educação escolar para os índios baseava-se na ideia de negação da diversidade étnica e cultural, com o uso de práticas pedagógicas, geralmente importadas de outros contextos sócio-históricos, inadequadas às suas realidades, na educação escolar dos índios, proposta pelo movimento indígena, a diferença emerge como categoria central em seus processos educativos. Com base neste último movimento, os cursos de formação de professores visam garantir aos indígenas o direito “a uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, [...] de acordo com seus próprios projetos” (Silva e Ferreira, 2001, p.9).

Sob o paradigma da autonomia, da diferença, da valorização das identidades étnicas, da promoção das diversidades linguísticas, surgem as primeiras experiências de formação de professores. Inicialmente sob a denominação de projetos alternativos, essas formações foram realizadas por agências não governamentais em parceria com os indígenas e suas organizações entre os anos de 1970 e 1980. Neste momento o movimento indígena ascendia na cena pública, reclamando maior visibilidade e protagonismo através da reivindicação de direitos coletivos diferenciados. Na esteira das mobilizações políticas empreendidas nesta época pelos indígenas surgem suas primeiras associações de professores que, desde então, têm ajudado na formulação e implementação dos seus processos de educação escolar em uma perspectiva diferenciada.

[...] embora tão antiga quanto a colonização do Brasil, a escola indígena e, de modo mais amplo, a educação escolar presente em áreas indígenas passaram a ser objeto de reflexão e crítica e, em alguns casos, de uma “revolução pedagógica”, há cerca de parcos vinte anos. (...) Nas aldeias e nas áreas indígenas,

é também a década de 70 que vê as tentativas pioneiras de construção de uma educação escolar sintonizada com os interesses, os direitos e as especificidades de povos e culturas indígenas. (...) Esta tendência, ainda ausente ou incipiente em muitas localidades, é, no entanto, a grande novidade e o fruto principal de um processo recentemente iniciado, mas rapidamente amadurecido, do qual, os encontros e as associações de professores índios são hoje o pólo mais avançado (Silva, 1995, p.9-10).

Assim, são essas experiências pioneiras que serviram como base para a elaboração e a implementação dos primeiros projetos de cursos empreendidos pelas universidades no início dos anos 2000. Importante destacar o papel mobilizador das organizações indígenas e de seus professores ao exercerem pressão política junto às IES, ao Conselho Nacional de Educação e ao próprio MEC para que suas reivindicações por formação superior fossem atendidas. São conhecidos nacionalmente seus movimentos e formas de mobilização que vão desde audiências com estas instituições, realização de encontros/seminários/fóruns de professores indígenas que resultam em documentos a serem entregues às autoridades governamentais, até a “ocupação” de reitorias.

Um marco neste processo foi a Carta de Canaunim, originada da Assembleia da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), realizada em 2001, reivindicando, além da formação de professores indígenas, a criação de outros cursos específicos e a criação de políticas de reservas de vagas para indígenas nos demais cursos ofertados pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Outro desdobramento importante desta carta foi a criação do Núcleo Insikiran de Formação Superior Indígena nesta mesma universidade, transformado em Instituto em 2009.

Foi assim que os primeiros cursos de licenciaturas indígenas foram criados na Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat) em 2001 e na UFRR em 2003. Nesse cenário cresciam as mobilizações indígenas que reivindicavam formação superior para seus professores em todo o país. Essa demanda começa a ser gerada ainda durante a realização dos cursos de magistério indígena, nível médio, promovidos tanto por ONGs quanto por Secretarias de Educação na década de 1990.³¹ Motivados pela ideia de se apropriarem da instituição escola e a “domesticarem”, os indígenas constroem as suas demandas por formação, também impulsionadas pelo crescimento do número de escolas em suas comunidades e pelas exigências dos sistemas de ensino para a oferta de toda a educação básica.

31 No início da década de 1990, por força do Decreto nº 26 de 1991, os sistemas de ensino assumem a pauta da educação escolar indígena, antes competência da Funai.

Cabe registrar que, nesse momento de mobilização por formação, por exemplo, três questões centrais constituíam as principais pautas do movimento indígena no Nordeste: Território, Educação e Saúde. Uma vez estas asseguradas, certamente os modos de relacionamento do Estado brasileiro com os povos indígenas se dariam em outros termos, tendo em vista que elas estruturam/desestruturam as relações de poder, de saber e de ser. As organizações de professores também estavam em sintonia com essa pauta, como pode ser percebido na fala do professor Nildo, presidente da Associação dos Professores Indígenas Tapeba³² em 2005, ao referenciar o papel desta associação como sendo “uma articuladora nas lutas pela terra, saúde e educação [...] a finalidade da associação é buscar meios de fortalecimento para a comunidade [...]” (Nascimento, 2006, p.58).

É a partir dessas mobilizações, como dito anteriormente, que a antiga Comissão Nacional de Professores Indígenas (CNPI) reivindica a adequação do Programa Diversidade na Universidade, junto ao MEC, para o atendimento de suas demandas por educação superior, principalmente a formação dos seus professores.

Premido pelas reivindicações da CNPI e pelo conjunto de atores indígenas e indigenistas que solicitavam o seu apoio para os dois cursos de licenciaturas em andamento naquela época – os realizados na Unemat e na UFRR –, o MEC cria o Prolind. Assim, este programa surge com o objetivo de fomentar e apoiar a realização de cursos de licenciaturas interculturais em instituições públicas de educação superior que promovam a formação de indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades. Por meio dele, o MEC disponibiliza recursos financeiros para as IES que tiveram seus projetos aprovados nos editais do Programa. Conforme estes editais, os projetos devem ser elaborados e implementados por meio de parcerias com organizações indígenas e com as secretarias de educação em cada local.

Inicialmente o Prolind estava voltado não apenas para a formação de professores, mas também para o apoio à permanência de estudantes indígenas nas IES públicas e ao desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades destes estudantes. É apenas a partir de sua segunda edição, em 2008, que os editais de convocação passam a ser voltados unicamente para o apoio a cursos de licenciaturas interculturais.

Do ano de sua criação até o presente foram publicados quatro editais (2005, 2008, 2009 e 2013) que contaram com a adesão de 21 IES (14 universidades federais, 5 universidades estaduais e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia), ofertando 25 cursos, em 16 estados da federação. Reunidos em

32 Os Tapeba estão situados no município de Caucaia, distante 16Km da cidade de Fortaleza, capital do Estado do Ceará, na Região Nordeste do Brasil.

torno de eixos temáticos, os projetos submetidos são avaliados por um Comitê Técnico Multidisciplinar, composto por representantes das secretarias do MEC envolvidas, órgãos indigenistas estatais e da sociedade civil e demais parceiros nas lutas pela política de educação escolar indígena.

Os quadros 1, 2, 3 e 4 apresentam os números de projetos, as instituições selecionadas e os povos atendidos nos quatro editais lançados.

Quadro 1. Edital 2005

| EIXOS | Nº DE PROJETOS | IES | POVOS |
|---|----------------|---------------------------------|---|
| Eixo I – Implantação e manutenção de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores indígenas em nível superior | 4 | UFMG UFRR UEA UNEMAT | Apiaká, Bakairi, Baniwa, Baré, Bororo, Ikpeng, Irantxe, Juruna, Kaingang, Kalapalo, Kamaiurá, Karajá, Kaxinawa, Kayabi, Kuikuro, Manchineri, Matipu, Mehinako, Munduruku, Nambikwara, Paresi, Pataxó, Potyguara, Rikbaktsa, Suyá, Tapeba, Tapirapé, Terena, Trumai, Tukano, Tupinikim, Tuxá, Umutina, Wassu Cocal, Xavante. (UNEMAT) Macuxi, Wapichana, Ingaricó, Wai Wai. (UFRR) Ticuna, Kaixama, Kambeba. (UEA) Maxakali, Xacriabá, Kaxixó, Pataxó. (UFMG) |
| Eixo II – Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior | 4 | UEL UFAM UFMG UNEB | UEL não elaborou a proposta Mura (UFAM-FACED) Potiguara (UFCG) Kiriri, Tuxá, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Pankararé, Pankaru, Tupinambá, Tumbalalá (UNEB) |
| Eixo III – Permanência de alunos indígenas na educação superior | 4 | UEMS UFBA UFT Unioeste | Estes projetos não receberam recursos da SESu e Secad. |
| Total | 12 | 12 IES | |

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 3, p.29, 12/09/2005.

Quadro 2. Edital 2008

| EIXOS | Nº DE PROJETOS | IES | POVOS |
|---|-----------------------|---------------------------------------|--|
| Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores em nível superior que atuam nas escolas indígenas | 5 | UNEB UFMG UFPE UECE UNEAL | Kiriri, Tuxá, Pataxó, Pataxó Hã-Hã-Hãe, Kaimbé, Kantaruré, Xucuru-Kariri, Pankararé, Pankaru, Tupinambá, Tumbalalá. (UNEB) Potiguara (UFCG) Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankará, Pankararu, Pankaiuká, Pipipã, Truká, Tuxá, Xucuru. (UFPE) Tapeba, Anacé, Pitaguary, Jenipapo-Kanindé, Tremembé, Kanindé, Potiguara, Kalabaça, Kariri, Gavião, Tabajara, Tubiba-Tapuia (UECE) Xucuru-Kariri, Wassu-Cocal, Geripankó, Koiupanká, Tingui Botó, Karopotó, Kariri-Xocó (UNEAL) |
| Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior | 5 | UFAM UFGD UFC UFG Unifap | Sateré, Munduruku (UFAM-FACED) Guarani e Kaiowá (UFGD) Tremembé (UFC) Karajá, Xambioá, Xerente, Tapirapé, Javaé, Gavião, Tapuia (UFG) Galibi Marworno, Karipuna, Palikur, Galibi Kalinã, Wajãpi, Apalai, Wayana, Tiriyo, Kaxuyana. (UNIFAP) |
| Eixo III – Elaboração de Projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para a formação de professores que atuam nas escolas indígenas em nível superior | 2 | UFSC UFMS | Kaingáng, Guarani, Xokleng (UFSC) Terena (UFMS) |
| Total | 12 | 12 IES | |

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 3, p.41, 25/09/2008.

Quadro 3. Edital 2009

| EIXOS | Nº DE PROJETOS | IES | POVOS |
|---|----------------|----------------------|---|
| Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior | 4 projetos | UFAM UNIR IFAM | Tukano, Baniwa e falantes do Nhengatu (UFAM-ICHL) Povos do Rio Negro (IFAM) Povos de Rondônia, Sul do Amazonas e Noroeste do Mato Grosso (UNIR) |
| Eixo II – Desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior | | | |
| Eixo III – Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior. | 1 projeto | UFES | Guarani e Tupinikim |
| Total | 5 projeto | 4 IES | |

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 1, p.16, 24/08/2010.

Quadro 4. Edital 2013

| EIXOS | Nº DE PROJETOS | IES | POVOS |
|--|----------------|--|---|
| Eixo I – Implantação e desenvolvimento de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais para formação de professores indígenas em nível superior | 6 projetos | UFES UEPA UFAM UNEMAT UEMA | Guarani e Tupinikim (UFES) Sateré e Yanomami (UFAM-ICHL) Guajajara e Timbira (UEMA) |
| Eixo II – Elaboração de projetos de Cursos de Licenciaturas e de Pedagogia Interculturais específicos para formação de professores indígenas em nível superior | 5 projetos | USP UFMS UEM UFT UFGD | Guarani Mbya (USP) Terena, Kadiwéu, Guató, Kinikinaw, Ofayé (UFMS) Kaingáng (UEM) Guarani e Kaiowá (UFGD) Xerente, Javaé, Karájá, Xambioá, Krahô, Apinayé (UFT) |
| Total | 11 projeto | 10 IES | |

Fonte: Diário Oficial da União, Seção 1, p.20, 01/09/2014.

Estes projetos de cursos, em que pesem poucas exceções, se propõem, conforme diretrizes dos editais do Prolind, a habilitar professores para a docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Essas habilitações são formatadas por áreas de conhecimento – Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Ciências Sociais; Linguagens; Artes; Literatura, apenas para citar as mais conhecidas –, sendo certificado o professor, ao final do curso, com a habilitação em uma delas. No geral, há uma variedade de áreas de conhecimento, definidas em função das IES, dos professores a serem formados, dos interesses acadêmicos dos profissionais envolvidos, das organizações indígenas e indigenistas, dentre outros fatores.

As formações ocorrem em serviço, ou seja, estão em formação professores que já atuam nas escolas indígenas. Este é um dos motivos pelos quais os cursos funcionam em tempos e espaços diferentes. Há, assim, momentos de aula na comunidade e na universidade, denominados Tempo Escola e Tempo Universidade. O calendário letivo das licenciaturas interculturais é, dessa maneira, organizado em função das atividades das escolas indígenas. Sem se deter nas especificidades de cada um, pode se dizer que a maioria atende a um público multiétnico, o que coloca desafios e possibilidades, por exemplo, para o trabalho didático-pedagógico com as línguas indígenas e seus contextos socioculturais.

:: Desafios e avanços do Prolind

Reconhecido como a primeira ação de inclusão coletiva de indígenas na educação superior fomentada pelo MEC, o programa busca articular povos indígenas e suas organizações, instituições de educação superior, secretarias de educação locais, organizações indigenistas da sociedade civil, Funai e o próprio MEC, por meio de seus setores de coordenação, regulação e avaliação.

Mas, apesar dos seus avanços, o Prolind é uma ação que ainda padece de problemas relacionados, de uma maneira geral, a sua frágil institucionalidade. Dentre os limites desta ação, observa-se que ela não atende a um número considerável de professores que efetivamente atuam nas escolas indígenas de todo o país, embora o programa exista há pouco mais de uma década. Isto remete, dentre outras coisas, a problemas relacionados ao MEC, bem como às instituições formadoras, além das questões relacionadas aos contextos socioculturais, ambientais e políticos indígenas. Ganha relevo também o fato de que há estados da federação que não ofertam o Prolind e outros em que a oferta inicial dos cursos de licenciatura intercultural não teve continuidade.

No que se refere à realização dos cursos de licenciaturas em tempos e espaços diferenciados, a complexidade dos arranjos logísticos necessários para

isto dificulta o atendimento de toda a demanda por formação docente, dada a diversidade de situações geográficas dos diferentes povos. A este respeito, é paradigmático o caso da Região Norte que apresenta uma alta densidade populacional indígena, o maior número de escolas, professores, estudantes e grandes dificuldades nos deslocamentos necessários à realização das diferentes etapas dos cursos.

As diversas habilitações remetem a diferentes desenhos curriculares que se organizam em torno de áreas de conhecimento, conteúdos disciplinares ou temas de pesquisa, por vezes chocando-se com as exigências dos sistemas de ensino estadual e municipal. Dessa maneira, apesar de se constituir numa orientação fomentada pelo próprio MEC em seus editais do Prolind, a organização curricular não disciplinar ou por áreas de conhecimento contrasta com a prática docente da maioria dos professores indígenas, tendo em vista a organização disciplinar dos currículos das escolas em que trabalham em obediência às referidas exigências dos sistemas locais de ensino.

Pode-se acrescentar também a indefinição de uma política linguística na educação escolar indígena de modo geral e, em particular, no Prolind, comprometendo o trabalho com as línguas indígenas nas licenciaturas interculturais, em razão do número reduzido de profissionais especialistas nas diferentes línguas frente à diversidade sociolinguística dos grupos étnicos.

De maneira geral, apreende-se que o maior desafio posto é o da institucionalização do programa, deixando de ser uma política fomentada por editais e com as vulnerabilidades dos seus modos de financiamento. Para tanto, dever-se-ia descentralizar os recursos diretamente nas matrizes orçamentárias de cada IES, definindo um custo/estudante por ano que seja compatível com as especificidades das licenciaturas. No âmbito das instituições formadoras, tal institucionalização fará com que as licenciaturas interculturais passem a compor o quadro de seus cursos regulares, com corpo docente e técnico administrativo próprio, possivelmente dispondo de melhor infraestrutura física e tecnológica que atenda às especificidades dos cursos e de seus estudantes. Avanços neste sentido são representados pela regularização de alguns cursos em universidades federais, caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Além disso, há a criação de espaços próprios para a formação de indígenas a partir da oferta destes cursos, como o já referido Instituto Insikiran da UFRR, a Faculdade Indígena Intercultural da Unemat e a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), o Centro de Formação de Professores Indígenas da UFAM, o Núcleo de Formação Superior Indígena Takinahaky da Universidade Federal de Goiás (UFG) e a criação de conselhos universitários com participação indígena, como ocorrido na UFMG e na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) (Nascimento, 2015).

Contabiliza-se como avanço na trajetória do Prolind o fato de o movimento indígena ter conquistado alguns colaboradores dentro das universidades, a exemplo de reitores, pesquisadores e docentes que passaram a assumir a pauta dos cursos ou da formação indígena como um dos compromissos sociais de suas instituições. Uma situação nova nas universidades, considerando-se o ambiente acadêmico brasileiro monocultural historicamente frequentado por uma elite eurocêntrica e branca. Ou seja, o Prolind e as demais ações de democratização da educação superior no país dão mostras de que o espaço universitário começa a ceder às pressões dos movimentos sociais e abrir suas portas para diferentes presenças.

Além destes exemplos, vale a pena chamar a atenção para as inovações provocadas pela presença coletiva dos povos indígenas nas universidades, por meio da criação de processos seletivos específicos, estratégias de permanência dos cursistas e abertura dos seus espaços para crianças, lideranças, sábios, pajés, xamãs etc. Apesar desta forma de inclusão, os processos de produção do conhecimento nas IES sob a perspectiva da interculturalidade ainda não se realizaram.

Dentre os avanços, destaca-se ainda a produção de materiais didático-pedagógicos, bilíngues e monolíngues, publicados em diferentes formatos e mídias, resultado das pesquisas realizadas pelos professores indígenas. Além disso, vale a pena referenciar as redes de colaboração que foram se constituindo entre os diferentes atores sociais – pesquisadores, docentes, gestores, sábios indígenas, lideranças. Tais redes têm desdobramentos nos campos da pesquisa, das mobilizações políticas em defesa dos direitos indígenas, possibilitando, inclusive, a realização de outros projetos na área da educação escolar indígena.

Resulta do movimento em torno das demandas por formação superior, exemplificadas na criação do Prolind, a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas no âmbito do Conselho Nacional de Educação (CNE). Instituídas por meio do Parecer CNE/CP nº 6/2014 e da Resolução CNE/CP nº 1/2015, tais diretrizes visam orientar a elaboração de projetos de cursos, sua implementação e processos de regulação e avaliação nas instituições de educação superior e seus respectivos sistemas de ensino. Em linhas gerais essas diretrizes tratam da necessidade de as formações de professores indígenas serem realizadas em cursos específicos, da participação dos indígenas nos processos de gestão dos cursos, da colaboração que deve ser estabelecida entre as instituições formadoras e de assistência aos índios e entre estas e os povos indígenas atendidos.

Os cursos de licenciaturas do Prolind, então, apresentam como características a busca de sua adequação às diferentes situações e contextos experienciados pelos povos indígenas. Sendo assim, os perfis das licenciaturas são definidos,

dentre outros fatores, pela situação linguística, pela história de contato, pela demarcação ou não da Terra Indígena (TI), pela localização do território, bem como pelos processos de escolarização do professor indígena e das suas comunidades.

:: Considerações finais

Apesar do reconhecimento formal dos direitos educacionais diferenciados para a expressiva sociodiversidade indígena brasileira, a escolarização destes coletivos pode ser tomada como exemplo das desigualdades educacionais que recortam o país em razão das diferenças de gênero, étnico-raciais e de pessoas com deficiência, sobretudo no que se refere à educação superior. Os coletivos sociais, ao apontarem tais desigualdades na esfera pública, provocaram a resposta do Estado com a adoção de ações afirmativas que deram origem ao PDU. Embora ele tenha se caracterizado mais como um projeto do que um programa, uma vez que dispunha “de recursos financeiros por tempo limitado para a execução e a avaliação de suas ações” (Barnes, 2010, p.63), constituiu-se em uma ação importante na construção de uma agenda nacional de políticas afirmativas no campo educacional.

Importa mencionar o fato de que a pauta da “diversidade na universidade” foi construída no momento em que se apresentava, entre final da década de 1990 e início dos anos 2000, a proposta de uma transição democrática, de acordo com um modelo “mais participativo”. Este modelo tinha por objetivo dá maior espaço de participação às instâncias de controle social das políticas públicas do Estado, como a exercida pela CNPI ao reivindicar a ampliação das ações do PDU para atender as demandas indígenas. Com o “encaixe” destas demandas criou-se as condições para o surgimento do Prolind que, como visto, tem sido palco do protagonismo indígena na construção da agenda nacional das políticas afirmativas na educação superior. Com efeito, nas licenciaturas interculturais, os povos indígenas, representados por suas organizações, participam da implementação dos programas nas IES que, da elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos ao seu desenvolvimento, precisam articular diversas parcerias, incluindo a Funai, as secretarias de educação dos estados e dos municípios, os próprios núcleos de pesquisas das IES, as ONGs, os grupos missionários, dentre outros agentes e agências que formam o campo do indigenismo e das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil.

Assim, a despeito de suas fragilidades institucionais, as licenciaturas interculturais têm trazido desafios importantes para o Ministério da Educação, para os gestores públicos dos entes federados, para as universidades e também para os povos indígenas. A triangulação das relações entre estes agentes e agências que formam o campo das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil

aponta para a necessidade de estreitamento de diálogos entre eles. Esta seria a condição para uma colaboração intercultural (Mato, 2008) mais efetiva na qual haveria não apenas a soma de esforços institucionais para a realização dos cursos, mas, sobretudo, a troca de conhecimentos, experiências, visões de mundo e perspectivas de futuro entre indígenas e não indígenas postos em relação nos cursos.

Assim, em que pese a atuação conjunta de diferentes agentes e agências na implementação de uma política pública voltada para a formação de professores indígenas, o caso do Prolind indica que há desafios institucionais diversos na construção ou no estabelecimento desta colaboração intercultural. Os cursos de formação trazem, com isso, o desafio de se pensar as diferentes presenças em espaços de lógica homogeneizante e de produção de conhecimento de tipo colonizador. Além disso, estes espaços são ainda marcados por recorrentes situações de preconceito institucional expressas, por exemplo, nas exclusões históricas dos diversos coletivos sociais formadores da nacionalidade e dos seus conhecimentos no ambiente acadêmico.

Por fim, importa assinalar que a experiência do programa federal de apoio aos cursos de licenciatura intercultural como política pública para a formação dos professores indígenas coloca em perspectiva uma série de questões relacionadas às mudanças que vêm sendo estabelecidas na relação entre Estado e povos indígenas no Brasil.

REFERÊNCIAS

- **Silva, A. L. e Ferreira, M. K. L. (2001).** Introdução. Em Silva, A. L. e Ferreira, M. K. L. (org.). Práticas Pedagógicas na Escola Indígena. São Paulo: Global, 9-10.
- **Almeida, N. P. (2008).** Diversidade na Universidade: O BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Rio de Janeiro.
- **Barnes, E. V. (2010).** Do Diversidade ao Prolind: Reflexões sobre as políticas públicas do MEC para a formação superior e povos indígenas. Em Sousa, C. N. I., Almeida, F. V. R., Lima, A. C. S. Matos, M. H. O. (orgs.). Povos indígenas: projetos e desenvolvimento II, Brasília: Paralelo 15; Rio de Janeiro: Laced, p.63-73.
- **Bendazzoli, S. (2011).** Políticas públicas de educação escolar indígena e a formação de professores Ticuna no Alto Solimões/AM. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- **Brasil, Lei 9.394 de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm.
- **Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16870&Itemid=.

- **Brasil, Presidência da República, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
- **Mato, D. (2008).** No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. Revista Alteridades, (35), Cidade do México, 101-116.
- **Nascimento, R. G. (2006).** Entre “inclusão social e étnico-racial” e a busca por “autonomia e protagonismo indígena”: mapeamento de ações para a Educação Superior de Povos Indígenas no Brasil (2004-2014), em Mato, D. (coord.). Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos e experiencias. Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero, 97-116.
- **Silva, A. L. da. (1995).** Prefácio. Em Capacla, M. V. O debate sobre a educação indígena no Brasil (1975-1995). Brasília; São Paulo: MEC/Mari-USP, 1995, 9-12
- **Brasil, Ministério da Educação (2005). Relatório de Gestão da Secad/MEC 2004.** Disponível:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192
- **Brasil, Ministério da Educação (2003).** Programa Diversidade na Universidade. Manual para as Instituições Operadoras.
- **Brasil, Ministério da Educação (2006).** Relatório de Gestão da Secad/MEC 2005. Disponível: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18661-secadi-relatorio-gestao-mec-2006-pdf&Itemid=30192.
- **Brasil, Presidência da República, Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm.
- **Brasil, Presidência da República, Lei nº 10.558 de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm.

- **Brasil, Presidência da República, Decreto nº 4.876, de 12 de novembro de 2003.** Dispõe sobre a análise, seleção e aprovação dos Projetos Inovadores de Cursos, financiamento e transferência de recursos, e concessão de bolsas de manutenção e de prêmios de que trata a Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002, que instituiu o Programa Diversidade na Universidade. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4876.htm
- **Brasil, Ministério da Educação. Portaria nº 52 de 29 de outubro de 2004.** Institui Comissão, no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SEu, para elaborar políticas de educação superior indígena. Disponível: http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/portarias/2004/por_2004_52_SEu.pdf.

NOTA BIOGRÁFICA

:: Rita Gomes do Nascimento

Indígena do Povo Potyguara (Ceará- Brasil). Pós-doutorado no Programa de Estudos Pós-Doutorais (PEP) da Universidade Nacional Trés de Fevereiro, Argentina (UNTREF, 2016). Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009), com pesquisa sobre Educação Escolar Indígena. Atualmente é Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação (MEC). De 1998 até 2012 exerceu atividades de docência e de pesquisa na Educação Básica e na Educação Superior, vinculadas à Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) e à Universidade Estadual do Ceará (UECE). É autora de vários artigos publicados em periódicos, revistas, capítulos de livros sobre a temática da diversidade, direitos humanos, políticas educacionais, educação e educação escolar indígena.

Correo electrónico:

potyguara13@yahoo.com.br

Educación superior intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización

- **Álvaro Guaymás**

Instituto de Educación Superior N° 6049, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta (MECyT), Argentina

:: Resumen

Este artículo describe y analiza políticas y experiencias que se desarrollan en el campo de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas en Argentina. Estas últimas se presentan organizadas según los diversos tipos de modalidades institucionales de colaboración entre Instituciones de Educación Superior y Pueblos Indígenas que las hacen posible, señalando en cada caso los logros obtenidos, como así como los desafíos que se les presentan.

Palabras clave: educación superior, pueblos indígenas, Argentina.

:: Abstract

This article describes and discusses policies and experiences that are developed in the field of Higher Education and Indigenous Peoples in Argentina. The latter are organized according to the different types of institutional collaboration models between Higher Education Institutions and Indigenous Peoples that make them possible, indicating in each case their achievements, as well as the challenges they face.

Key words: higher education, indigenous peoples, Argentina.

:: Résumé

Cet article décrit et analyse des politiques et des expériences qui se développent dans le champ de l'Éducation Supérieure et les Populations Indigènes en Argentine. Ces dernières se présentent organisées selon les divers types de modalités institutionnelles de collaboration entre les Institutions d'Éducation Supérieure et les Populations Indigènes qui font possible leur existence, en mettant l'accent sur les réussites ainsi que sur les défis qui se présentent.

Mots-clés: éducation supérieure, peuples indigènes, Argentine.

:: Resumo

Este artigo descreve e analisa políticas e experiências que desenvolvidas no campo da Educação Superior e dos Povos Indígenas na Argentina. Estas últimas estão organizadas de acordo com os diversos tipos de categorias institucionais de colaboração entre Instituições de Educação Superior e Povos Indígenas que as tornam possível, destacando em cada caso os progressos obtidos, da mesma forma que os desafios presentes.

Palavras chave: educação superior, povos indígenas, Argentina.

:: Presentación

En Argentina, las experiencias de Educación Superior para/por/con Pueblos Indígenas son relativamente recientes, cuentan con poco más de dos décadas de trabajo. Para describir y analizar este campo se organizó el texto en tres apartados, el primero de ellos presenta la situación de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas en el país; seguidamente, se ofrece un panorama de las experiencias en este campo organizado según las diversas modalidades de colaboración entre pueblos indígenas y educación superior que las han hecho posibles; finalmente, se examinan sus principales logros y desafíos.

:: 1. Educación superior y pueblos indígenas en Argentina

En Argentina, el campo de Educación Superior para/por/con Pueblos Indígenas registra un número importante de experiencias en desarrollo, aunque aún de alcance limitado, como consecuencia tanto de su breve historia, como de la ausencia de normas y políticas apropiadas.

A partir de algunas publicaciones anteriores (Gualdieri, Vázquez, y Tome, 2009; Millán, 2012; Mundt, 2004; Paladino 2009; Valenzuela 2009) y de mi propia labor de investigación, he logrado identificar casi veinte universidades públicas que desarrollaban algún tipo de experiencia para/con pueblos indígenas. Según los casos lo hacen mediante programas de becas y tutorías, o bien a través de la inclusión de sus saberes, lenguas y cosmovisión en ciclos, cátedras libres y propuestas de formación/capacitación. Algunas de ellas cuentan ya con varios años de trabajo, como las universidades nacionales de Luján (UNLu), Cuyo (UNCuyo), Formosa (UNaF), Buenos Aires (UBA), y Comahue (UNComahue); otras han iniciado sus experiencias más recientemente, como las de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), Rosario (UNR), Misiones (UNaM), Salta (UNSa), Nordeste (UNNE), Córdoba (UNC), General Sarmiento (UNGS), Litoral (UNL), Tucumán (UNT), Santiago del Estero (UNSE), Jujuy (UNJu), Mar del Plata (UNMdP), y Tres de Febrero (UNTREF), entre otras. Adicionalmente, es posible observar la ejecución de políticas educativas focalizadas en la formación de docentes indígenas y no indígenas a partir de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en las provincias de Formosa, Chaco, Salta, Jujuy y Santiago del Estero a través de las Direcciones de Educación Superior (DES) de esas jurisdicciones. A las experiencias anteriores es menester agregar el desarrollo de dos iniciativas impulsadas desde sendas organizaciones indígenas, el Instituto de Educación Superior Intercultural Campinta Guazu Gloria Pérez y la Universidad Campesina Suri. Este panorama ha permitido que en el país se iniciaran los primeros estudios

e investigaciones que acompañarían estas experiencias³³. A la vez, comienza a perfilarse una agenda de investigación para un conjunto de docentes-investigadoras/es que viven o acompañan estos procesos, y que se dedican a la tarea de analizar y producir experiencias y prácticas orientadas al desafío de construir una universidad diversa, inclusiva, multicultural y pluriétnica (Paladino, Ossola, Castro Freitas y Rosso, 2016).

Es menester señalar que lo descrito en el párrafo anterior se desarrolla en el marco de cierto vacío legislativo en lo que respecta al nivel educativo superior, en el cual continúa vigente la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (LES), sancionada en el año 1995, que regula la enseñanza superior universitaria y no universitaria, y en cuyo texto no hace mención alguna a los pueblos indígenas. (Rosó, Artieda y Luján, 2016).

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 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).

En este marco de vacío legal respecto a la inclusión de los pueblos indígenas por un lado, y la ausencia de políticas educativas con equidad por otro, desde hace un poco más de dos décadas se desarrollan las experiencias y políticas educativas focalizadas que se presentan en el siguiente apartado.

:: 2. Modalidades de colaboración intercultural en el campo de la educación superior y pueblos indígenas

El establecimiento de una tipología de modalidades de colaboración intercultural en el campo de Educación Superior y Pueblos Indígenas es resultado de las investigaciones de alcance latinoamericano desarrolladas 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-IIESALC). Entre los años 2008 y 2012, el mencionado

33 A la fecha se cuenta con tres tesis doctorales finalizadas "Comprendre l'exception. La discrimination positive à l'Université en Argentine", Tesis de doctorado en Sociología de Germán Fernández-Vavrik, defendida en el École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris (2014); "Diversidad y alteridad en las propuestas educativas salteñas. Un acercamiento etnográfico", Tesis de doctorado en Antropología de María Macarena Ossola, defendida en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (2015); y "Universidad, Diversidad Cultural e Inclusión. Perfiles psicosociales de estudiantes indígenas universitarios versus representaciones de los distintos actores institucionales", Tesis de doctorado en Ciencias de la Educación de Ana Valeria Hanne, defendida en la UNCuyo (2015).

proyecto con la participación de setenta investigadoras/es de doce países de la región publicó cuatro libros analizando contextos, normas, políticas en este campo y analizando más de cuarenta experiencias particulares (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2012). A partir de dicha tipología, Mato identifica las principales modalidades en que se desarrollan las experiencias en este campo y documenta sus formas de trabajo, logros, avances, interpelaciones, problemas, conflictos y desafíos (2015, 2016). Esa tipología distingue entre cinco modalidades de colaboración intercultural:

- a) programas de inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes como estudiantes en Instituciones de Educación Superior (IES) convencionales³⁴;
- b) programa de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creado por IES convencionales;
- c) proyectos de docencia, investigación y/o vinculación social, desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes,
- d) coejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes;
- e) Instituciones Interculturales de Educación Superior.

En este artículo se utiliza esta tipología para describir y analizar políticas y experiencias desarrolladas por el Ministerio de Educación, por Ministerios de Educación provinciales (jurisdicciones) y por Universidades públicas, para/con pueblos indígenas en Argentina.

a) Programas de inclusión de individuos indígenas como estudiantes en IES convencionales

Se trata de políticas educativas de inclusión de individuos, materializadas en programas de becas y/o cupos especiales, o bien en programas de apoyo académico y psicosocial en IES convencionales, algunos de ellos son sostenidos por el Estado nacional, otros por universidades públicas³⁵. En el año 1997, el Ministerio de Educación Nacional crea un subprograma destinado a pueblos

³⁴ En el marco del Proyecto de UNESCO-IESALC, Mato denomina convencionales a las universidades u otros tipos de instituciones de educación superior que no han sido creadas por, o en respuesta a, propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes (Mato, coord. 2008).

³⁵ Los programas de apoyo académico y psicosocial en Argentina, en su proceso de creación toman como modelo la 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).

originarios, en el ámbito del Programa Nacional de Becas Universitarias³⁶. En el año 2006, bajo la administración del INFD³⁷, pone en marcha el Programa Estímulos Económicos para Carreras de Formación Docente perteneciente a Pueblos Originarios, atendiendo a indígenas que realizan su formación profesional en las IES del país.

En algunas universidades públicas argentinas encontramos programas o proyectos con diferentes grados de institucionalización. Según los casos se trata de experiencias creadas por los Consejos Superiores, o bien por los Consejos Directivos de las diferentes Facultades, o bien por las Secretarías de Extensión Universitaria, ya sea de una Facultad en particular o bien de la Universidad.

A la fecha, tres universidades han creado programas o proyectos a través de sus Consejos Superiores, que atienden el ingreso, permanencia y egreso de indígenas con becas integrales, sistemas de tutorías pares y en algunos casos con acompañamiento docente. La UNCuyo en el año 2003, pone en marcha el Programa de Becas para Comunidades Huarpes y Escuelas Albergue, incluyendo en este caso la escuela media dependiente de esta casa de estudios (Fernández-Vavrik, 2013; Hanne, 2012), por su parte, la Universidad Nacional de Salta, en el año 2010 crea el Proyecto de Tutorías con Estudiantes de Pueblos Originarios, mismo del cual hoy son beneficiarios jóvenes de los pueblos Chorote, Diaguita-Calchaquí, Kolla, Guaraní y Wichí (Ossola, 2010; Guaymás, 2013). Al año siguiente la UNNE, crea el Programa Pueblos Indígenas, destinado a jóvenes de los pueblos Moqoit, Qom y Wichí (Artieda y Rosso, 2013; Núñez, Luján, y Torres, 2013).

Las dos universidades de la provincia de Santa Fe, en el año 2013, también crearon bajo la órbita de la Extensión Universitaria programas destinados a la inclusión de jóvenes indígenas. La UNR, a través de su Secretaría de Extensión, crea el Programa intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios, destinada a jóvenes indígenas universitarios y de la escuela media dependiente de la misma, hoy entre sus integrantes se encuentran estudiantes de los pueblos Guaraní, Mocovi/Moquoit, Kollas, Mapuches y Qom, por su parte la UNL, a través de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Derecho crea el Programa Pueblos Originarios, participan del mismo jóvenes indígenas universitarios de los pueblos Moqoit, Diaguita-Calchaquí, Wichí, entre otros. Por otra parte, en 2009, la UNaM, con la aprobación del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, crea el

36 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).

37 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).

Programa Especial de Promoción y Apoyo a Estudiantes Guaraníes que cursan carreras en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales e Institutos de Educación Superior Oñopytyvó Va'ekuéry Oñemboeboeápy, que al igual que la UNCuyo y la UNR incluyen a la escuela media, y en este caso particular, agrega a los Institutos de Educación Superior en su ámbito de ejecución (Arce, 2010; Núñez, 2012). En tanto, la UNaF, desde el año 2003 cuenta con una Comisión Interétnica de Estudiantes de Pueblos Originarios constituida por jóvenes de los pueblos Qom, Pilagá y Wichí. Por otra parte, en la Universidad Nacional del Chaco Austral, la Secretaría de Políticas Universitarias (organismo que hoy administra el Programa de Becas Universitarias) en 2012 organizó el Primer Encuentro de Estudiantes Universitarios de Pueblos Originarios. En esa oportunidad se perfilaron algunas líneas de acción, una de ellas tenía por objetivo identificar la cantidad de jóvenes indígenas en las universidades públicas del país, pero tras un intento fallido, el organismo no volvió a tomar cartas en el asunto.

En la actualidad solo siete universidades públicas de Argentina, ubicadas en el centro, norte y noreste del país (Chaco, Corrientes, Formosa, Mendoza, Misiones, Salta y Santa Fe), cuentan con políticas destinadas a la inclusión de miembros de pueblos indígenas en sus carreras de grados, y en dos casos además agrega a la educación media. 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 jóvenes de pueblos indígenas, la cual es complementada con becas de alimentos y materiales bibliográficos. Al mismo tiempo, estos programas o proyectos debieron concursar para la obtención de financiamientos a nivel nacional, a la convocatoria anual que lanza la Secretaría de Políticas Universitarias a través del Programa Voluntariado Universitario, o bien localmente aprovechando las convocatorias que provee cada universidad a través de sus programas de extensión universitaria, esto para generar acciones de vinculación de la universidad con las comunidades de las cuales provienen las y los jóvenes indígenas, como así también para visibilizar la presencia de los mismos en los campus universitarios. Hasta ahora, ni las universidades ni el Ministerio de Educación de la Nación, han avanzado en asignar un presupuesto propio que permita atender las históricas desventajas de las poblaciones indígenas para el ingreso, permanencia y graduación de las universidades públicas.

b) Programa de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creado por IES convencionales

En este apartado se presentan experiencias que cuentan con diferentes niveles de participación por parte de referentes de los pueblos indígenas, tanto en su proceso de creación como de ejecución. En su mayoría tiene que ver con la formación de recursos humanos que se desempeñarán profesionalmente en instituciones que albergan, o no, a pueblos indígenas en el país. En Argentina, se presentan carreras de formación técnica y profesional ofrecidas por universidades nacionales, como así también

aquellas que depende de las Direcciones de Educación Superior (DES) dependientes de los Ministerios de Educación de las provincias. La Universidad Nacional de Santiago del Estero, en el año 2007, crea la Tecnicatura Superior en Educación Intercultural Bilingüe con mención en Lengua Quichua³⁸, que inicia su ciclo académico en el año 2012. La Universidad Nacional de Salta, pone en marcha en el año 2013 la Carrera de Enfermería Universitaria³⁹, en la localidad de Santa Victoria Este (departamento de Rivadavia), se inició con una matrícula de 250 estudiantes, entre ellos jóvenes de los pueblos Chorote, Toba, Wichí y criollos (estudiantes no indígenas).

En el ámbito de las Direcciones de Educación Superior que dependen de los Ministerios de Educación de las provincias, se desarrolla la primera experiencia a partir del año 1995, a través de lo que se denominaba Educación Terciaria en el Centro de Formación e Investigación para la Modalidad Aborigen del Chaco, donde hasta 1999 se ofrecía formación en la carrera de Maestro Bilingüe Intercultural, y desde el año 2000 se desarrolló la carrera de Profesor Intercultural Bilingüe para la Educación General Básica (EGB) 1 y (EGB) 2 (Valenzuela, 2009). A partir de año 2011 esta jurisdicción provincial⁴⁰ ofrece el Profesorado Intercultural Bilingüe para el Nivel Primario, en la Escuela Superior en Salud Pública (Resistencia, capital de la provincia), en las Unidades de Extensión de Servicios (UES) de Presidencia Roca, J. J. Castelli y Sausalito, como así también en el CIFMA y en el Centro de Estudios Superiores Bilingüe Intercultural (CESBI) de Pampa del Indio. A partir de 2012, el CESBI ofrece el Profesorado de Educación Superior en Pedagogía y Educación Bilingüe Intercultural y la Tecnicatura Superior en Comunicación Social Indígena Bilingüe. En el año 2015 pone en marcha la Licenciatura Universitaria en Enfermería Bilingüe Intercultural⁴¹, oportunidad en que 36 estudiantes de los pueblos Wichí, Qom y Mocoví participaron. Finalmente, a través de una articulación con la Universidad Nacional del Chaco Austral, desde el año 2016, inicia un proceso de formación profesional para Maestros y Profesores Bilingües Interculturales, pertenecientes, a los pueblos Qom, Wichí y Moqoit con el dictado de la Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, que tiene como principal objetivo el ingreso en el nivel medio y superior⁴². Con casi treinta años de formación de docentes indígenas, en la provincia de Chaco, fue posible que se creará una Propuesta Pedagógica de Educación Bilingüe e Intercultural de

38 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

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

40 Es necesario destacar que en el mismo año la Fundación Valdocco y la Unidad Educativa Privada N° 144 en la localidad de General Vedia, con dependencia de la Dirección de Educación Pública de Gestión Privada del Ministerio de Educación de la Provincia de Chaco, brinda la carrera Profesorado en Educación Primaria con orientación Rural e Intercultural (Guaymás, 2014, p.4).

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

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

los pueblos Qom, Wichí y Moquit –en la misma los pueblos plantean los lineamientos generales para todos los niveles del sistema educativo⁴³.

En 2009, la Provincia de Formosa pone en marcha el Profesorado Intercultural Bilingüe en Educación Primaria, carrera aprobada por resolución jurisdiccional, 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. Ese mismo año, la Provincia de Santiago del Estero, en territorio de población quechua hablante, en el año 2009, crea en el ámbito de la DGS de esa jurisdicción el Profesor/a de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe⁴⁴, el cual se dicta en el Instituto de Formación Docente N° 21 de la localidad de Bandera Bajada, Departamento Figueroa de esa provincia. En 2011, la provincia de Salta, pone en marcha el Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria⁴⁵, al igual que el caso de Formosa, la carrera cuenta con aprobación jurisdiccional⁴⁶, se dicta en el Instituto de Educación Superior N° 6029 de la ciudad de Tartagal, el IES N° 6011 de la localidad de Juan Solá (Morillo), en sus Extensiones Áulicas de las localidades de Santa Victoria Este y Rivadavia Banda Sur (Dto. de Rivadavia). Para el año 2012 se amplía la oferta del Profesorado a través de Extensiones Áulicas para las localidades de Isla de Cañas, Nazareno, Santa Victoria Oeste, Iruya y La Unión. Para el año 2013, con la carrera en marcha, se realizó un reajuste al Plan de Estudio, y se creó una nueva propuesta: Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe⁴⁷.

En la mayoría de los casos, estas propuestas fueron creadas con el objeto de garantizar una oferta de calidad, equitativa y justa, que parte del reconocimiento y los valores de los saberes ancestrales (Valenzuela, 2009). Se puede agregar que las mismas son respuestas que ensayan algunas universidades y Estados provinciales, frente a reclamos de los pueblos indígenas, respecto a la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento (Mato, 2016).

43 El documento especifica las funciones y misiones de los Auxiliares Docentes Aborígenes (ADA), de los Maestros Bilingües Interculturales (MBI) y de los Profesores Bilingües Interculturales (PBI), como así también la del Maestro Bilingüe Intercultural (MBI) y los Profesores intercultural Bilingüe para Nivel Inicial. Además realiza un especial puntaje sobre contenidos y metodologías de la interculturalidad en educación.

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

45 El mismo año, el Instituto de Culturas Aborígenes (ICA) de la Provincia de Córdoba crea y pone en marcha el Profesorado en Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe, a través de la gestión privada como fue el caso de la Fundación Valdocco en la provincia de Chaco.

46 Resolución Jurisdiccional N° 6846/10

47 Resolución Jurisdiccional N° 2059/13.

Sin embargo, es necesario destacar que la participación en la creación de las mismas, como en las decisiones que se toman respecto a contenidos curriculares, sostenimiento de la oferta educativa e inclusión de referentes en los diferentes grados, es limitada. Para dar un ejemplo de esto, se puede mencionar lo ocurrido con el tratamiento de la validez de los títulos docentes que otorgan las jurisdicciones. La Comisión Federal de Evaluación de Títulos de Formación Docente (CoFEv), que tiene que emitir informes Técnicos que evalúan y verifican el cumplimiento de los requisitos para 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, otorga validez nacional al título Profesor/a Intercultural Bilingüe a través del informe 2009-2011. En el informe de los años 2012 y 2013 no se observa el tratamiento de alguna carrera docente en la modalidad EIB, mientras que en el informe del año 2014, se hacen presente dos propuestas que solicitan el tratamiento del 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 la jurisdicción sin otorgamiento de validez nacional. Finalmente, el informe del año 2015, otorga validez nacional únicamente al título Profesor/a de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe en la jurisdicción de Santiago del Estero, por el periodo 2015 a 2019, suerte que aún no tiene la propuesta de la jurisdicción salteña, más aún, a la fecha esta comisión no incluye entre sus miembros a profesionales de los pueblos indígenas que desarrollan su tarea profesional en el ámbito educativo, tal como lo determina la Ley de Educación Nacional N° 26.206, a través de la cual el Estado argentino institucionaliza la Educación Intercultural, y junto con ellas las normativas nacionales e internacionales que al mismo tiempo son las que posibilitaron la creación de estas políticas de formación profesional y técnica en el país.

c) Proyectos de docencia, investigación y/o de vinculación social desarrollados por IES convencionales con participación de comunidades o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes

Como expresa Mato (2016), 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 encontramos cursos, seminarios, ateneos, encuentros de capacitación o formación que no otorgan créditos, que son producto de proyectos que trabajan desde la triada investigación, docencia y extensión, desde diferentes unidades académicas en las universidades del país. Cabe aclarar que acá también encontramos aquellas que toman la forma de cátedras abierta, cátedra libre, o de idiomas indígenas.

El Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA)⁴⁸ de la Universidad Nacional de Lujan, fue creada en el año 1999, guiada con el objetivo de crear espacios sistemáticos tendientes al desarrollo de redes que trabajen propuestas alternativas posibles y contrahegemónicas en educación. Entre los años 2001 y 2011 implementó acciones de formación con pueblos indígenas en diferentes lugares del país⁴⁹. Adicionalmente, dicta las primeras cátedras optativas para estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y Educación Inicial en el año 2005. A partir del año 2008, dicta la asignatura obligatoria Educación Intercultural para la licenciatura en Educación Inicial y desde 2011 suma las asignaturas optativas para las carreras de Ciencias de la Educación y Trabajo Social. Finalmente, en 2012 crea la Cátedra Abierta Intercultural⁵⁰, espacio que les permite intervenir a través de diversidad de acciones de formación docente, investigación y extensión (Gualdieri, Vázquez y Tomé, 2008; Gualdieri y Vázquez, 2016).

Por otra parte, en 1998 se funda el Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT) en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Comahue, el cual desde entonces se ocupó de la formación de grado y posgrado de profesores de los diferentes niveles educativos en investigación y extensión en el área de educación, en forma conjunta con organizaciones y comunidades del Pueblo Mapuche. Este espacio promueve y acompaña la creación de la Universidad Intercultural Mapuche (Valdez, Villareal, Rodríguez de Anca y Alves, 2016).

En tanto, en 2004, en la Universidad Nacional de Salta, se creó el Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte argentino (CISEN), espacio que es resultado del trabajo de docentes, quienes desde la década de 1990 desarrollaban proyectos y programas de investigación y extensión universitaria con comunidades indígenas amazónicas y rurales⁵¹. A partir de este trabajo, en 2010 se dicta la “Actualización Académica en Educación Rural e Intercultural” y la “Especialización Superior en Educación Rural e Intercultural”, propuestas en las que participan docentes que desarrollan su tarea en instituciones que albergan a pueblos indígenas. En la misma universidad, en 2011, el Centro de Investigación en Lenguas, Educación y Culturas Indígenas (CILECI)⁵² pone en marcha el Curso de capacitación “Formación de tutores en el ámbito educativo para estudiantes indígenas”⁵³, materializando una de las primeras propuestas

48 Disp. CD-DE N° 002/99.

49 Desarrolla espacios de formación en educación intercultural, educación intercultural bilingüe con participación de miembros de los pueblos Aymara, Diaguita-Calchaquí, Guranáí, Kolla, Mapuche, Mocoví, Pilagá, Quechua, Tehuelche, Toba-Qom y Wichí.

50 RES. HCS N° 607/13 y N° 049/15.

51 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.

52 El CILECI desarrolla acciones previas vinculadas a comunidades Wichí, Chané, Diaguita-Calchaquí y Quilmes, desde la Catedra de Investigación Educativa de la carrera de Ciencias de la Educación (Millán, 2015).

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

en la región que incluía a referentes de pueblos indígenas en su cuerpo docente (Guaymás, 2016). Por su parte la Catedra optativa Educación Popular de la carrera de Ciencias de la Educación, en el año 2016, pone en marcha, entre otras acciones con referentes en el ámbito educativo de los pueblos Wichí y Kolla, el primer Curso de Posgrado dictado por una profesional indígena⁵⁴ en la Universidad Nacional de Salta.

En el año 2006 se crea el Programa Universitario de Asuntos Indígenas de la Universidad Nacional de San Juan, con el objetivo de atender la demanda de inserción, en la Comunidad Universitaria y en el área de su influencia, de la problemática indígena y la educación intercultural bilingüe, principalmente del pueblo Huarpe⁵⁵. Éste es otro espacio que, antes de su institucionalización como tal, cuenta con un poco más de diez años en temáticas referidas a pueblos originarios en San Juan y Mendoza (Rodríguez, 2014). En tanto, a partir del año 2011, la unidad de investigación: "Pensamiento Latinoamericano, relaciones interétnicas e interculturales" de la Universidad Nacional de Jujuy publica una colección denominada ¿Los otros como nosotros? Interculturalidad y ciudadanía en la escuela. Reflexiones desde América Latina⁵⁶, resultado de numerosos espacios de formación con docentes descendientes de pueblos indígenas de la provincia de Jujuy. El Ciclo de Reencuentro con Pueblos Originarios, de la Universidad Nacional General Sarmiento, se creó en el año 2004 conformado por una comisión de trabajo permanente integrada por los referentes indígenas y coordinado por una docente de la universidad. El mismo tiene como objetivo la producción y divulgación de conocimientos académicos y ancestrales relacionados con los pueblos indios y afroamericanos. Entre sus acciones han trabajado con los pueblos Quechua, Guaraní, Diaguita-Calchaquí, Mapuche y afrodescendientes, en temáticas como identidades étnicas y culturales en contextos urbanos y rescate de la identidad cultural (Alor y Juárez, 2016).

Desde 2008, la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, alberga la primera experiencia que se materializa en formato de Cátedra Libre, hablamos aquí de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios⁵⁷. La misma depende de la Secretaría de Extensión Universitaria y su surgimiento responde a una demanda social, particularmente, de las organizaciones indígenas de la provincia de Chubut (Ivanoff y Loncon, 2016). Esta Cátedra desarrolla cursos de formación y acción judicial, en el área del derecho indígena, al mismo tiempo que apunta a la recuperación y revitalización de las lenguas mapuzungu y guaraní, entre

54 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

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

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

57 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.

otras acciones. La misma universidad pone en marcha la Catedra Abierta de Pueblos Originarios: Memoria y recuperación en su sede regional de Trelew. En 2009, la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario, crea la Cátedra Libre Saberes, Creencias y Luchas de los Pueblos Originarios, con el objetivo de reconocer a los pueblos, a las organizaciones y a las comunidades indígenas como sujetos políticos con discursos, estrategias y agendas que les son propias (Gotta, 2012, 2016). A partir del año 2009, la Universidad Nacional de Tucumán alberga a la Cátedra Libre de Pueblos Originarios⁵⁸, espacio abierto de debate, que cuenta con la participación protagónica de representantes de las comunidades originarias de Tucumán, en donde se plantean temas vinculados con ellas con la finalidad de visibilizar a las mismas y generar, desde el espacio académico su participación⁵⁹.

Respecto de las cátedras de enseñanza de la lengua indígena, se puede hacer referencia a la experiencia desarrollada por el Programa de Lenguas Originarias de la Facultad de Agronomía de la Universidad de Buenos Aires. En el marco del programa se enseña quechua runa simi, guaraní y mapuzugún (Millán, 2015). Un programa similar se desarrolla en la Facultad de Periodismo de la Universidad Nacional de La Plata, desde el año 2014. La Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la UNLP dicta por primera vez la materia Lengua Mapudungun (el hablar de la tierra) en el marco de la asignatura Lengua Originaria e incluye, en su currícula obligatoria, una lengua indígena.

En 2012, se crea el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) en el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Desde entonces este programa desarrolla actividades permanentes de investigación, docencia y dirección de tesis e investigaciones posdoctorales en el tema. Además, desde 2014 organiza un coloquio internacional, que sirve de base para la publicación de libros y videos⁶⁰. Adicionalmente, el Programa ESIAL sostiene acciones permanentes de acompañamiento y asesoría en el tema a numerosas universidades latinoamericanas. Uno de los resultados del Programa, de impacto a escala regional, ha sido su impulso a la creación de la “Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas” (Red ESIAL), según la cual

Esta Red constituye un mecanismo de cooperación entre Universidades y otros tipos de IES que valoran los conocimientos, idiomas, historias, y proyectos de

⁵⁸ 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.

⁵⁹ Ver: <http://andhes.org.ar/primer-catedra-libre-de-pueblos-originarios/>

⁶⁰ Hasta la fecha ha organizado tres coloquios que han servido de base para la publicación de sendos libros que están disponibles 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/>

futuro de pueblos indígenas, y desarrollan actividades en colaboración con sus miembros, comunidades u organizaciones. Esto incluye, tanto a universidades u otras IES creadas y gestionadas por organizaciones indígenas, como a universidades u otras IES interculturales, comunitarias y a universidades u otros tipos de IES 'convencionales', sus facultades, centros, institutos, programas, u otras unidades particulares. A la fecha la red está constituida por cerca de cincuenta universidades y otras IES de diez países latinoamericanos⁶¹.

Es necesario destacar dos experiencias, la primera de ellas se trata del grupo El Malón Vive, que entre el año 2009 y 2011 en la Universidad Nacional de Córdoba, desarrolló acciones de visibilización de los pueblos indígenas a través de talleres de música andina, ciclos de cine y eventos culturales. La segunda se trata de un grupo integrado por docentes y estudiantes y que a través de la extensión universitaria de la Universidad Nacional de Mar del Plata realizan el apoyo en el ingreso y la permeancia de jóvenes wichí proveniente desde el noroeste del país desde el año 2013.

Finalmente, podemos decir que los espacios antes mencionados comparten dos denominadores comunes, el primero de ellos es su vinculación con los pueblos indígenas, con los cuales trabajan en conjunto en los procesos de creación y puesta en marcha de las propuestas de formación, y al mismo tiempo lo hacen a través de lo extracurricular. Lamentablemente, salvo en dos casos, aún no se han logrado incluir las lenguas, saberes y cosmovisión en la formación de grado. La vinculación entre docencia, investigación y extensión es otra forma compartida entre estos espacios, que a partir de la marginalidad curricular y de gestión en las universidades públicas del país, atienden en la medida de lo posible, algunas de las múltiples problemáticas que acechan a los pueblos en los territorios. Es necesario destacar acá algunas acciones institucionales de determinadas universidades, como es el caso de la UNNE, que propone vinculaciones integrales desde todas las unidades académicas con el objetivo de sostener una política educativa integral de inclusión no solo de los pueblos indígenas, si no, y fundamentalmente su cosmovisión, lenguas, prácticas y diálogos interculturales.

d) Coejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes

Como afirma Mato (2015), las coejecuciones constituyen una modalidad potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas a través del otorgamiento de títulos reconocidos por las

61 Para conocer que 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/>

autoridades educativas nacionales de los respectivos países (Mato, 2015). En el caso de Argentina, aún no hemos logrado identificar la existencia de ninguna experiencia de este tipo, aunque se tienen indicios de que algunas iniciativas se encuentran en procesos de creación.

e) Instituciones Interculturales de Educación Superior

Dentro de su tipología, Mato (2009a) insiste en la necesidad de distinguir entre universidades u otras IES creadas desde los Estados y las creadas por/desde organizaciones indígenas. Hasta la fecha, en Argentina se han presentado dos proyectos al Congreso nacional para la creación de universidades públicas, pero ninguno de ellos ha obtenido el tratamiento apropiado, y ambos continúan en la Cámara Baja. El primero de ellos corresponde al proyecto de ley de creación de la Universidad Nacional Intercultural de Pueblos Indígenas (UNIP)⁶², presentado por la Diputada Alcira Argumedo en la audiencia pública realizada el 8 de agosto del año 2013 en la Cámara baja (Expediente n° 5143-D-2013). En la oportunidad participaron intelectuales, investigadores sociales y referentes de los pueblos indígenas provenientes de diferentes latitudes, algunos de ellos habían participado en la creación del proyecto en cuestión. El segundo es el caso es la Universidad Intercultural Bilingüe de los Pueblos Originarios de la Argentina en el Chaco, presentado por el Diputado Juan Manuel Pedrini en agosto del mismo año.

Respecto a las propuestas de educación superior, mediante formato universidad creado desde las comunidades, tenemos la Universidad Campesina Suri que está ubicada en la localidad de Ojo de Agua de la Provincia de Santiago del Estero y es impulsada por el Movimiento Campesino e Indígena de Santiago del Estero (Mocase). En la provincia de Jujuy, en 2010, el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy (COAJ) puso en marcha al Instituto de Educación Superior Intercultural "Campinta Guazu Gloria Pérez"⁶³, bajo la denominación de Gestión Social, en el ámbito de la Dirección de Educación Superior de esa jurisdicción. Esta IES inició actividades 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 Indígena.

⁶² Para conocer el proyecto y su tratamiento en diferentes instancias se puede visitar el siguiente sitio web: <https://universidadindigena.wordpress.com/>

⁶³ Resolución Ministerial N° 8124-E-12

:: 3. Logros, problemas y desafíos

El análisis de las diferentes experiencias desarrolladas en el marco de la educación superior y los pueblos indígenas en el país permite identificar los siguientes logros, problemas y desafíos:

a) Logros

Las políticas de inclusión de pueblos indígenas en la educación superior que tienen como objetivo la formación profesional y técnica, facilitan el acceso a las mismas y en cierta forma la permanencia y graduación, aunque generalmente solo a un reducido número de miembros de dichos pueblos. La presencia de jóvenes indígenas como estudiantes universitarios, y de ancianos como referentes, además de posibilitar su participación en proyectos de investigación, extensión y formación docente, habilitan la posibilidad de incorporación de saberes y cosmovisiones. En algunos casos, los campus universitarios han llegado a servir como espacios de visualización de las problemáticas y conflictos que atraviesan las comunidades indígenas de cada región. Por otra parte, la presencia de las y los jóvenes indígenas ha ayudado a motivar a sus pares “no indígenas” a indagar en el seno de sus familias, acerca de sus raíces ancestrales e iniciar de esta forma un proceso de sensibilización y revalorización de la identidad cultural. Con respecto al acceso a las becas, en algunos casos se logró modificar ciertos requisitos de acceso a las mismas que no se correspondían con la realidad de los pueblos indígenas. Así mismo, las experiencias que se han originado desde las comunidades indígenas han comenzado a hacer sentir la necesidad urgente de que el Estado argentino de una vez por todas dé tratamiento a los proyectos de ley que se encuentran presentados. En cuanto a 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.

b) Problemas y desafíos

En Argentina, tanto las experiencias de inclusión de individuos en instituciones de educación superior así como aquellas que se desarrollan desde la esfera investigativa y de extensión, han contado desde sus inicios con presupuestos precarios y/o insuficientes su desarrollo; es imprescindible que el Ministerio de Educación y Deporte de la Nación a través de la Secretaría de Políticas Universitarias asigne presupuestos permanentes para este campo, tal como desde 2008 se recomienda en el lineamiento 1 del Plan de Acción de la CRES 2008.⁶⁴

⁶⁴ 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.

Además, es necesario destacar que si bien existe un grupo sensibilizado y dispuesto a trabajar en la inclusión de jóvenes indígenas en las instituciones de educación, existen docentes y personal administrativo de las instituciones que sostienen actitudes discriminatorias evidentes e implícitas. Para superar esto se necesitan programas transversales de capacitación-reflexión. También es necesario abrir el debate para discutir la viabilidad de crear sistemas institucionales que lleven a conocer y valorar la identidad étnica de los estudiantes en las universidades nacionales, principalmente en los espacios creados para acompañar el ingreso a los estudios universitarios. Al mismo tiempo, es necesario que las universidades nacionales propicien el debate legislativo respecto a la inclusión de pueblos indígenas y afrodescendientes de forma explícita en la Ley Nacional de Educación Superior.

Por otra parte, las universidades aún no han creado la posibilidad de ingreso a la planta docente de referentes de los pueblos indígenas en las carreras de grado y postgrado, y aún son significativos los obstáculos dentro de la institución para la institucionalización y principalmente para instalar un debate sobre la inclusión de este sector en la educación superior; para el caso de las carreras docentes con orientación en EIB que se dictan en los IES dependientes de las jurisdicciones provinciales, a partir de intersticios presentes en el plan de estudios, se ha logrado el ingreso a planta de docentes indígenas idóneos en los espacios curriculares correspondientes a la enseñanza de la lengua y algunos otros espacios de la formación específica. Sin embargo, su ingreso se hizo bajo la modalidad de selección de perfil, por lo cual su permanencia es inestable dentro del sistema. Respecto a la inclusión de los saberes, las cosmovisiones y las lenguas de los pueblos indígenas en los currículos de formación de grado y posgrado, en las universidades aún no se ha dado un debate serio sobre la cuestión, aun cuando el acápite C3 de la CRES 2008⁶⁵ ya lo recomienda. Finalmente, es necesario sostener y fortalecer la sistematización de las experiencias desarrolladas en las universidades y en los IES dependientes de los Ministerios de Educación provinciales, como así también de las legislaciones señaladas en apartados anteriores, no solo con el objeto de que nuestro país reconozca su diversidad cultural, sino para que estas modalidades de colaboración no solo estén presente en las regiones donde hay mayor trabajo con pueblos indígena, sino en todo el territorio nacional.

65 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. Sáenz Peña: 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. Buenos Aires. Noveduc.
- **Artieda, T., y Rosso, L. (2013).** Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances. VIII Jornadas de Investigación en Educación. Educación: derechos, políticas y subjetividades. Universidad Nacional de Córdoba.
- **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, 104-106.
- **Durán, V. (2014).** El malón vive. Participación india en las universidades públicas. Revista Electrónica Uturnku Achachi, 3, 131-146.
- **Fernández-Vavrik, G. (2013).** Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo. Revista de Política Educativa, 4, 75-110.

- **Gotta, C. (2012).** Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios. Cátedra Libre. Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales. Revista Electrónica Miradas Educativas, 1(1).
- **(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. Sáenz Peña: 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. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- **Gualdieri, B., Vázquez, M.J., y Tome, M. (2009).** Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Lujan. En: D. Mato (Coord.), Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. México: Universidad Veracruzana Intercultural.
- **Guaymás, Á. (2012).** La construcción de una mirada intercultural en Educación Superior. Los casos de Perú, Chile y Argentina. Revista Interquorum 13, 15-20.
- **(2013).** Universidad, interculturalidad y compromiso de sus actores: propuestas, diálogos y desafíos en la Universidad Nacional de Salta. En: M. Cervantes y otros, Diversidad juvenil. Jalisco: Prometeo Editores.
- **(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 Caudó (Coords.), Abordajes de educación intercultural desde el Sur. Contextos, experiencias y voces. Quito: CLACSO.
- **Hanne, V. (2012).** Políticas de acción afirmativa en Educación Superior: el caso de la UNCuyo. M. Aparicio (Comp.), Multiculturalidad, interculturalidad y diversidad. Nuevos desafíos y escenarios. Mendoza: Zeta Editores.
- **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. Sáenz Peña: EDUNTREF.

- **Mato, D, coord., (2008).** Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009a).** Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009b).** Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2012).** Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas Caracas: UNESCO-IESALC
- **(2015).** Pueblos Indígenas, Estados y Educación Superior. Aprendizajes de experiencias en varios países de América Latina potencialmente útiles a los procesos en marcha en Argentina. Cuadernos de Antropología Social, 14, 5-23
- **(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. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- **Millán, M. (2012).** Políticas de educación superior y pueblos originarios y afrodescendientes en Argentina. En: D. Mato (coord.), Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas. Caracas: UNESCO-IESALC, pp.: 103-137.
- **(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. Saézn Peña (Buenos Aires): Eduntref.
- **Mundt, C. (2004).** Situación de la educación superior indígena en la Argentina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **Núñez, Y. (2012).** Educación superior e interculturalidad en Misiones-Argentina. Textos y debates, 21, 59-74.
- **Núñez, C., Luján, A., y Torres, J. (2013).** Alumnos y alumnas indígenas. Sus experiencias y vivencias universitarias. Á. Guaymás y A. Hanne (Coords.), Pueblos originarios y Educación Superior. IV Jornadas de Educación y Diversidad Sociocultural en Contextos Regionales. Universidad Nacional de Jujuy.

- **Ossola, M. (2010).** Pueblos indígenas y educación superior. Reflexiones a partir de una experiencia de jóvenes wichí en la Universidad Nacional de Salta, Argentina. *Revista ISSES*, 8, 87-105.
- **Paladino, M. (2008).** Pueblos indígenas y educación superior en la Argentina. Datos para el debate. *Revista ISEES*, 5, 81-122.
- **Paladino, M., Ossola, M., Castro Freitas, A., y Rosso, L. (2016).** Pueblos indígenas y educación superior: indagaciones y experiencias en Argentina y Brasil. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Disponible en: http://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/archivos/cont8/rev_compl.pdf
- **Ramírez, P. (2014).** Pueblos indígenas originarios y educación superior. Disponible en: 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: 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*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- **UNESCO-IESALC (2003).** *Educación superior indígena en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- **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*. Sáenz Peña: EDUNTREF.
- **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.

- **Valenzuela, E. (2009).** 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. México: Universidad Veracruzana Intercultural.

:: **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 (UNTRF). Entre los años 2014 y 2016 participó en la creación y desarrollo del Pro-

grama 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 Diaguita-Calchaquí.

Correo electrónico:
alvaroguaymas@yahoo.com.ar

Diversidades (inter)culturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica

• **Xinia Zúñiga Muñoz**

Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Costa Rica

:: Resumen

Este artículo presenta rasgos del contexto sociocultural y educativo centroamericano en el que se llevan a cabo distintas prácticas de educación superior, tanto en las universidades convencionales como en las emergentes –interculturales, comunitarias e indígenas, que representan rupturas al régimen hegemónico de la educación superior, todavía vigente, planteando la necesidad de relaciones colaborativas entre los diferentes proyectos institucionales tendientes a la interculturalidad en condiciones de equidad de la educación superior.

Palabras clave: educación superior intercultural, Centroamérica, innovación educativa.

:: Abstract

This article presents features of the Central American sociocultural and educational context in which different practices of higher education are carried out, both in the conventional and emerging universities –intercultural, community and indigenous, representing ruptures to the hegemonic regime of higher education, still in force, suggesting the need for collaborative relationships between the different institutional projects tending towards interculturality in conditions of higher education equity.

Key words: intercultural higher education, Central America, educational innovation.

:: Résumé

Cet article présente des traits du contexte socioculturel et éducatif centre-américain dans lesquels des pratiques d'éducation supérieure se mettent en place, tant au niveau universitaire conventionnel que dans les universités émergentes – interculturelles, communautaires et indigènes, qui présentent de ruptures par rapport au régime hégémonique d'éducation supérieure, encore en vigueur, exposant le besoin d'instaurer de relations collaboratives entre les différents projets institutionnels qui ont tendance à l'interculturalité dans de conditions d'équité de l'éducation supérieure.

Mots-clés: éducation supérieure interculturelle, Amérique Centrale, innovation éducative.

:: Resumo

Este artigo apresenta traços do contexto sociocultural e educativo centro-americano no qual são realizadas diversas práticas de educação superior, tanto nas universidades convencionais como nas emergentes – interculturais, comunitárias e indígenas, que representam rupturas no regime hegemônico da educação superior, ainda vigente, propondo a necessidade de relações colaborativas entre os diferentes projetos institucionais em prol da interculturalidade em condições de igualdade da educação superior.

Palavras chave: educação superior intercultural, América Central, inovação educativa.

:: Introducción

La “universidad latinoamericana” nacida de Córdoba, marcada por la **autonomía** y el **cogobierno**, imaginada crítica, comprometida, formadora de mentes visionarias y constructora de proyectos de futuro, requiere hoy día, frente a la realidad circundante y ante sus propias limitaciones históricas, una profunda reflexión de cara a uno de los principales postulados de Córdoba: la democratización de la educación superior; compromiso que solo alcanzó a las élites y a las clases medias en nuestros países, manteniendo hasta el momento fuertes barreras de acceso para las poblaciones indígenas, afrodescendientes y de menores ingresos en la región.

La emergencia de los pueblos indígenas como nuevos actores políticos en el escenario latinoamericano desde los años ochenta, marca para las universidades, fuertes cuestionamientos acerca de la razón occidental moderna como única matriz epistémica en la educación superior. Luego, con el reconocimiento de la composición multicultural y diversa de varios Estados, se inician acciones afirmativas, principalmente para la inclusión de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior, siempre dentro de la visión monocultural predominante.

Actualmente, en materia de derechos educativos de los pueblos y de educación intercultural, son numerosos los capítulos, apartados, artículos e incisos, que se incluyen en igualmente numerosos instrumentos de política, jurídicos, normativos y declarativos; internacionales y nacionales, que representan todavía el horizonte, la aspiración que mueve voluntades y luchas. No es posible, ni viene al caso, hacer una vez más tal recorrido, solo mencionaremos, por su pertinencia, una de las más emblemáticas: la Declaración de la Conferencia Regional de UNESCO realizada en Cartagena de Indias en el año 2008 (CRES), que plantea enfáticamente la necesidad de promover la diversidad cultural y la interculturalidad para superar las reducidas acciones de inclusión de personas indígenas y afrodescendientes u otras personas culturalmente diferenciadas en la educación superior.

Para esto se requiere que las instituciones generen condiciones equitativas y mutuamente respetuosas, que posibiliten un esfuerzo real dentro de las políticas, planes y programas, mediante el diálogo de saberes, reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje. Además la Declaración manifiesta 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” (CRES 2008, acápites C3 y D4 de la Declaración Final).

Con particularidades, la situación de las sociedades y de la educación superior en Centroamérica reproduce tendencias generales – llámense deudas - en América Latina, que emplazan a los gobiernos y a las universidades frente a la realidad circundante de cara a los compromisos asumidos por los estados con los pueblos indígenas y con la población en general.

Nuevas propuestas de universidad, tejidas en la región, surgen a partir de las reivindicaciones y luchas de los pueblos indígenas y afrocentroamericanos; propuestas que muestran el agotamiento del modelo de universidad unitaria, homogénea, universal, convencional, al tiempo que proponen nuevos caminos de democratización de la educación superior, acorde con las diversidades y necesidades de los pueblos y las sociedades multiculturales.

:: Centroamérica: diversa y compleja

En una extensión de 522.760 kilómetros cuadrados, se asientan siete países, pueblos cultural y lingüísticamente diversos, y con una población aproximada de 45 millones y medio de habitantes, estimándose la población indígena por lo menos entre un 15% y un 17 de la población total de la región; en algunos países, como Guatemala, este porcentaje se eleva al 60%, y en otros como Costa Rica, se calcula en un 2% (OACNUDH, 2011: 57 y 190; Banco Mundial, 2015: 25 y 106).

En Guatemala, algunas fuentes registran tres culturas o pueblos – maya, garífuna y Xinca - donde el maya está compuesto por los siguientes etnias: Achi, Akateko, Awakateko, Ch'orti', Chuj, Itza', Ixil, Kaqchikel, K'iché, Jakatelco Mam, Mopan, Poqomam, Poqomchi', Q'anjob'al, Q'eqchi', Sakapulteko, Sipakapense, Tektiteko, Tz'utujil, y Uspanteko, también incluye a la población ladina. (OACNUDH, 2011: 191).

En Honduras se nombran 9 pueblos, incluyendo afrohondureños: Garífuna (Garínagu), Negro de habla creole/inglés, Lenca, Maya Ch'orti', Tolupán o Jicaque, Pech, Tawahka, Miskitu, Nahuas, y se mencionan dos nuevos pueblos que suponen nuevas adscripciones étnicas: Nahoas y Chorotegas. En El Salvador se encuentran tres pueblos indígenas: Nahua -Pipil, Lenca y Cacaopera.

En Nicaragua, algunas fuentes registran 7 pueblos indígenas (Rama, Miskitu, Sumu (Mayagna y Ulwa, Nahoas, Matagalpa, Chorotega y Xiu - Sutiava), y afrodescendientes Garífuna y Creole (Kriol) (Atlas Sociolingüístico 2009), mientras que otras hablan de 9 pueblos, incluyendo Nahuatl y Sutiabas u Hokan Sui⁶⁶ y Costa Rica registra 8 pueblos: Bribri, Cabécar, Ngábe, Boruca, Teribe, Maleku,

66 Ruta (2003) <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan027548.pdf>

Chorotega, Huetar y en Panamá también 8 pueblos: Bokotá, Bribri, Buglé, Kuna Emberá, Wounaan, Ngöbe, Teribe/Naso (Atlas Socio Lingüístico, 2009: 741).

Si bien la población indígena está generalmente asociada al medio rural o asentada en Comarcas (Panamá), Comunidades (Nicaragua) y Territorios (Costa Rica), cada vez más esta población se desplaza hacia las ciudades y centros urbanos debido a múltiples factores, tales como la pérdida de sus tierras, necesidades de empleo y búsqueda de oportunidades educativas y servicios.

De acuerdo a estadísticas nacionales, se estima que la población indígena habita en centros urbanos en un 51% en el caso de El Salvador, 41% en Costa Rica, un 38% en Nicaragua, el 24 % en Panamá y el 15 % en Honduras. Sin embargo, el medio rural sigue siendo su espacio mayor (Banco Mundial, 2015: 31).

La afectación de pobreza y pobreza extrema es tan amplia que en algunos países alcanza, como en Honduras hasta el 72% de los hogares indígenas, en comparación del 41% de hogares a nivel nacional, llegando incluso a representar casi una totalidad de los habitantes de pueblos como los tolupan (93,9%), chortí (87,4%) y pech (84,4%) (ONU 2016: 14, de la Relatora).

En Guatemala, los 12 departamentos habitados principalmente por población indígena, registraron en el 2010 índices del 75% de población en situación de pobreza, y de ésta un 40% en extrema pobreza (OACNUDH 2011, pág. 194). Aún en Costa Rica, donde las cifras nacionales de pobreza son más reducidas, las regiones y cantones donde habita la población indígena son los más pobres del país (OACNUDH, 2011:76); lo mismo que en Panamá, donde la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (2008) arroja que 96,3% de la población indígena vive en condiciones de pobreza y de ésta, el 84,8% lo hace en condiciones de pobreza extrema (OACNUDH, 2011: 415).

La situación territorial también es crítica; la fuerte desposesión de los territorios y recursos naturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, a manos de las grandes empresas extractivas nacionales y transnacionales, es una situación generalizada en Centroamérica, especialmente en Honduras (ONU, 2016:1) y Guatemala, donde las luchas de resistencia a este proceso han cobrado la vida de decenas de mujeres y hombres indígenas en los últimos años.

En países como El Salvador no existen territorios exclusivos de protección especial para estos pueblos, en Honduras solo los tawahkas y los miskitos se localizan en sus territorios originales, en Costa Rica, Nicaragua y Panamá, los pueblos indígenas, y en algunos casos también los afrodescendientes(Nicaragua), están concentrados en territorios que son objeto de múltiples presiones y conflictos debido a la posesión ilegal de personas no indígenas dentro de ellos o, son objeto de intereses empresariales no indígenas.

La mayoría de los países centroamericanos, excepto El Salvador y Panamá, han firmado y ratificado el Convenio 169 de la OIT (1989) y todos han participado de la aprobación de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU (2007) y de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016).

Todos los estados nacionales establecieron compromisos directos y explícitos con estos pueblos: Panamá desde 1938 cuando se establece la Comarca de San Blas, en la Constitución Política de 1972 establece un sistema de protección a las comunidades indígenas y aprueba en el 2000 la Ley de propiedad intelectual indígena; Costa Rica desde 1939 al otorgar tierras de reserva a los pueblos originarios, la Ley Indígena en 1977 y en el 2015 con la modificación del artículo 1 de la Constitución Política donde se declara como un Estado multiétnico y pluricultural. Nicaragua reconoció en 1987 el Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica Norte y Sur, mediante el cual los pueblos indígenas administran sus territorios, recursos y servicios, y declara a nivel constitucional en 2014 la composición multiétnica de la nación; en el 2015 la Asamblea Nacional aprueba la Política de Interculturalidad del Poder Ejecutivo. El Salvador, mediante el Decreto de Ley # 2709 para la firma del Convenio 107 de la OIT en 1958, en el 2014 reforma el art 63 de la Constitución Política que reconoce a los pueblos indígenas y en el 2017 el Plan de Desarrollo de los Pueblos Indígenas; Honduras, con el Acuerdo Presidencial 0719- EP-94 (1994), reconoció el carácter pluricultural y plurilingüe de la sociedad hondureña; Guatemala lo hace en su Constitución Política de 1993 y en los Acuerdos de Paz en 1996, en los que se reconocen derechos a la población indígena dentro de las legislación nacional.

Un recorrido similar es posible hacer con políticas y declaraciones relacionadas con los derechos humanos y la superación del racismo y la discriminación de la que son objeto las poblaciones afrocentroamericanas e indígenas (Rodríguez y Mallo, 2012).

:: Deudas sociales y educativas

En América Latina los pueblos indígenas y afrodescendientes tienen 2,7 veces más probabilidad de padecer pobreza extrema que la población no indígena, debido a barreras estructurales y culturales que impiden su inclusión económica y social en los diferentes países (Banco Mundial 2015 pág 6). En Centroamérica prevalecen altos y sostenidos niveles de pobreza general y extrema (Estado de la Región, 2016:130).

La UNESCO, en una revisión reciente para América Latina y el Caribe que incluye a Nicaragua, Guatemala y Panamá, dice que la región tiende a mostrar mejores logros en aspectos básicos de la educación, sin embargo, advierte la persistencia

de inequidades en todos los países debido a tres factores críticos: los logros no se replican en todos los países, al contrario, existen diferencias marcadas entre ellos; las desigualdades al interior de los países son muy agudas debido a diferencias de clase, de zona de residencia y de pertenencia a un pueblo indígena y el retraso en los avances de la calidad de la educación, es decir, en sus condiciones y procesos, no solo académicos sino también psicosociales y ciudadanos (UNESCO, 2015: 34). También, es crítica la situación de los idiomas indígenas, todos en peligro de extinción, en donde las personas que más conservan sus propios idiomas son las que presentan menores niveles de escolaridad, es decir primaria incompleta (Banco Mundial, 2015). En este estado de cosas, el tema de la educación superior y las instituciones universitarias en la región, no puede plantearse fuera de las coordenadas colonialistas y racistas, tampoco al margen de las tendencias macroeconómicas y sociopolíticas de los diferentes países, incluyendo las agendas y luchas de los pueblos.

:: Educación superior y universidades convencionales

La realidad centroamericana en materia de educación superior y derechos educativos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, exige reconocer como lo reseña Daniel Mato, diferentes experiencias que se están llevando cabo en las universidades convencionales, sean públicas o privadas, mediante acciones afirmativas y políticas de inclusión de estudiantes, ofertas curriculares y proyectos con diferentes niveles y formas de participación de indígenas y experiencias propias, innovadoras y emergentes desde los propios pueblos, orientadas a revalorizar sus conocimientos, sabidurías ancestrales, prácticas culturales y autonomías (Mato, 2016: 25-31)

En Centroamérica existen aproximadamente 225 universidades, de las cuales 25 son públicas y cerca de 200 son privadas, sin embargo, las poblaciones indígenas y afrodescendientes experimentan cotidianamente múltiples barreras para acceder a ellas, falta de recursos económicos, baja calidad en la educación secundaria, cantidad de requisitos, la desinformación acerca de carreras y servicios de apoyo existentes, el temor al desarraigo y a la discriminación, entre otros factores. A esta situación de exclusión debe agregarse que por lo general, jóvenes que concluyen los estudios secundarios y no ingresan a las universidades o institutos de formación, tampoco asumen las labores de cultivo en sus territorios, ni logran colocarse en el mercado laboral (CONARE, 2011).

Para efecto de este artículo no se localizó estudio que registre o analice el conjunto de experiencias de las universidades públicas o privadas convencionales de la región en materia de educación indígena, o que se desarrollen bajo la óptica de la diversidad cultural o la interculturalidad, lo cual amerita un esfuerzo mayor de investigación.

Un vistazo a las informaciones que se muestran en los respectivos portales digitales de las universidades, evidencia al día de hoy muy pocas ofertas académicas o actividades de investigación o extensión relacionadas con pueblos indígenas, afrocentroamericanos, o de interculturalidad, dentro de la información que se encuentra a disposición de los usuarios al momento de este artículo. Por ejemplo, las universidades miembros del Consejo de Educación Superior Centroamericano (CSUCA), que agrupa las universidades públicas de Centroamérica, la mayoría de estas instituciones no muestran programas relacionados explícitamente con pueblos indígenas ni con programas o proyectos de diversidad cultural⁶⁷. Solamente seis de las dieciocho universidades del CSUCA, identifican de manera explícita programas o carreras orientadas a la educación indígena e intercultural. Entre las universidades privadas también son muy pocas las que tienen programas orientados hacia estas poblaciones y temas.

Seguramente una indagación más amplia daría una lista mayor de acciones y proyectos anidados en facultades o escuelas de antropología, educación, derecho o lingüística. Sin embargo, no puede negarse que tales ausencias denotan omisiones sintomáticas, ya sea porque efectivamente no existen o porque se invisibilizan.

Como se muestra a continuación, la Universidad de San Carlos de Guatemala es la que refiere varias carreras en educación y en lingüística. También la Universidad Pedagógica Francisco Morazán; la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, y la Universidad Especializada de las Américas en Panamá, presentan ofertas de carreras para la educación bilingüe intercultural. Costa Rica y Guatemala, registran institutos y centros especializados en el área de diversidad, multi o interculturalidad.

• GUATEMALA

Universidad de San Carlos (USAC)

- Escuela de Formación de profesores de Enseñanza Media: Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en Cultura Maya;
- Ciencias Básicas para Contextos Multiculturales y Educación Primaria Intercultural Bilingüe;
- Licenciaturas en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya y en Educación para Contextos Multiculturales con énfasis en la Enseñanza de los Idiomas Mayas.

⁶⁷ Véanse los sitios web: <http://www.unanleon.edu.ni>; <http://www.unan.edu.ni>; <http://www.una.edu.ni/investigacion#>; <http://www.unachi.ac.pa>; <http://www.usac.edu.gt>; <http://www.usac.edu.gt/catalogo/linguisticas.pdf>; <http://www.una.ac.cr/index.php/m-telefonos-una/centro-de-investigacion-y-docencia-en-educacion-cide>; <https://www.tec.ac.cr>; <http://www.up.ac.pa/PortalUp/Facultades.aspx?area=4>; <http://web.upnfm.edu.hn/pei/index.php/2-uncategorised/6-vision>; <https://www.unah.edu.hn>; <http://www.ues.edu.sv>; <http://www.ucrac.cr/estudiantes/carreras/http://www.uned.ac.cr/index.php/carreras-uned>; <http://investiga.uned.ac.cr/proyectos/>; <http://www.utp.ac.pa>;

- Escuela de Ciencias Lingüísticas: Licenciatura en lingüística Maya- español, Técnico en lingüística Maya- español, Licenciatura en Traducción Maya- español, Técnico en Traducción Maya- español.
- Instituto Tecnológico Maya de Estudios Superiores (TMES) es una iniciativa del Instituto de Investigación y Desarrollo Maya (IIDEMAYA).
- Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI).

Universidad Rafael Landívar (URL)

- Instituto de Investigación y Proyección sobre Diversidad Sociocultural e Interculturalidad⁶⁸
- Instituto de Lingüística e Interculturalidad.

• HONDURAS

Universidad Pedagógica Francisco Morazán (UPNFM)

- Facultad de Humanidades, Escuela de Educación: Programa educación intercultural y Proyecto Formando líderes Tolupanes en defensa de sus derechos.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)

- Maestría en didáctica de lenguas y culturas.

• EL SALVADOR

Universidad Don Bosco de El Salvador (UDB)

- Programa de rehabilitación de la lengua náhuat o pipil.

• NICARAGUA⁶⁹

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN - León)

- Programa de clases de español y matemática para el pueblo indígena Mayangna, fundamentado en la firma de un convenio con las autoridades territoriales de ese pueblo.
- En convenio con las dos Universidades caribeñas, otorga 5 cupos a cada uno de estas, 3 en medicina y 2 en odontología, para un total de 10 cupos, para que estudiantes costeños ingresen directo a estas dos carreras.

UNAN – Managua

- Programa de cooperación Interuniversitaria fortalecimiento Institucional de la UNAN- Managua en materia de Desarrollo en cooperación con la

⁶⁸ <http://principal.url.edu.gt>

⁶⁹ La información que se consigna para Nicaragua en esta sección ha sido obtenida mediante colaboración del señor Carlos Lenys Cruz Barrios de la UNAN- Managua y la Dra Alta Hooker de la Universidad URACCAN mediante comunicación electrónica.

Universidad de Huelva- España; en proceso 10 investigaciones relacionadas con pueblos indígenas, afrodescendientes y poblaciones mestizas del Pacífico y del Caribe.

- Escuela de Antropología, Línea de investigación sobre identidad cultural.

Universidad Nacional Agraria (UNA)

- Establece como normativa de ingreso beca completa para todo estudiante proveniente de pueblos indígena o afrodescendiente de la Costa Caribe.

Universidad Centroamericana (UCA)

- Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica, investiga temáticas de territorio, gobernabilidad y demarcación relacionadas con pueblos indígenas y afrocaribeños de Nicaragua.

• COSTA RICA

Universidad de Costa Rica (UCR)

- Observatorio del Desarrollo: Proyecto Atlas de los Pueblos Indígenas de Costa Rica
- Centro de Investigación sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER)
- Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericana (CIICLA)
- Instituto de Investigaciones Lingüísticas INIL, que incluye entre sus áreas de investigación las lenguas y artes verbales indígenas de Costa Rica y áreas vecinas.

Universidad Estatal a Distancia (UNED)

- Técnico en Gestión Local para Pueblos Originarios
- Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE)
- Línea de Investigación: Pensamiento, institucionalidad y luchas indígenas.

Comisión Nacional de Rectores (CONARE)

- Plan Quinquenal para Pueblos Indígenas (PPIQ), el cual se elaboró en forma interinstitucional y se desarrolla mediante iniciativas en cuatro de las cinco universidades.
- Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II Ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar. UCR- UNA-UNED Sede del Atlántico Universidad de Costa Rica

- Comisión de Vicerrectores Acción social y extensión Subcomisión: Equipo interuniversitario de coordinación con Pueblos Indígenas.

• PANAMÁ

Universidad de Panamá (UP)

- Diplomado en Administración Legal y Organización de los Territorios en el Marco de los Derechos Indígenas.
- Oficina de Pueblos Indígenas de la Universidad de Panamá

Universidad Especializada de las Américas, Panamá (UDELAS)

- Facultad de Educación Especial y Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Licenciatura con énfasis en educación Bilingüe Intercultural.

En esta vista rápida puede observarse que en todos los países de la región, pero en pocas universidades, existen ofertas de carrera e iniciativas académicas específicas relacionadas con la diversidad cultural, la interculturalidad y la formación de educadores en EIB o en idiomas indígenas, es decir, además de pocas, son ofertas encapsuladas en algunas áreas específicas: educación, lingüística y ciencias sociales.

Tal parece que los esfuerzos curriculares están orientados por las necesidades de formación de educadores para la educación bilingüe intercultural e intercultural bilingüe, que se implementa en la región por parte de los estados nacionales desde los años 80 (con duras críticas por parte de las propias comunidades debido a la función integracionista o niveladora que ha predominado en sus experiencias); críticas que se extienden a la formación de educadores en las universidades.

Entre los desafíos planteados por las organizaciones y comunidades para la mejora de la calidad de la EIB destaca la incorporación de los conocimientos indígenas en el currículo, tanto escolar como universitario, solo posible mediante la participación de personas de las propias comunidades —a quienes debe reconocerse y acreditarse como facilitadoras con funciones docentes— en los programas educativos para todos los niveles del sistema, incluyendo a las universidades.

Otras propuestas advierten que las tensiones de los pueblos indígenas con los estados se reducirían si los planes educativos nacionales comprenden la “articulación de los derechos educativos con derechos culturales, lingüísticos, territoriales y políticos pues los actuales modelos de educación bilingüe o intercultural o etnoeducación, se dan en medio de discusiones mediadas por una larga historia de relaciones de dominación y sumisión. Son propuestas que reflejan la expansión y oficialización de los estados por una propuesta uniforme de nación, mientras los pueblos indígenas buscan reivindicar sus derechos y sobre todo, sus autonomías” (MNICR-ANDE-UNED, 2012: 11).

Luis Maldonado, coordinador de la Cátedra Indígena Intercultural (CII), enfatiza que el escaso avance en incorporar los saberes y conocimientos indígenas se debe a que la mayoría de las universidades no son interculturales, ni hay reformas curriculares para incorporar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en todas las carreras. Afirma que esta es una tarea pendiente (UNED, 2015). Respecto de lo anterior Daniel Mato afirma:

Continúa ignorándose que en sociedades pluriculturales, la educación intercultural debe ser para todos los grupos sociales y a todos los niveles del sistema educativo. Suele ignorarse también que lograr esto es requisito insoslayable para conocernos mejor en tanto colectivos sociales, así como para aprovechar todas las potencialidades que las diversas visiones de mundo, lenguas, modos y acumulaciones de conocimiento y modalidades de aprendizaje nos ofrecen ... esto demanda interculturalizar toda la educación superior, abarcando el diseño de las carreras, sus mallas curriculares, las modalidades de aprendizaje y muy especialmente las formas de relacionarse con el resto de la sociedad (Mato, 2015: 262).

Es evidente que las universidades convencionales están siendo desafiadas, emplazadas a pensarse y recrearse a sí mismas para dar cabida a pluralismos epistémicos que respondan a las sociedades diversas que tenemos. Sin embargo, las dinámicas de la educación superior no se detienen a dar más tiempo a las universidades convencionales, y los pueblos y las comunidades han decidido implementar otras iniciativas de universidad como la URACCAN y la BICU en Nicaragua y las universidades Ixil y Maya Kaqchiquel de Guatemala.

:: Educación superior intercultural/ comunitaria

Varias universidades, de naturaleza no convencional, interesa destacar seguidamente como referentes no solo de la diversidad de iniciativas en la región, sino como innovaciones y propuestas estratégicas que por su procedencia, sus enfoques y formas de gestión, representan nuevos desafíos a los Estados, a las universidades convencionales y a los propios pueblos que las desarrollan. También se mencionan a manera de ejemplo, iniciativas dentro de las universidades convencionales que representan una ventana de oportunidad para establecer relaciones respetuosas de diálogo y colaboración que sean de beneficio para los pueblos indígenas.

a) Universidades Comunitarias y surgimiento de la educación superior desde los pueblos en Guatemala

"Y ahora ya los xinkas se dieron cuenta que es posible, los Ch'ortís dijeron ¡Ah muy bien! Los Q'eqch'ies en Poptún que es uno de los de Comalapa que está

allá, e Ixcán, Tonicapán los Quichés, San Juan Ostuncalco los mames, en Santa Eulalia y San Juan Ixcay los Q´anjobales y luego la Costa Sur dijeron ¡Sí es posible pues!» (Entrevista al Dr. Similox, citada por Quemé, 2015, pág. 73)

Desde antes de los Acuerdos de Paz (1996), uno de los compromisos adquiridos por el gobierno fue creación de una Universidad Maya o entidades de estudio superior indígenas (Cap III del literal G e inciso 3 del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, 1995), la cual se mantuvo desde entonces como un proyecto inacabado debido a la imposibilidad constitucional que existe en Guatemala de crear nuevas universidades públicas⁷⁰ -solamente la Universidad de San Carlos puede tener esa condición en el país-, por lo tanto, es la única que goza de presupuesto estatal, reconocimiento legal, personería jurídica y autonomía como universidad pública. Sin embargo, el Estado Guatemalteco reconoce la titulación proveniente de otras universidades de Centroamérica, abriendo de esta manera la posibilidad a la creación de las universidades Maya Ixil (UMI) y Maya Kaqchiquel (UMK), gracias a una alianza estratégica con la Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr. (UENIC-MLK) autorizada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) de Nicaragua⁷¹ y acreditada por la AUPRICA⁷², de la cual obtienen respaldo académico para el otorgamiento de títulos.

Las dos universidades son de reciente creación -2011 y 2014, en el departamento del Quiché y en el de Comayala Chimaltenango, ubicados en el Altiplano central a 82 Km de la capital, respectivamente, no son públicas ni privadas, han decidido asumirse comunitarias para:

formar profesionales con solidez técnica, científica, y metodológica que impulsen prácticas del Buen Vivir en sus comunidades, ayudando a construir una sociedad justa, con equidad de género, y abierta a la multiculturalidad; utilizando el modelo de comunidades de aprendizaje, que generen un nuevo paradigma del buen vivir desde la visión, práctica y ciencia de la cultura Maya Kaqchikel (Quemé, 2015: 13).

En ambas iniciativas han jugado un papel determinante intelectuales indígenas mayas⁷³, y las autoridades ancestrales de varias comunidades, sobrevivientes de la guerra y la represión durante la década de los 80 en el caso de la Ixil, y hoy continúan sufriendo el impacto de las empresas extractivas transnacionales en

⁷⁰ Sección Quinta de la Constitución llamada "Universidades" del Artículo 82 al 90. Constitución Política de Guatemala 1993. La Universidad de San Carlos tiene 300 años de existencia.

⁷¹ Véase <http://www.uenicmlk.edu.ni>

⁷² AUPRICA es la Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá, cuyos títulos son aceptados por los Estados de Centroamérica, México, Estados Unidos y todos los países pertenecientes al ALBA. <http://auprica.com/historia.php>

⁷³ Entre ellos el rector de la UMK Dr Similox fundador y rector de la Universidad IXIL del 2010 al 2014.

sus territorios, interesadas en los recursos energéticos y materias primas o de comunidades o en poblaciones cercanas a la capital, ambas zonas afectadas por las migraciones hacia la capital o hacia los Estados Unidos principalmente (Ceto, 2015)⁷⁴

La UMI ofrece actualmente el “Técnico de Desarrollo Rural” del cual egresaron durante sus tres primeros años 55 jóvenes, involucrados en los procesos de desarrollo comunitario. Su matrícula es de 180 estudiantes.

La UMK ofrece la carrera de Licenciatura en Investigación Social e Interculturalidad, Licenciatura y Profesorado en la Enseñanza del Idioma Kaqchikel e Historia, Licenciatura en Medicina General Naturopática, Ingeniería en Arte Textil, Ingeniería en Recursos Ambientales y Agropecuarios, Técnico Interprete y Traductor Jurado de Idioma Kaqchikel⁷⁵ (Quéme, 2015: 83). Actualmente la UMK cuenta con 7 sedes académicas y 250 estudiantes, 29 graduandos en katchiquel e historia.

En ambas universidades la sabiduría ancestral es su principal fuente de aprendizaje por lo que las autoridades tradicionales juegan un papel determinante, no solo en el proceso educativo, sino en la vida institucional de la universidad, también reconocen, firman y otorgan los títulos.

El enfoque educativo de la UMI se sustenta en tres ejes curriculares anclados en las sabidurías y conocimientos situados de las propias comunidades y personas mayores:

- Desarrollo del territorio y recuperación de la agricultura Maya,
- Gestión de los recursos naturales y preservación del medio ambiente en armonía con el entorno según las prácticas y los valores comunitarios
- Historia, cosmovisión e identidad.

El currículo se establece centrado en problemas y necesidades comunitarias y entre las estrategias de aprendizaje más importantes están la enseñanza comparada entre el sistema occidental y el sistema maya, y la recuperación del derecho a la palabra del anciano, de la anciana, de la comunidad, para buscar las soluciones a los problemas planteados, bajo el principio de la construcción colectiva del conocimiento.

74 <http://www.telesurtv.net/opinion/Guatemala-Se-levanta-Universidad-lxil-sobre-cenizas-de-la-represion-militar-20150309-0050.html>.

75 Véase su sitio web <http://www.universidadmayakaqchikel.org/sedes.php>

La UMK define el idioma Kaqchiquel como el eje y centro del aprendizaje y sus estrategias de aprendizaje se basan en la comunicación intergeneracional.

Es un proyecto educativo autosostenible, no poseen ni cooperación internacional ni del estado. Para ello han recurrido a una estrategia colaborativa, según la cual, el estudiante aporta una cuota mínima mensual, los profesores reciben un pago también reducido y la gestión del proceso se realiza con aportes voluntarios y reciben apoyos municipales, por ejemplo el edificio donde laboran y económico –técnico de FUNDAMAYA.⁷⁶

b) Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian y Caribbean University (BICU): universidades comunitarias interculturales reconocidas por el estado

Como claramente lo expresa el Proyecto Educativo Institucional de la URACCAN (2008:6): “La interculturalidad es un asunto de Estado y no solo un problema o un derecho de los indígenas y afrodescendientes para ser ejercido en sus propias geografías o contextos sociales”. Tanto la Universidad Comunitaria Intercultural de los Pueblos Indígenas y Comunidades étnicas, como la Bluefields Indian y Caribbean University, poseen orígenes históricos comunes en el contexto de la construcción de las Regiones Autonómicas Multiétnicas en Nicaragua en 1994 y las reivindicaciones de los pueblos indígenas y afronicaragüenses. Estas regiones abarcan el 52% del territorio nicaragüense, mismo en el que habitan diferentes pueblos miskitos, sumo mayangnas, ulwas, ramas, garífunas, creoles y mestizos.

Por sus orígenes ambas universidades son referente obligado para cualquier análisis de la educación superior intercultural desde los derechos de los pueblos en Centroamérica y en América Latina. Ambas universidades declaradas “Patrimonio de los Pueblos del Caribe Nicaragüense” por parte de los Consejos Regionales Autónomos, reportan ofertas amplias y variadas, con más de 40 carreras cada una; a su vez, cada institución cuenta con matrículas superiores a los 7.000 estudiantes. Ambas poseen varias sedes y recintos localizados en diferentes comunidades de las regiones Norte y Sur de la Costa Atlántica, cuentan con reconocimiento como instituciones públicas y presupuesto del estado y forman parte del Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua (CNU).

La URACCAN por ejemplo tiene 23 licenciaturas, 10 maestrías (2 de ellas internacionales) y 11 diplomados comunitarios, con carreras emblemáticas como medicina intercultural, Enfermería Intercultural, Psicología en Contextos Multiculturales,

76 Entrevista personal al señor Licerio Kamey Coordinador Académico de la UMK 12 /02/2017

Educación Intercultural Bilingüe, Comunicación Intercultural.⁷⁷ Además de promover una oferta innovadora, claramente intercultural, varias de sus ofertas académicas, la URACCAN las ha llevado a cabo de manera conjunta con otras universidades indígenas como la UAIIN de Colombia y la Amawtay Wasi del Ecuador, coordina la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) que agrupa a más de 10 universidades y como red lidera diferentes iniciativas de alcance latinoamericano como es la propuesta de indicadores de interculturalidad para el aseguramiento y la acreditación de la calidad, presentada a inicios del 2016 en Managua⁷⁸. Además en el marco de esas alianzas, se está dando un impulso a la recuperación y uso de metodologías de conocimiento ancestral en la formación e investigación universitaria (RUIICAY, 2015). La URACCAN cuenta con el reconocimiento y apoyo de cooperación internacional mediante alianzas estratégicas con la Universidad de York, la Universidad de Tromsø Noruega, OXFAM y diversas organizaciones de solidaridad internacional.

c) Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE): acción interuniversitaria y proyecto Siwá Pákö

El Bachillerato en Ciencias de la educación en I y II Ciclo con énfasis en lengua y cultura cabécar es una oferta académica que se realiza en forma interuniversitaria entre las universidades de Costa Rica (UCR), Nacional de Costa Rica (UNA) y Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), con financiamiento del Fondo Especial para la Educación Superior pública costarricense del Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Esta iniciativa nació en el 2008, en el contexto de políticas de regionalización de la educación superior impulsadas por las universidades públicas para la inclusión social; ejemplifica la posibilidad de articular esfuerzos y recursos entre universidades convencionales para financiar una oferta de educación intercultural bilingüe para uno de los ocho pueblos indígenas de Costa Rica. Esta oferta se caracteriza por su ejecución situada en Chirripó, en el litoral Atlántico, donde habita el 50% de la población del pueblo cabécar, con difíciles condiciones de acceso. Hasta el momento ha desarrollado dos cohortes en las que se han graduado un total de 37 profesores.

La pertinencia cultural de esta oferta está dada por la construcción y ejecución colectiva del currículo, con participación de las propias comunidades, personas mayores, sus organizaciones y liderazgos, en la toma de decisiones y en la ejecución

⁷⁷ 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/>

⁷⁸ Para mayor información véase Hooker Blandford, Alta “La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) En Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Daniel Mato Coord 2016 págs. 49-65.

mediante la codocencia y la co-investigación tanto con aportes voluntarios como también mediante contrataciones institucionales a las personas de la comunidad, gracias a la flexibilización u omisión de los requisitos académicos establecidos. De esta manera han desarrollado sus propios materiales educativos en etno matemáticas, aprendizaje del idioma cabécar, historia del pueblo cabécar entre otros. Entre los desafíos de esta experiencia se encuentran el de la coordinación y articulación entre diferentes instancias universitarias y la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), las que han flexibilizado sus parámetros para atender las diferencias culturales. Otro de los desafíos ha sido mantener la vigencia y legitimidad del programa en el contexto de las dinámicas sociopolíticas comunitarias, en donde profesores e instituciones siguen siendo agentes externos (Zúñiga 2016).

d) UNED, curso centroamericano para líderes indígena comunitarios: cogestión/codocencia universidad – organizaciones indígenas regionales

El Curso Centroamericano de “Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena”, se llevó a cabo en el marco de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, el Consejo Indígena de Centroamérica y la Universidad Estatal a Distancia, con fondos de cooperación alemana y belga. Se ofreció entre el 2007 y el 2010, en tres cohortes en las que participaron líderes comunitarios de 19 pueblos indígenas centroamericanos y de todos los países. Se incluye como un referente por las características de la codocencia y la cogestión que se logra entre una universidad convencional, una organización indígena regional y la Cátedra Indígena de la Ull.

Fue un curso que combinó actividades presenciales y virtuales durante 16 semanas; su diseño y ejecución estuvo a cargo de un equipo intercultural compuesto por profesores indígenas y no indígenas, incluyendo un guía espiritual maya quien desarrolló contenidos de espiritualidad indígena y orientó el eje de espiritualidad en las actividades del curso. La estrategia de aprendizaje estuvo basada en el estudio de casos reales, contruidos con participación de las comunidades a las que pertenecían las y los estudiantes, con el aval de las autoridades tradicionales; esto hizo que tuvieran relevancia temas territoriales, luchas reivindicativas, defensa del agua y los bosques, la salud intercultural y, por supuesto, los aspectos de gobierno propio, analizados desde la perspectiva comunitaria. La relación con estudiantes y con la Ull estuvo mediada por el CICA lo que facilitó el seguimiento del proceso, previno la deserción y facilitó la relación con los territorios y organizaciones indígenas de la región. Mediante esta experiencia se establecieron vínculos regionales aún vigentes entre la UNED, la Ull y el CICA que están posibilitado otras experiencias de colaboración en temas como cambio climático y biodiversidad.

:: ¿Muros o puentes? Comentario final

A 100 años de Córdoba y a 10 años de la Conferencia Regional de la Educación Superior (2008), los desafíos planteados en ambos procesos, en cuanto a la democratización y la interculturalización de la educación superior se mantienen casi intactos en Centroamérica, en cuanto al avance en políticas y ofertas de la educación superior. La exclusión de personas, de culturas y de conocimientos, es decir las deudas históricas, siguen pendientes, en una región en la que todos sus países están recibiendo un “bono demográfico” (Estado de la Región 2016) que representa una ventana de oportunidad si los estados mejoran sus condiciones educativas y las políticas públicas para toda la población.

Universidades en todos los países reportan ofertas de educación intercultural bilingüe e institutos o centros de investigación que enuncian visiones de diversidad o de interculturalidad. Levantar la bandera de la interculturalización de la educación, especialmente dentro de las llamadas universidades convencionales que son la mayoría en Centroamérica, puede resultar pretencioso si se toma en cuenta que estas universidades son por su procedencia funcionales al sistema que las crea y las mantiene, y a la visión de mundo que las anima.

Sin embargo, esta posición por realista que sea, puede ser un muro ideológico – de resistencia – o bien un desafío para hacer avanzar la educación superior bajo nuevas relaciones de colaboración entre diferentes modelos de universidad; de esto existen pocas, pero existen experiencias en la región, como la relación estratégica que se da entre las universidades comunitarias de Guatemala y la Universidad Martin Luther King de Nicaragua (Quemé, 2015; Camey, 2017).

Las pocas ofertas conducentes a títulos, que declaran su orientación intercultural dentro de las universidades convencionales indagadas, parecen mantener un predominio en la preparación de educadores para la EIB que, como se sabe, responden por lo general a lineamientos y proyectos de los Ministerios de Educación y se encuentran condicionadas por éstos en sus recursos y prioridades. Paradójicamente, en países como Guatemala con el mayor porcentaje de población y de culturas indígenas, donde se muestra una mayor oferta de estos programas, surgen universidades comunitarias como la Ixil y la UMK, cuestionadoras de las condiciones de exclusión y el colonialismo aún vigentes en esos planes de estudio.

Aunque ese panorama plantea una situación dicotómica y una separación que, en algunos casos puede ser radical entre unas y otras, hay que advertir que las universidades convencionales no son monolíticas ni todas son iguales, como tampoco lo son las denominadas universidades indígenas e interculturales, marcadas por las diferencias del contexto en el que surgen. De hecho es posible identificar programas o proyectos que se apartan de lo convencional, como

ocurre en el caso de las experiencias referidas para Costa Rica, las cuales sin duda representan una ventana de oportunidad con el desafío de la participación real, sostenida y amplia de las voces, los pensamientos, los enfoques, los debates y las prioridades temáticas desde y con los propios pueblos y comunidades indígenas.

La institucionalidad que muestran las universidades Comunitarias e Interculturales nicaragüenses, con más de 20 años de trayectoria, reconocidas por el estado y asentadas en las dinámicas territoriales, se ve reflejada en el tamaño y variedad de sus ofertas, en la cantidad de graduados, en los vínculos y articulaciones con otras instituciones e instancias nacionales e internacionales y en la capacidad de liderazgo que les depara la puesta en práctica de nuevas formas de hacer universidad.

Otro rasgo de las ofertas comunitarias e interculturales tanto nicaragüenses como guatemaltecas, es la diversificación de las áreas de conocimiento y formación, con enfoques poco factibles todavía dentro de las universidades convencionales, por ejemplo la salud y agricultura con visión indígena e intercultural.

La flexibilización de los requisitos de ingreso es uno de los rasgos importantes de las ofertas de las universidades comunitarias, incluyendo oportunidades para personas con estudios primarios o secundarios incompletos, por ejemplo el nivel técnico, mientras que en las ofertas de las universidades convencionales este nivel tiende a desaparecer. Esto es un punto interesante porque la oferta de las universidades comunitarias por ejemplo, no se rige, - por lo menos exclusivamente - por las demandas de empleo y estudios de mercado, sino por la visión del Buen Vivir/Vivir Bien que le interesa impulsar a las comunidades que las crean.

Las experiencias referidas muestran una Centroamérica en la que se están desarrollando diferentes modelos de universidad con formas muy distintas de entender la educación superior, el papel de las instituciones educativas y la participación comunitaria, expresando diferencias en la visión del mundo y del desarrollo o buen vivir de los pueblos, las cuales emergen y continúan su marcha aún sin el apoyo estatal que se requiere, para atender y mejorar las condiciones educativas a las que tienen derecho estas poblaciones.

Múltiples formas de intercambio y reciprocidad podrían darse si se cultiva la apertura académica, la voluntad política y la solidaridad económica y tecnológica dentro de las universidades convencionales, en una suerte de proyección y redistribución de los recursos públicos por la vía de la relación universidad - sociedad, considerada una de las tres funciones básicas de la institución universitaria después de Córdoba.

En este sentido la Autonomía Universitaria, legado de Córdoba, defendida con ahínco por las universidades, debe armonizarse con la Autodeterminación de los pueblos, de hecho debe servir a ella. Esto requiere un fuerte proceso de sensibilización y decisión especialmente orientado hacia y por autoridades y tomadores de decisiones que involucre a toda la comunidad universitaria y a toda la institución, muy especialmente a la comunidad estudiantil, para un diálogo entre universidades, en el que prime el reconocimiento mutuo, según el cual deben verse favorecidas las iniciativas descolonizadoras, las sabidurías de los pueblos, la afirmación de los derechos colectivos y de la naturaleza y la interculturalidad con equidad.

Con ese propósito sería importante documentar y compartir las “buenas prácticas” y experiencias culturalmente exitosas, aprendizajes provenientes de los diferentes modelos de educación superior en la región, que potencien un reconocimiento recíproco que construya referentes, estimule debates e impulse cambios. Las organizaciones estudiantiles están llamadas a jugar un papel fundamental en este proceso.

Construir y mejorar las fuentes de información y divulgación de estas experiencias es una tarea a la que mucho podría contribuir el Consejo Superior Universitario de Centroamérica, lo mismo que para estimular el debate de qué significa y qué tipo de interculturalidad queremos en el contexto centroamericano y en las universidades de la región, qué significa educación superior indígena para los propios pueblos, e impulsar cambios con enfoques de equidad, tomando en cuenta que la interculturalidad está dentro de sus líneas de política en el IV Plan para la Integración de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana (PIRESC IV, 2016). También el conjunto de institutos y centros de investigación especializados en multi/pluri/interculturalidad estarían llamados a participar y a aportar activamente desde sus espacios nacionales y regionales.

El intercambio de aprendizajes acerca de los procesos en marcha y de los materiales producidos, así como el trabajo en redes cobran en este contexto relevancia para mostrar nuevas rutas de cómo “hacer de otra manera” en la educación superior.

Las universidades indígenas y redes como la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) o la Cátedra Indígena Intercultural de la UII en calidad de pares, pueden ofrecer nuevas rutas para el asesoramiento y la certificación de iniciativas y ofertas académicas de las universidades convencionales orientadas a la educación indígena e intercultural, de la misma manera que las convencionales pueden contribuir con el desarrollo de la calidad en las universidades comunitarias e interculturales en procesos dialógicos y fundamentados en el consenso.

Puede decirse que los principales cambios en los enfoques de pertinencia cultural y de lo que significa la calidad de las ofertas de educación indígena e intercultural, provienen de los criterios que se están construyendo desde los propios pueblos y desde los nuevos modelos de educación superior emergentes: aprendizaje intergeneracional, valoración de los conocimientos ancestrales, fortalecimiento identitario, rehabilitación de los idiomas propios, recuperación de la historia y la memoria de los pueblos, desarrollo de la perspectiva comunitaria en el análisis de los problemas. Irónicamente, estas iniciativas emergentes no cuentan con apoyo financiero de los estados.

Sin embargo, parte del vigor que las caracteriza está dado por la entrega de trabajo voluntario y el compromiso de profesionales indígenas involucrados. Pero, probablemente, ni el trabajo voluntario ni los recursos de cooperación internacional son suficientes para la magnitud de las necesidades y de los desafíos a enfrentar.

Parecen acertados el espacio- y la aspiración- de la UII-FILAC de procurar nexos entre universidades/intelectuales/organizaciones indígenas y no indígenas como una forma de articular actores y recursos en favor de la educación indígena e intercultural.

En este punto no solo el diálogo sino la alianza entre universidades indígenas y universidades convencionales comprometidas puede ser una alternativa real, siempre y cuando se den en condiciones de equidad y respeto mutuo, en función de proyectos o iniciativas compartidas que permitan construir a partir del "bien hacer".

Dentro de los nuevos modelos de universidades Indígenas, Comunitarias e Interculturales, el reconocimiento es lo fundamental para incursionar en el camino de la acreditación y la certificación como disyuntivos y desafíos relacionados no solo con el acceso a fondos públicos, sino también con la disputa acerca del valor de los conocimientos ancestrales y perspectivas indígenas, frente a los conocimientos occidentales /coloniales y la racionalidad de la ciencia occidental, sin que ello suponga un rechazo a la ciencia occidental. Se entiende más bien que, en la formación académica, la ciencia y la tecnología son refuncionalizadas bajo la matriz intercultural.

Lo anterior plantea sin duda grandes desafíos para las universidades convencionales de nuestros países, cuyos estados vienen reconociendo uno a uno la composición culturalmente diversa de sus sociedades. En consecuencia, tanto la construcción de indicadores social y culturalmente pertinentes para la evaluación y aseguramiento de la calidad como la asignación de recursos públicos suficientes para su implementación y el diálogo y colaboración respetuosa entre universidades convencionales, indígenas, interculturales y comunitarias se impone como nuevo signo de avance y desarrollo de la educación superior en Centroamérica.

REFERENCIAS

- **Banco Mundial (2015).** Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI Washington: Banco Mundial. BICU Plan estratégico 2014-2018, <http://www.bicu.edu.ni/> Última entrada 28-03-2017
- **Ceto,P. (2015).** "Guatemala: se levanta universidad IxIL sobre las cenizas de la represión militar" 9 de marzo 2015, por Santiago Botón, Telesur <http://www.telesurtv.net/opinion/Guatemala-Se-levanta-Universidad-Ixil-sobre-cenizas-de-la-represion-militar-20150309-0050.html> - Última entrada 15-03-2017
- **Duriez, López y Moncada (2016).** Educación Superior en Iberoamérica, Informe Nacional Honduras. FILAC Noticias Institucionales <http://www.fondoindigena.org/drupal/es/node/365> Última entrada 18-03-2017
- **Hooker Blandford, 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. Sáenz Peña: Eduntref (pp49-67).
- **Lemus E. J. (2008).** Un modelo de rehabilitación lingüística: el caso del modelo náhuat/pipil de El Salvador. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2020/1/Un%20modelo%20de%20revitalizacion%20linguistica.pdf> Última entrada 25-03-2017
- **López, L. E. (2009).** Interculturalidad, educación y ciudadanía. La Paz: FUNPROEIB- Andes Plural

- **Mato, D. (2011).** Universidades indígenas en América Latina: Logros, problemas y desafíos, Revista Andaluza de Antropología número 1: pp63-85 <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n1/dma-to.pdf> Última entrada 24-03-2017
- **(2015).** Democratizar la Educación Superior demanda Interculturalizar toda la educación superior. En: E.Miranda (coord.) Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la Región. Unquillo (Córdoba): Narvaja Editor.
- **(2016a).** Actualizar las propuestas de la Reforma Universitaria de 1918. Interculturalizar la educación superior: experiencias, avances y desafíos. Integración y Conocimiento Nro. 5 vol 2.
- **(2016b).** Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpretaciones y desafíos. Daniel Mato coord. EDUNTREF.
- **Mejía, N. (2012).** Evaluación Socioeducativa- cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la educación superior costarricense Informe Final (Documento de trabajo) CONARE- Costa Rica.
- **Ministerio de Educación República de El Salvador (2015).** Resultados de la información estadística de instituciones de educación superior 2014. Dirección Nacional de Educación Superior, Págs 15-18. <http://www.mined.gov.sv/index.php/descargas/send/713-informacion-estadistica-de-educacion-superior/6249-resultados-de-la-informacion-estadistica-de-instituciones-de-educacion-superior-2014> Última entrada 20-03-2017
- **MNICR-ANDE-UNED (2012).** Informe Narrativo Encuentro Nacional con docentes y Líderes comunitarios: La Educación Indígena Intercultural como desafío para el Siglo XXI en Costa Rica. Mesa Nacional Indígena de Costa Rica, Asociación Nacional de Educadores y Universidad Estatal a Distancia, con la colaboración de UNICEF y AECID. San Antonio de Belén 25 y 26 de Setiembre del 2012 (Documento de trabajo).
- **OACNUDH (2011).** Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de América Central. Oficina Regional para América Latina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Coordinación general Sara Nuero Escobar, 2011.
- **ONU Informe del Relator Especial James Anaya El Salvador (2012).** <http://transparencia.se.gob.hn/attachments/article/205/Decreto%20Creación%20DEGEIM.pdf> Última entrada 23-03-2017

- **ONU Informe de la Relatora sobre derechos indígenas en Honduras (2016).** <http://unsr.vtaulicorpuz.org/site/images/docs/country/2016-honduras-a-hrc-33-42-add-2-sp.pdf>. Última entrada 23-03-2017
- **Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible en Costa Rica (2016).** V Informe Estado de la Región/PEN CONARE 5 ed. San José 2016
- **Quemé Barneond, H. (2015).** La educación superior indígena como proceso de descolonización y reivindicación de la identidad Maya Kaqchikel: Un estudio de caso de la Universidad Maya Kaqchikel de San Juan Comalapa. Trabajo de graduación para optar por el grado académico de Licenciada en Antropología Guatemala Universidad del Valle Guatemala Facultad de Ciencias Sociales, Septiembre, 2015
- **República del Salvador (2014).** Presentación verbal del Décimo sexto y Décimo séptimo informe del Estado de El Salvador ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación racial. 85 período de Sesiones, Ginebra 12 de Agosto del 2014. http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/SLV/INT_CERD_STA_SLV_18046_S.pdf Última entrada 23-03-2017
- **Rodriguez, M. y Mallo, T. (2012).** Los Afrodescendientes frente a la educación. Panorama Regional de América Latina. Serie Avances de Investigación N75 Fundación Carolina Madrid.
- **UII-FILAC-GIZ (2014).** Curso Internacional para líderes y lideresas de Centroamérica en Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión en Centro América. Miradas Críticas desde Abya Yala Volumen V La Paz.
- **UII-FILAC-RUIICAY (2016).** Aseguramiento de la calidad en la educación superior intercultural. Hacia la construcción de confianza para su fortalecimiento. Documento de trabajo para la Reunión realizada del 27 al 29 de Marzo. Managua.
- **UNESCO – OREALC (2015).** América Latina y el Caribe, Revisión Regional 2015 de la Educación para todos.
- **UNICEF – FUNPROEIB Andes (2009).** Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina Tomo 2 Primera edición, Bolivia. UMK Universidad Maya Kaqchikel <http://www.universidadmayakaqchikel.org/sedes.php> Última entrada 15-03-2017

- **URACCAN (2008).** Proyecto Educativo Institucional Regiones Autónomas. 2008 <http://www.uraccan.edu.ni/content/proyecto-educativo-institucional>. Última entrada 23-03-2017
- **Zuñiga Muñoz, X. (2016a).** Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: “Resistencias, rupturas y pluralismos en la educación superior”. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4 (2), 203-216.
- **(2016b).** 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. Sáenz Peña: Eduntref (pp 209-230).

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Xinia Zúñiga Muñoz**

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

Afrodescendientes y educación superior. Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil

- **Anny Ocoró Loango**
Universidad del Salvador(USAL) Argentina
-
- **María Nilza da Silva**
Universidade Estadual de Londrina, Paraná, Brasil

:: Resumen

El presente artículo intenta hacer un resumido balance de las políticas de acción afirmativa para afrodescendientes en Colombia y Brasil y analizar las experiencias, alcances y desafíos de su implementación en ambos países. Para el caso colombiano argumenta que, pese a los avances y logros de estas políticas, sus alcances aún son incipientes y limitados. Mientras que en Brasil se han llevado a cabo significativos avances en los últimos 15 años. Finalmente, señala que los cupos especiales para estudiantes negros/as en las universidades públicas de Colombia y las cuotas raciales en Brasil son producto de las acciones y luchas impulsadas por el movimiento negro organizado en los últimos años, dentro de las condiciones de posibilidad académica y política, propias de las universidades en cada uno de los países.

Palabras clave: acción afirmativa, afrodescendientes y educación superior, discriminación racial y políticas públicas.

:: Abstract

The article presents a summary of the policies of action for people of African descent in Colombia and Brazil and analyze the experiences and challenges of their implementation in both countries. For the Colombian case, it explains that, despite the advances and achievements of these policies, it has incipient and limited results. While in Brazil, significant progress has been made in the last 15 years. Finally, he points out that the special quotas for black students in the public universities of Colombia and the racial quotas in Brazil are a product of the actions and struggles promoted by the organized black movement in the last years, within the conditions of academic possibility and political, typical of the universities in each of the countries.

Key words: affirmative action, afro-descendants and higher education, racial discrimination and public policies.

:: Résumé

L'article présent cherche à montrer un bilan des politiques d'action affirmative en direction des afro-descendants en Colombie et au Brésil et à analyser les expériences, portées et défis de leur mise en place dans les deux pays. En ce qui concerne le cas colombien, il est argumenté que malgré les progrès et réussites de ces politiques, ses portées sont encore limitées. Tandis qu'au Brésil des progrès significatifs se sont produits au cours des 15 dernières années. Finalement, l'article signale que les quotas spéciaux désignés aux étudiants noirs dans les universités publiques en Colombie et les quotas raciales au Brésil sont le résultat des actions et des lutes menées par le mouvement noir organisé au cours des dernières années, dans de conditions de possibilités académiques et politiques propres aux universités de chaque pays.

Mots-clés: action affirmative, afro-descendants et éducation supérieure, discrimination raciale et politiques publiques.

:: Resumo

Este artigo busca fazer um balanço resumido das políticas de ação afirmativa para afrodescendentes na Colômbia e no Brasil e analisar as experiências, abrangências e desafios de sua implementação em ambos os países. Para o caso colombiano argumenta que, apesar dos desenvolvimentos e progressos dessas políticas, suas coberturas ainda são incipientes e limitadas. Enquanto no Brasil foram realizados significativos progressos nos últimos 15 anos. Finalmente destaca que as vagas especiais para estudantes negros/as nas universidades públicas da Colômbia e as cotas raciais no Brasil são fruto das ações e lutas promovidas pelo movimento negro organizado nos últimos anos, dentro das condições de possibilidade acadêmica e política, próprias das universidades em cada um dos países.

Palavras chave: ação afirmativa, afrodescendentes e educação superior, discriminação racial e políticas públicas.

:: Introducción

Las acciones afirmativas para la población negra surgieron desde los años 60 en los Estados Unidos.⁷⁹ Su finalidad era desarrollar medidas compensatorias que favorecieran a los afroamericanos, para lograr revertir la situación de segregación racial y discriminación hacia estos. Para dar cumplimiento a las mismas, el Estado creó instrumentos de política pública que equipararan el acceso a oportunidades de la población negra, mediante políticas orientadas, en especial, a la inserción en el mercado de trabajo público y privado, el acceso a la educación superior y la legislación antidiscriminatoria. Su puesta en marcha fue, en gran parte, resultado de la lucha del movimiento por los derechos civiles y de la lucha librada por los afroamericanos en ese país. Posteriormente la justificación de estas políticas dejó de basarse en categorías raciales y pasó a fundamentarse a través de criterios de promoción de la diversidad cultural, lo cual amplió los beneficiarios de las mismas hacia los hispanos, las mujeres y los grupos de diversidad sexual (Góngora, Mera, 2014).

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. 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).

En la región, Brasil es el principal referente en torno a la aplicación de políticas de acción afirmativa para la población negra⁸⁰. 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 perjuicio. Tanto las declaraciones finales como los programas de acción de la Conferencia Preparatoria de Santiago y de la Conferencia Mundial de Durban, se manifestaron acerca de la urgencia de que los Estados diseñen

⁷⁹ Las políticas de acción afirmativa, en la década del 60 en los Estados Unidos, fueron instituidas por la Ley de Derechos Civiles de 1964 y la Orden Ejecutiva 11246 de septiembre 24 de 1965. Es importante decir que en países como India o Sudáfrica también se han desarrollado acciones afirmativas. Incluso la experiencia de la India es anterior a la de los Estados Unidos (ver Góngora, Mera, 2014). Estas políticas también son conocidas en los países europeos como políticas de discriminación positiva o acción positiva.

⁸⁰ Brasil es indiscutiblemente 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. Otros países de la región también han venido implementando políticas en esa dirección (Colombia, Ecuador, Bolivia entre otros).

estrategias de lucha y establezcan acciones afirmativas contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y todas las formas conexas de intolerancia⁸¹.

Las acciones afirmativas son medidas encaminadas a proteger los derechos fundamentales de los grupos marginados: los afrodescendientes y los pueblos indígenas, así como de otras víctimas de racismo como los migrantes. La comunidad LGBT, las mujeres la población discapacitada, la población reinsertada entre otros, también pueden 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 sólo una de las formas posibles de llevarlas a cabo.

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 implementación⁸². Se trata de un campo de lucha de fuerzas con distintos actores: Estado, movimiento negro, organismos internacionales y, finalmente, la sociedad en general. Si analizamos el caso de Brasil, dentro de los argumentos que se oponen a su implementación se señala que la Constitución brasileña garantiza la igualdad de todos los individuos frente a la ley, por lo que no sería necesaria la existencia de leyes o privilegios diferenciales (Igreja, 2011). También se argumenta que las políticas raciales fomentan el racismo, crean privilegios y derechos basados en el color de la piel y amenazan la igualdad de derechos instituida ante la ley (Sito, 2014). Por otra parte, quienes están a favor argumentan que las políticas de acción afirmativa no van en contra de la Constitución brasileña sino que más bien, contribuyen a garantizar los principios de igualdad manifiestos en esta (Igreja, 2011). También se argumenta que sólo las políticas públicas específicas permitirán combatir la histórica desigualdad racial presente en Brasil y generar una verdadera igualdad material y no sólo legal.

81 Particularmente para América Latina la agenda de Durban fue muy significativa y representó un salto importante en la política para los afrodescendientes. 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. En efecto, Latinoamérica fue la región del mundo en la que mayor relevancia cobró las disposiciones de lucha contra el racismo acordada en Durban (Lao-Montes, 2009).

82 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: "Manifiesto 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 el asalto 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.

Esta discusión también ha tenido lugar en Colombia. Si bien en el caso colombiano el contexto es distinto, los argumentos a favor y en contra han sido similares. Quienes critican las acciones afirmativas apelan fundamentalmente al mérito o los efectos racializantes de estas medidas ya que, consideran que el ingreso a las universidades debe producirse por mérito propio y no por un acceso preferencial basado en cuestiones raciales.

Existen, además, otros factores que dificultan las posibilidades de que se discutan e implementen políticas de acción afirmativa para la población afrodescendiente en la región. El mayor temor está en reconocer el racismo estructural, constitutivo de las sociedades latinoamericanas, y el desigual orden racial que ha marcado la historia de afrodescendientes en América Latina, negándoles no sólo el acceso a derechos igualitarios sino también minando el desarrollo de su identidad cultural. Dificulta también porque desde estas políticas se ha venido interpelando y cuestionando el discurso del mestizaje y de la democracia racial, como el discurso representativo de la identidad de las naciones latinoamericanas. Justamente estas políticas han abierto el debate sobre la invisibilización de las poblaciones negras y sobre las relaciones de dominación, relaciones poder/saber ancladas en el campo epistémico.

:: Respaldo constitucional a las acciones afirmativas en Colombia

En Colombia, las acciones afirmativas están fundamentadas por el artículo 13 de la Constitución Política, por la Sentencia T-422/96 que señala que "la diferenciación positiva correspondería al reconocimiento de la situación de marginalización social de la que ha sido víctima la población negra y que ha repercutido negativamente en el acceso a las oportunidades de desarrollo económico, social y cultural..." así como por la Sentencia T-371 del año 2000, en la cual por acciones afirmativas "se designan políticas o medidas dirigidas a favorecer a determinadas personas o grupos, ya sea con el fin de eliminar o reducir las desigualdades de tipo social, cultural o económico que los afectan, bien de lograr que los miembros de un grupo sub-representado, usualmente un grupo que ha sido discriminado, tengan una mayor representación"⁸³.

Desde el año 2004 el concepto de "política de acción afirmativa para la población negra o afrocolombiana" aparece mencionado en el documento del Consejo Nacional de Política Económica y Social (CONPES) número 3310. Según el documento CONPES, pese a los avances implementados para favorecer la participación de

⁸³ 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.

esta población “se carece de una política orientada al grueso de la población negra o afrocolombiana dispersa en campos y ciudades de nuestra geografía que se encuentra en condiciones de marginalidad, exclusión e inequidad socioeconómica” (CONPES, 2004, p. 4). Las acciones afirmativas aparecen aquí como un instrumento que permita mejorar las condiciones de vida de la población negra, afrocolombiana, palenquera, raizal, y aparecen claramente mencionadas en el diseño de políticas públicas.

Las primeras experiencias de cupos especiales para grupos étnicos en las universidades se desarrollaron para los grupos indígenas⁸⁴. Posteriormente, se fue incluyendo a las comunidades negras⁸⁵, afrocolombianas, raizales⁸⁶ y palenqueras⁸⁷ de contextos rurales y urbanos. 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.

El año 2010 la Dirección de Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Ministerio del Interior y de Justicia realizó el relevamiento de los “Acuerdos, resoluciones o convenios con instituciones de educación superior” para población negra, afrocolombiana, raizal. El relevamiento incluyó a 19 universidades públicas de las 32 que componen el Sistema Universitario Estatal Nacional. De esas 19 universidades, 15 cuentan con algún programa o cupo especial dirigido a población negra. Sus programas no son exclusivos para afrodescendientes ya que están dirigidas también a otros grupos (actores) como las comunidades indígenas, comunidades en situación de desplazamiento o reinsertados por procesos de paz.

Las tres principales universidades públicas del país cuentan con programas de cupos especiales que incluyen a la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. La Universidad del Valle otorga 4% de cupos, lo que la convierte

84 La Universidad de Antioquia instituyó desde 1983 un cupo universitario para integrantes de las comunidades indígenas y la Universidad del Atlántico desde el año 1998 estableció cupos especiales para grupos indígenas. Más de 10 años después lo hizo extensivo a las comunidades negras.

85 Según lo expresado en la Sentencia C-169/01 de la Corte Constitucional “el término “comunidades negras”, se refiere tanto a aquellas que habitan en la Cuenca del Pacífico colombiano (...) como a las que estén ubicadas en del Archipiélago de San Andrés y Providencia, las cuales no sólo comparten con las primeras un origen histórico común en las raíces africanas”.

86 La Sentencia C-530 de 1993 de la Corte Constitucional expresó que “la cultura de las personas raizales de las Islas es diferente de la cultura del resto de los colombianos, particularmente en materia de lengua, religión y costumbres, que le confieren al Raizal una cierta identidad. Tal diversidad es reconocida y protegida por el Estado y tiene la calidad de riqueza de la Nación”.

87 Hace referencia a la población Palenquera o de San Basilio de Palenque que está ubicada en el municipio de Mahates, (Bolívar). El Palenque de San Basilio 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 la universidad nacional que más cupos otorga. Tanto la Universidad Nacional de Colombia como la Universidad de Antioquia otorgan 2% de cupos. Si tenemos en cuenta que para el censo de 2005 la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal era de un 10%, podemos decir entonces que existe una sub-representación de esta población en los cupos especiales. Por otra parte, si tomamos como referencia el porcentaje del 26%, atribuido a la población negra total del país, según las organizaciones afro y algunos estudios alternativos, esta brecha sería aún mayor.

Es importante aclarar que estos cupos están dirigidos a programas de pregrado, es decir, a carreras universitarias. Hasta la fecha los programas de posgrados no son cobijados por estas políticas. Para los posgrados existen los escasos créditos condonables que el ICETEX otorga a la población negra⁸⁸. La Universidad del Tolima cuenta con el acuerdo más antiguo y junto con la Universidad Tecnológica de Pereira son las universidades que más cupos especiales asignan. El Acuerdo 025 de junio de 1996 de la Universidad del Tolima, otorga cinco (5) cupos especiales de cada programa académico a los aspirantes de comunidades indígenas y negras⁸⁹. El Acuerdo N° 28 de 2003 de la Universidad Tecnológica de Pereira otorga también cinco (5) cupos en todos los programas ofrecidos por la universidad, pero entre sus beneficiarios, además de los grupos étnicos, son incluidos los desplazados por la violencia, reinsertados de procesos de paz y deportistas de alto rendimiento.

:: Cupos especiales y aval comunitario

En Colombia los cupos especiales asignados para la población negra en las universidades aún son muy limitados. En general rondan el 2% en cada programa, salvo excepciones como las de la Universidad del Valle y la Universidad del Tolima que, como ya mencionamos, asignan un 4 y un 5 por ciento respectivamente. La mayoría de estos cupos están destinados a ocuparse sólo del acceso y no del sostenimiento o permanencia de los estudiantes que ingresan por dicha condición. Si bien algunas universidades otorgan pequeños descuentos, sólo la Universidad del Valle, la Universidad Nacional de Colombia y la Universidad del Atlántico, contemplan algún tipo de beneficio explícito como la exención o reducción del pago del 100% de la matrícula. La Universidad del Magdalena cuenta con este beneficio, pero lo condiciona al buen desempeño académico del estudiante.

⁸⁸ 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. 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.

⁸⁹ El parágrafo 01 del Acuerdo 025 señala que "los bachilleres de las minorías étnicas (indígenas y afroamericanos) que habiéndose inscrito no hayan logrado su admisión, pueden ser admitidos dentro de los cinco (5) cupos adicionales de cada programa que para este efecto se disponen. Estos cupos se otorgarán por solicitud de sus organizaciones, o en su defecto de instituciones responsables del Estado".

Quienes aspiran obtener cupos destinados a comunidades o grupos étnicos, en la mayoría de los casos deben ser avalados por organizaciones sociales, comunitarias, Consejos Comunitarios entre otros, que estén inscritos en la Dirección de Asuntos para Comunidades Negras, Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras del Ministerio del Interior. Estas organizaciones certifican si el aspirante es miembro o no de un determinado grupo étnico⁹⁰.

Más allá de los problemas que surgen con los avales o de las críticas que se hacen a la exigencia de tener un aval que certifique la pertinencia a la comunidad negra, o que pueda suponer como afirma Prada (2013) “trabas burocráticas a la selección” y “la etiquetación de las personas”, a nuestro juicio este aspecto es una de las particularidades que adquiere la cuestión de cupos especiales o cuotas para grupos étnicos en Colombia. Este es un criterio situado y debemos interpretarlo en el contexto colombiano, ya que es producido en el marco de una legislación que nace conceptualizando a las poblaciones negras desde este marcador étnico.

Fuera de todo esto y de los procesos burocráticos y prácticas desleales que en la obtención del aval se pudieran presentar, resulta interesante pensar que el mecanismo de obtención del cupo no es sólo un hecho individual. Por más que en la práctica aparentemente beneficia solo a las personas implicadas, es un mecanismo colectivo de participación que permite la interlocución entre las universidades y las organizaciones comunitarias y esto no hay que desmerecerlo. El aval testimonia a una comunidad que obtiene un beneficio precisamente por su condición de vulnerabilidad socio-histórica y las políticas afirmativas intentan resarcir en algo su situación. El aval se otorga en tanto miembro, integrante de una comunidad negra que tiene una historia compartida y enfrenta problemas de racismo, exclusión y desigualdad.

:: Movimiento negro universitario en la lucha por la conquista de cupos especiales en Colombia

Es indiscutible el rol que el movimiento estudiantil ha cumplido para la creación de acciones afirmativas al interior de las universidades en Colombia. Los cupos obtenidos para estudiantes de comunidades negras, afrocolombianas, palenqueras y raizales en las universidades de Colombia, se ha concretado allí donde hay un movimiento estudiantil negro organizado. El Colectivo de Estudiantes Universitarios/as Afrocolombianos/as (CEUNA) de la ciudad de Bogotá ha tenido

⁹⁰ Este punto ha generado algunas situaciones conflictivas entre las organizaciones que otorgan los avales y aspirantes que “supuestamente” no se corresponden con el fenotipo o características que avalen su postulación. También han surgido algunos reclamos o denuncias de estudiantes que manifiestan que algunas organizaciones les cobran dinero a cambios de otorgarles el aval. Sin embargo, estos son hechos aislados y no constituyen un problema central de estas políticas.

un fuerte protagonismo en la lucha por las acciones afirmativas en el país. Esta organización universitaria se creó en el año 2004 y desde sus orígenes comenzó a cuestionar el bajo nivel de representación y presencia de los estudiantes negros/afro en las instituciones de educación superior.

La participación del movimiento negro en la educación superior no es nueva en la historia de Colombia. Desde mediados de los años 70 distintos intelectuales y estudiantes afrocolombianos crearon círculos de estudio, siendo uno de los que mayor relevancia alcanzó el “Centro para la Investigación de la Cultura Negra”. También se creó el “Centro de Estudios Franz Fanón” y posteriormente el “Movimiento Cimarrón” (un proyecto político derivado del Círculo de Estudios Soweto), creado en 1982 bajo el nombre de “Movimiento Nacional por los Derechos Humanos de las Comunidades Negras en Colombia – Cimarrón” (Agudelo, 2005).

CEUNA logró nuclear distintas organizaciones universitarias negras del país y construir una plataforma de representación de estudiantes negros/ afrocolombianos a nivel nacional. Uno de sus principales objetivos de trabajo es lograr la implementación de acciones afirmativas en todas las universidades del país. CEUNA presionó para que la universidad pública más importante del país, Universidad Nacional de Colombia, creara acciones afirmativas al interior de ese claustro. Como consecuencia de su accionar y reclamos, esta universidad creó en el año 2009 el “Programa Especial para la Admisión de Bachilleres de Población Negra, Afrocolombiana, Palenquera y Raizal” (Acuerdo 013). Este establece un cupo del dos por ciento (2%) de cada programa curricular que convoque la admisión en la universidad. El Acuerdo 013, reglamentado por la Universidad Nacional, recibió muchas críticas de los voceros del colectivo de estudiantes de CEUNA –a través de un comunicado a la opinión pública expresaron su in-conformidad– ya que el acuerdo sólo beneficia a un 2% de estudiantes y no un 10% como ellos habían propuesto en las negociaciones, entre otros aspectos.

Luego de la sentencia de la Corte Constitucional, que formalizó las acciones afirmativas, se han producido importantes avances en la consecución de cupos en distintas universidades. No obstante, debemos enfatizar que las transformaciones alcanzadas son resultado tanto de decisiones que se dieron “desde arriba”; es decir, de orden constitucional/institucional, que van instalando el tema en el país, como “desde abajo”; en las luchas gestadas por el movimiento negro/afrocolombiano universitario.

:: Aciertos y limitaciones de las acciones afirmativas en Colombia

Es indudable que las políticas de acción afirmativa han favorecido el ingreso de los estudiantes de las comunidades negras, afrocolombianas y raizales a la educación

superior. Este no es un dato menor si tenemos en cuenta el hecho objetivo del bajo porcentaje de estudiantes de este grupo poblacional que participan en la educación superior⁹¹. La política de cupos de ingreso para comunidades negras, afrocolombianas, raizales, encara la amplia desigualdad de oportunidades de estos grupos en el campo educativo y permite permear, de algún modo, las fuertes barreras raciales y educativas presentes en el contexto colombiano.

Resulta relevante tener en cuenta que los estudiantes que ingresan a este tipo de programas son, en muchos casos, la primera generación de la historia familiar que logra acceder a la educación superior, lo cual representa un viraje importante en la trayectoria familiar. Estamos ante el caso de grupos excluidos que tíbiamente comienzan a tener participación en la educación superior.

Si bien Colombia cuenta con una destacada normativa a favor de la educación para los grupos étnicos y el desarrollo de políticas etnoeducativas en la educación superior, subsisten profundos vacíos para habilitar la puesta en marcha de una real política de acción afirmativa en las universidades. Colombia es un país con una inequidad estructural⁹² en la educación superior y tiene una deuda histórica en educación superior con toda la población, en especial con los grupos indígenas y las comunidades negras.

Otra limitación se debe al hecho de que la cobertura aun es escasa y no todas las universidades públicas de Colombia cuentan con cupos especiales para estudiantes indígenas y afrocolombianos. La mayoría de los programas sólo garantiza el ingreso pero no hay una política que se ocupe de la permanencia de los estudiantes negros. Como tampoco de la articulación de las acciones afirmativas con el mercado laboral. Finalmente, una limitante importante es que estos programas no toman en cuenta las "dificultades de origen", en la dirección propuesta por Bourdieu y Passeron (1960), con las cuales ingresan estos estudiantes a la educación superior y adolecen de una política que acompañe a los estudiantes en sus trayectorias académicas en la universidad. Como resultado de ello se produce una alta tasa de deserción de los estudiantes, situación que supera el esfuerzo personal o el mérito individual, para entramarse en las estructuras que hacen a la desigualdades de clase y étnico-raciales en Colombia.

91 El estudio realizado por Urrea-Giraldo, Viáfara López y otros (2007), señala que en la ciudad de Cali existen mayores desigualdades educativas entre la población afrocolombiana con respecto a la población no afrocolombiana. Afirman que: "la población afrocolombiana enfrenta situaciones de mayor vulnerabilidad sociodemográfica que la no afrocolombiana: (...) los hogares afrocolombianos tienen un mayor tamaño promedio, y para dicha población son mayores las tasas de analfabetismo (...) menores las tasas de asistencia escolar para los diferentes grupos de edad y menor la cobertura de salud (p. 706-707).

92 Según el documento CONPES 3310 de 2004 "solamente el 14% de los afrocolombianos ingresan a la educación superior, porcentaje inferior al de la población no afro (26%)" (p.21).

:: Las desigualdades raciales y las acciones afirmativas en Brasil

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, fueron implantadas hace poco más de 15 años. Y lo fueron porque el país es, reconocidamente, un Estado en el cual hay problemas raciales⁹³. Fueron también un intento de superar o amenizar las consecuencias del racismo presentes en todas las instancias sociales, en especial, en la enseñanza superior. Para entender el porqué de las acciones afirmativas en Brasil es necesario retomar, rápidamente, el contexto histórico de desigualdades raciales y las relaciones sociales.

Había una idea de que la situación del negro se alteraría significativamente con la abolición en 1888. Eso, sin embargo, no ocurrió y el negro continuó al margen de la sociedad. El proceso abolicionista estuvo preocupado, sobre todo, en liberar a los esclavizados, pues se acreditaba que con eso Brasil entraría en el rol de los países modernos, civilizados y listos para el progreso. El destino de los ex-esclavizados no fue objeto de preocupación de la mayoría de los abolicionistas (Maríngone, 2011).

En el final del siglo XIX imperaba, en el mundo occidental, la idea de la existencia de las razas y de su jerarquización, basada en las teorías del evolucionismo social. Tales ideas eran ratificadas por la ciencia. En el ámbito de la prevalencia del denominado “racismo científico”, el Brasil tenía un inmenso problema: el mestizaje.

:: Raza, mestizaje y desigualdades

La mezcla de razas fue considerada un fuerte elemento de degeneración del individuo. Se creía, entonces, que el hecho de poseer “sangre” negra o indígena, llevaba al ser humano a quedar mentalmente frágil y más degenerado moralmente. En muchas regiones del país, especialmente en la región sudeste, surgirán sociedades eugenésicas que se preocupaban por la mejoría de la raza brasilera, muchos educadores que definirán los rumbos de la educación brasilera participarán de esas sociedades eugenésicas (Marques, 1994).

La raza, una preocupación en aquel contexto, era discutida abiertamente en los ambientes intelectuales y políticos. El problema del mestizaje era considerado

⁹³ 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.

tan grave que, algunos investigadores internacionales⁹⁴, fueron llamados a Brasil a fin de contribuir para la solución de los problemas raciales. Las teorías racistas contribuirán a una mayor desvalorización del negro, rodeado por el estigma de esclavización en la sociedad brasilera y por las desigualdades raciales en el país. Según Octávio Ianni y Florestan Fernandes:

...a doutrina da inferioridade do mestiço, do negro e do índio convinha à camada dominante na sociedade brasileira, interessada na manutenção do status quo. Essa doutrina teve e ainda tem no Brasil um papel muito importante na preservação das estruturas de dominação arcaicas (Ianni, 1966, p. 5).

...a própria situação existente nasce, em larga parte, do fato da desigualdade racial ser percebida, explicada e aceita socialmente como algo natural, justo e inegável, como se a ordem competitiva não alterasse o antigo padrão de relação entre o negro e o branco... (Fernandes, In. Ianni, 1966, p. 8).

A pesar de esa realidad, predominó en el país la idea de cordialidad entre negros y blancos y consecuentemente de democracia racial⁹⁵. Solamente a partir del final de la segunda guerra mundial, con los estudios de la UNESCO, se hizo posible que la realidad de la población negra apareciese de una manera más real. Se mostró que había conflictos y que la población de "color" no estaba comfortable. Había un problema racial en Brasil, que hasta entonces era negado. Sin embargo, en esos mismos estudios, muchos problemas relativos a los negros fueron considerados apenas en su dimensión económica.

Fernandes, para mostrar la importancia del color en la definición del "lugar social", analiza el período de la esclavitud, más resalta el contexto después de la segunda guerra mundial. Este autor afirma que el color definía las posiciones en la sociedad brasilera en la década de 1950.

De um lado, ela (a cor) permitia distinguir os indivíduos, por meio de caracteres exteriores, de acordo com sua posição na estrutura social. De outro, funcionava como um núcleo de condensação e de ativação de uma série de forças sociais, que mantinham a unidade e a estabilidade da ordem vigente. Pensamos, assim, que não foi por acaso que a cor foi selecionada cultural e

94 Louis Agassiz y el Conde Arthur de Gobineau estuvieron en Brasil en el final del siglo XIX para intentar encontrar una solución para el mestizaje, considerado en la época, un problema. Decía Agassiz: "...que qualquer um que duvide dos males da mistura das raças, e inclua por mal-entendida filantropia, a botar abaixo todas as barreiras que as separam, venha ao Brasil. Não poderá negar a deterioração decorrente da amálgama das raças mais geral aqui do que em qualquer outro país do mundo, e que vai apagando rapidamente as melhores qualidades do branco, do negro e do índio, deixando um tipo indefinido, híbrido, deficiente em energia física e mental". Por otro lado, Arthur de Gobineau afirma: "Trata-se de uma população totalmente mulata, viciada no sangue e no espírito e assustadoramente feia" in. SCHWARCZ, 1995, p. 178.

95 Idea atribuida por muchos a Gilberto Freyre en su obra "Casa Grande e Senzala".

socialmente como marca racial (...). Passou a indicar mais do que uma diferença física ou uma desigualdade social: a supremacia das raças brancas, a inferioridade das raças negras e o direito natural dos membros daquelas de violarem o seu próprio código ético, para explorar outros seres humanos (FERNANDES, in FERNANDES e BASTIDE, 1955, p. 71).

:: Movimiento negro y estudios sobre desigualdades raciales

Contra las desigualdades y su naturalización, el movimiento negro en sus muchas fases y organizaciones se esforzó por mostrar las desigualdades con numerosas iniciativas, un ejemplo de esto son las acciones de los clubes de negros que implementan estrategias para la integración de los negros en la sociedad, tales como la creación de escuelas en sus propios clubes, etc.

En esta dirección destacamos muchas iniciativas, incluyendo las acciones del teatro experimental del Negro -TEM - fundado por el sociólogo Alberto Guerreiro Ramos y por Abdias do Nascimento, economista, actor, escritor, autor y profesor en muchas instituciones internacionales y en Brasil, además de haber servido como diputado federal y senador. El TEN promovió la Convención Nacional de Río de Janeiro, que tuvo lugar en dos etapas, a finales de 1945 y principios de 1946. Kabengele Munanga relata:

Dessa convenção resultou um documento intitulado "Manifesto à Nação Brasileira"; redigido por Abdias do Nascimento e Alberto Guerreiro Ramos. Falava-se nesse manifesto, de "trabalhar para a valorização do negro brasileiro em todos os setores: social, cultural, educacional, político, econômico e artístico; de lutar para que, enquanto não for tornado gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos brasileiros negros como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do país, inclusive nos estabelecimentos militares" (MUNANGA, 2016) ⁹⁶.

Estudios posteriores a los promovidos por la UNESCO fueron fundamentales para poner al descubierto la realidad de la población negra brasileña. Entre ellos, se destacan los estudios sobre las desigualdades, en particular, los estudios de Carlos Hasenbalg en los años 1970 y 1980. Ellos mostraron que, a pesar del desarrollo social y económico del país, el negro aún estaba en una situación de inferioridad en la sociedad brasileña. Hasenbalg, utilizando los datos producidos por los censos IBGE, analizó la situación de la población negra en relación con la población blanca y encontró que la discriminación racial era el elemento

⁹⁶ Munanga, Kabengele. Ações Afirmativas e políticas de permanência: desafios e perspectivas. Conferência de Abertura do III Encontro dos NEABS Região Sul - Organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Estadual de Londrina. 13-14 de abril de 2016.

principal en el mantenimiento de la desigualdad, a pesar de los cambios estructurales por las cuales pasó el país a partir de la década de 1950.

A lo largo del siglo XX fue fundamental el papel del Movimiento Negro que denunció continuamente las desigualdades raciales en todos los indicadores sociales⁹⁷ y las injusticias causadas por el racismo. Es en este contexto que muchos se oponen políticas de acción afirmativa.

:: Acciones afirmativas y marcos legales

Aunque nacidas bajo la influencia del experimento llevado a cabo en los Estados Unidos, las políticas de acción afirmativa en Brasil tienen sus propias características y desarrollo durante menos de dos décadas. Por lo tanto, los análisis sociológicos son todavía limitados debido a la corta vida de las acciones afirmativas y las experiencias de diversidad.

Vale la pena mencionar algunos marcos legales de la adopción de estas políticas. Algunos investigadores consideran que el marco fundante para las acciones afirmativas fue la promulgación de la Constitución de 1988. De acuerdo con ellos, por primera vez en la historia del país, el Gobierno Federal reconoce la existencia del racismo brasileño. Porque si existía la necesidad de la acción afirmativa, se reconocía el problema racial en Brasil como evidente. La novedad del Gobierno fue romper oficialmente con la idea de una democracia racial. Tatiana Dias (2011) destaca los hitos que han contribuido al proceso de adopción de la acción afirmativa:

Com a redemocratização e a Constituinte de 1988, ampliou-se a mobilização em torno do combate ao racismo e às desigualdades raciais. Nesse ano, assistiu-se a mobilizações críticas acerca dos 100 anos da Abolição e à criação da Fundação Cultural Palmares, primeiro órgão federal dedicado à questão racial. Por sua vez, a Constituição de 1988 promoveu significativos avanços: o racismo foi disciplinado como crime inafiançável e imprescritível (Art. 5); e foi reconhecida a propriedade definitiva das terras quilombolas (Art. 68 ADCT) e a diversidade cultural, como patrimônio a ser preservado e valorizado (Art. 215 e 216). Em seguida, destacam-se as leis 7.716/1989 e

⁹⁷ He aquí dos ejemplos de las desigualdades en el ingreso y el acceso a la educación superior. En 2003, los negros recibían menos de la mitad del ingreso de los blancos, es decir, 48%. En 2015 disminuyó la desigualdad, el negro comenzó a recibir el 59% de los ingresos de los blancos. Sin embargo, la diferencia sigue siendo alta, un 40% menos. Conf.: PME - Encuesta Mensual de Empleo - IBGE - 2003/2015 (áreas metropolitanas - Recife, Belo Horizonte, Sao Paulo, Salvador, Río de Janeiro y Porto Alegre). En la educación superior, en la franja etarea entre 18-24 años, los estudiantes blancos representan el 79% y el negro del 20% en 2014. Sin embargo, antes de la acción afirmativa, en 1997, los negros ascendían a sólo el 4%. El incremento fue 5 veces mayor, según la Encuesta Nacional de Hogares 2014. A pesar de los avances en el acceso al empleo y la educación superior, las desigualdades son enormes.

9.459/2007, respectivamente conocidas como *Lei Caó* e *Lei Paim*, dedicadas ao combate à discriminação racial. Com a *Marcha Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida*, em 1995, o tema ganha novo impulso e mais espaço na agenda governamental. Em resposta, é instituído o *Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra*, no âmbito do *Ministério da Justiça*.

Outro marco na trajetória pela igualdade racial no país foi a *III Conferência Mundial contra Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata (Durban, África do Sul, 2001)*, que promoveu uma evolução nas respostas governamentais ao tema. Desde então, o governo tem avançado na consolidação do combate às desigualdades raciais, à discriminação e ao racismo como área de intervenção estatal, apresentando, como alternativa de enfrentamento, uma série de ações que têm como ponto central a criação da *Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial*, em 2003. Todavía, permanece o desafio de compreender o racismo como estruturante das relações sociais, o que se reflete no ainda insuficiente tratamento do tema pelas políticas públicas (Dias, 2011, p. 1).

:: Implementación de acciones afirmativas en educación superior

La población brasileña, según la Encuesta Nacional de Hogares por Muestreo - PNAD 2014 es 203.2 millones. De estos, el 53,6% se auto declara negro⁹⁸, 45% pardo y 8,6% negro. Aunque representen la mayoría de la población en todos los indicadores sociales, los negros están en desventaja en comparación con otros grupos de población, como blanco y amarillo⁹⁹.

Las acciones afirmativas existen por causa de una desigualdad estructural y como consecuencia del racismo presente en la sociedad brasilera. A pesar de eso, muchos piensan que las acciones afirmativas, por ser política pública, fueron elaboradas por el gobierno. Con todo, es necesario destacar que tales políticas existen solamente por causa de las acciones de vanguardia del movimiento negro en Brasil, especialmente durante todo el siglo XX y el inicio del siglo XXI.

Las primeras universidades en adoptar la política de acción afirmativa, en el formato de cuotas, o reserva de plazas, fueron las universidades estaduais de Rio de Janeiro, entre las cuales se encuentra la Universidad Estadual de Río de Janeiro,

⁹⁸ Negro es un concepto político utilizado por muchos investigadores de las relaciones raciales y de los estudios afro-brasileiros. Significa también la sumatoria de pretos y pardos, categorías oficiales utilizadas por el Instituto Brasileiro de Geografía y Estadística - IBGE.

⁹⁹ Grupo representado por el origen asiático.

en 2001, fruto de una ley estadual. Siguiendo con la ley estatal, la Universidad del Estado de Bahía también adoptó el sistema de cuotas. En 2004, fue el turno de la Universidad Estadual de Londrina, la cual contó con la colaboración del movimiento negro local y con la acogida del área de gestión administrativa de la institución.

Varios aspectos fueron objeto de acalorados debates en las instituciones de enseñanza superior, en especial al inicio del proceso de adopción de las cuotas, en cuanto al formato de acción afirmativa. Uno de los aspectos más debatidos era saber si las políticas eran constitucionales o no. El debate continuó hasta la decisión del Supremo Tribunal Federal que confirmó la constitucionalidad de las cuotas en el año 2012. Después de esa decisión fue promulgada la Ley 12.711/2012, denominada Ley de cuotas, la cual reguló la adopción de las cuotas en las instituciones federales de enseñanza. En aquel periodo había 69 instituciones públicas que habían adoptado algún tipo de cuotas.

Hoy todas las instituciones federales de enseñanza superior adoptan el sistema de cuotas; y lo adoptan también parte de las estaduais y municipales, pues dependen de la movilización institucional de toda la sociedad local. José Jorge de Carvalho analiza las acciones afirmativas desde su creación en Brasil y las características de las 128 instituciones que han implementado cuotas en el trabajo *"A Política de Cotas no Ensino Superior: Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil"*.

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 tenemos siete universidades y sólo 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.

:: A modo de conclusión

La política de cupos de ingreso para población negra, favorecida en gran medida por el accionar político del movimiento negro universitario en Colombia y Brasil, encara la amplia desigualdad de oportunidades de estos grupos en el campo educativo y permite permear, de algún modo, las fuertes barreras raciales y educativas presentes en ambos países. Sin embargo, en Colombia su cobertura y nivel de aplicación es aún incipiente. Gran parte de las políticas de acción afirmativa adelantadas en la educación superior, suelen restringirse

al acceso a cupos especiales, inferiores al cuatro (4%) y, en su gran mayoría no superan el dos por ciento (2%), muy lejos del diez por ciento (10%), reclamado por el movimiento negro universitario. En Brasil, aun cuando los porcentajes son significativamente mayores no todas las instituciones educativas estatales adoptan el sistema de cuotas.

REFERENCIAS

- **Agudelo Alvarado, C.E. (2005).** "Multiculturalismo en Colombia: política, inclusión y exclusión de poblaciones negras". Editorial: La Carreta editores. Colombia.
- **Baeta Neves, C.E. (2014).** Enseñanza superior em Brasil y las políticas de inclusión social. Pág. Educ. [online]. 2014, vol.7, n.2 [citado 2016-11-30], pp.152-177. Disponible en: <http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682014000200008&lng=es&nrm=iso>. ISSN 1688-7468.
- **Bourdieu, Pierre, Passeron, Jean-Claude. (1969).** "Los Herederos, los estudiantes y la Cultura". 1era. ed.1967, editorial Labor, Barcelona.
- **Carvalho, J. J. (2015).** A Política de Cotas no Ensino Superior: Ensaio descritivo e analítico do Mapa das Ações Afirmativas no Brasil. Instituto de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa CNPQ/Universidade de Brasília.
- **Consejo Nacional de Política Económica y Social Departamento Nacional de Planeación de la República de Colombia, Conpes 3310 (2004).** "Política de Acción Afirmativa para la población negra o Afrocolombiana".
- **Castro Heredia, J.A., Urrea Giraldo, F., Viáfara López, C.A. (2009).** "Un breve acercamiento a las políticas de Acción Afirmativa: orígenes, aplicación y experiencia para grupos étnico-raciales en Colombia y Cali". Revista Sociedad y Economía, núm. 16, enero, pp. 159-170 Universidad del Valle Colombia.

- **Consejo Nacional de Política Económica y Social, Departamento Nacional de Planeación, República de Colombia, Conpes 3660 (2010).** "Política para promover la igualdad de oportunidades para la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal".
- **Corte Constitucional de Colombia.** Sentencias: C-530/93, C-086 de 1994, T-496, 1996, T-422/96, T-174/98 y C-1022/99, T-371-00, C-169/01, T-586/07 y T-769/2009.
- **Chor Maio, M. (1998).** "O Brasil no concerto das nações: a luta contra o racismo nos primórdios da UNESCO". *História, Ciência e Saúde*, vol. V (2), julho-outubro 1998, p. 375-413.
- **Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2007).** "Colombia una nación multicultural. Su diversidad étnica". Dirección de Censos y Demografía, Mayo de 2007.
- **Dias, T. (2011).** "Igualdade racial na agenda governamental: trajetória e desafios". *Desafios do desenvolvimento. Revista de informações e debates do Instituto de Pesquisas Aplicadas - IPEA, Ano 8, Edição 70*, em 29 de dezembro de 2011. in.: http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=2690:catid=28&Itemid=23
- **Góngora Mera, M.E. (2014).** "Geopolíticas de la identidad: La difusión de acciones afirmativas en los Andes". *Revista Universitas humanística* 77 enero-junio pp: 35-69 Bogotá – Colombia.
- **Hasenbalg, C. (1979).** *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal, 1979.
- **Ianni, O. (1996).** *Raças e classes sociais no Brasil*. São Paulo, Civilização Brasileira, 1966.
- **Igreja, Rebecca Lemos. (2011).** "Las acciones afirmativas en Brasil". En: *Justicia y diversidad en América Latina: Pueblos indígenas ante la globalización* 1 ed. México: CIESAS, v.1, p. 153-176.
- **Lao-Montes, A. (2009).** "Cartografías del campo político afrodescendiente en América Latina". *Universitas Humanística*, [S.l.], v. 68, n. 68, jul. Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2273>. Fecha de acceso: 10 feb. 2017

- **Maringone, G. (2011).** O destino dos negros após a Abolição. História. Ano 8, número 70, 2011. http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673%3Acatid%3D28&Itemid=23 Acesso em 18 de março de 2017.
- **Marques, Vera R. B. (1994).** A medicalização da raça: médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas, Editora da Unicamp.
- **Mato, D. (2001).** “Producción transnacional de representaciones sociales y cambio social en tiempos de globalización”. En: Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización, pp. 127 – 160. Mato, Daniel (coordinador). CLACSO. Buenos Aires, Argentina.
- **(2009).** “Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos”. En: Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos / coordinado por Daniel Mato.- Caracas: UNESCO-IESALC
- **(2016).** “Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos”. En: Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Experiencias, interpelaciones y desafíos. Daniel Mato Coordinador. EDUNTREF, Editorial. Universidad Nacional de Tres de Febrero, Buenos, Aires. Argentina.
- **Munanga, K. (2016).** Ações Afirmativas e políticas de permanência: desafios e perspectivas. Conferência de Abertura do III Encontro dos NEABS Região Sul - Organizado pelo Núcleo de Estudos Afro-asiáticos da Universidade Estadual de Londrina. 13-14 de abril.
- **PME – Pesquisa Mensal de Emprego – IBGE – 2003/2015.** Regiões Metro-litanas - Recife, Belo Horizonte, São Paulo, Salvador, Rio de Janeiro e Porto Alegre.
- **Alcaldía Mayor de Bogotá, Colombia. 2006-2010.** Plan Integral de Acciones Afirmativas para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural y la Garantía de los Derechos de los y las Afrodescendientes 2006 – 2010.
- **Prada, M.A. (2013).** “Acciones afirmativas en las Universidades colombianas: Programas de permanencia de la población afrodescendiente en las instituciones de educación superior”. Informe Universidad de los Andes. Informe Red Derechos Humanos y Educación Superior - DHES – ALFA. Disponible en: <https://www.upf.edu/dhes-alfa/es/oficinas/>. Fecha de acceso, febrero 20 de 2017.

- **Sito, L. (2014).** “Disputas e diálogos em torno do conceito de “ações afirmativas” para o ensino superior no Brasil”. Revista universitas humanística 77, enero-junio, pp: 251-273, Bogotá – Colombia.

- **Urrea-Giraldo, Viáfara López y otros (2007).** “Las desigualdades raciales en Colombia: un análisis sociodemográfico de condiciones de vida, pobreza e ingresos para la ciudad de Cali y el Departamento del Valle del Cauca”. En: Afro-reparaciones: Memorias de la Esclavitud y Justicia Reparativa para negros, afrocolombianos y raizales / eds. Claudia Mosquera, Luiz Claudio Barcelos. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales (CES).

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Anny Ocoró Loango**

Docente Universidad del Salvador (USAL). Doctora en Ciencias Sociales (FLACSO – Argentina). 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 gra-

duación 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 Negros/as de América Latina y el Caribe (AINALC).

Correo electrónico:
annyocoro@hotmail.com

:: **Maria 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.

Correio eletrônico:
 mnilzap@gmail.com

La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de interculturalidad

- **Libio Palechor Arévalo**
Universidad Autónoma Indígena Intercultural
Colombia

:: Resumen

Este artículo ofrece una breve historia crítica de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN, del Consejo Regional Indígena del Cauca – CRIC, desde cuando los mayores soñaron con ella, hasta la actualidad. Trato de mostrar el proceso de la Universidad tal cual es: que nace y crece de las comunidades indígenas organizadas en el CRIC, de una construcción colectiva en todos sus espacios. Fue necesario recurrir a varios escritos, publicados algunos y otros inéditos, que desde la vivencia de este proceso he elaborado en distintos espacios políticos y académicos permitiéndome el debate y

la reflexión en las construcciones, fortalezas y de aquello que continua en los procesos de consolidación de la Universidad. Lo que caracteriza este trabajo es precisamente la “crianza” de una Universidad desde el corazón de una Organización Indígena, en medio de los conflictos propios de una confrontación entre el Gobierno y los Pueblos Indígenas, pero también entre la contradicción entre la educación convencional y la construida desde, con y para los Pueblos Indígenas.

Palabras clave: universidades indígenas, Interculturalidad, Colombia

:: Abstract

This article explains a critical history of the Autonomous Indigenous Intercultural University - UAIIN, of the Regional Indigenous Council of Cauca - CRIC, since the elders dreamed of it, until today. Describe the process of the University as it is: born and developed from the indigenous communities organized in the CRIC, a collective construction in all its spaces. It was necessary to resort to several writings, published some and others unpublished, that from the experience of this process I have elaborated in different political and academic spaces allowing the debate and the reflection in the construc-

tions, strengths and of that which continues in the processes of consolidation of University. What characterizes this work is precisely the “upbringing” of a University from the heart of an Indigenous Organization, in the midst of the conflicts of a confrontation between the Government and the Indigenous Peoples, but also between the contradiction between conventional education and built from, with and for Indigenous Peoples.

Key words: indigenous universities, Interculturality, Colombia

:: Résumé

Cet article offre une histoire critique brève de l'Université Autonome Indigène Interculturelle – UAIIN, du Conseil Régional Indigène du Cauca – CRIC, depuis ses origines quand ses initiateurs ont rêvé de sa création jusqu'à l'actualité. J'essaye de démontrer le processus de l'Université en tant qu'elle: qu'elle naît et se développe des communautés indigènes organisées dans le CRIC, d'une construction collective dans tous ses espaces. Il a été nécessaire de réviser plusieurs écrits publics et inédits que j'ai élaboré à partir du vécu de ce processus dans divers espaces politiques et académiques en me permettant

le débat et la réflexion dans les constructions, renforcements et ce qui vient après pour la consolidation de l'Université. Ce qui caractérise ce travail est justement "l'éducation" d'une Université depuis le cœur d'une organisation indigène au milieu des conflits propres à une contradiction entre l'éducation conventionnelle et celle construite depuis, avec et pour les populations indigènes.

Mots-clés: universités indigènes, interculturalité, Colombie.

:: **Resumo**

Este artigo oferece uma breve história crítica da Universidade Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN, do Conselho Regional Indígena do Cauca – CRIC, desde quando os antepassados sonharam com ela até os dias atuais. Tento mostrar o processo da Universidade tal qual como é: que nasce e cresce das comunidades indígenas organizadas no CRIC, de uma construção coletiva em todos os seus espaços. Foi necessário recorrer a vários textos publicados e inéditos, que desde a vivência deste processo elaborei em diversos espaços políticos e acadêmicos permitindo-me o debate e a reflexão nas

construções, habilidades e o que continua nos processos de consolidação da Universidade. O que caracteriza este trabalho é especificamente a “criação” de uma Universidade desde o coração de uma Organização Indígena, e em meio aos próprios conflitos de uma confrontação entre o Governo e os Povos Indígenas, mas também entre a contradição entre a educação convencional e a construída desde, com e para os Povos Indígenas.

Palavras chave: Universidades indígenas, Interculturalidade, Colômbia

:: La UAIIN: el sueño de nuestros mayores

Nuestra Universidad no responde a una coyuntura política. Los procesos de formación indígena son tan antiguos como nuestra existencia, sólo que las formas de hacerlo son distintas al convencional que impuso la cultura europea. Para empezar, decir que la formación en el mundo indígena inicia desde que la persona está en el vientre de la madre y termina cuando se pasa a la otra dimensión de la vida, pero todo en un proceso continuo e integral, sin fraccionamientos de ninguna clase. Dicho de otra manera, no existe educación superior, la existencia de lo superior implica que existe inferior, y en este caso hablar de lo inferior es un absurdo.

Visto desde esta perspectiva, los Pueblos Indígenas mantuvimos altos niveles de formación, de lo que hay muchos ejemplos aún vigentes en el mundo actual, pero un referente histórico como las crónicas españolas, dice sobre nuestros pueblos, “habla de la existencia de universidades, son unas casas oscuras, donde los profesores no pueden leer ni escribir”, las denominan Amawtay Wasi – Casas de la sabiduría¹⁰⁰. (Reinaga, 1971).

Para el caso de los Pueblos Indígenas del Cauca, también existen evidencias sobre procesos de formación de gran exigencia investigativa, sobre todo lo que tiene que ver con la relación hombre-naturaleza. Es esto lo que a los mayores les hace soñar desde la creación de la Organización en las grandes construcciones de conocimiento, o sea a lo que se ha dado en llamar Universidad, porque era evidente desde ese entonces que los profesionales de occidente no respondían a las necesidades e intereses de los Pueblos. En efecto, esto fue evidente en la medida que desde el principio, a los profesionales que trataron de colaborar, finalmente terminamos enseñándoles sobre el mundo indígena, en salud, educación, derecho, medio ambiente, agricultura, etc. De esta manera, nuestros mayores soñaron con la posibilidad de formar nuestros propios “profesionales”, por eso la UAIIN es el sueño hecho realidad.

:: Pueblos indígenas y educación superior en Colombia

En Colombia no ha sido fácil la formación en los centros universitarios para los Pueblos Indígenas, pues ninguna universidad responde a las temáticas, metodologías, ni políticas de nuestros pueblos. De hecho, y desde la lógica capitalista, ésta obedece a los intereses del capitalismo, pues cumple la función reproductora del modo de producción.

100 Reinaga, Fausto. Tesis India. [PIB]. 1971

Sin embargo, y en tanto es una obligación del estado la educación para los nacionales, constantemente hemos demandado una educación que responda a nuestras necesidades, que responda al desarrollo de nuestros planes de vida. En esta medida, por diversos medios insistimos para que al menos las universidades, por una parte permitieran el acceso a estudiantes indígenas y, por otra, incluyeran las temáticas que requerimos como pueblos. Se hicieron varios encuentros con las universidades convencionales, con participación del Instituto para la Educación Superior en América Latina UNESCO-IESALC y el Ministerio de Educación, pero los frutos fueron insignificantes, en la mayoría de los casos se redujo al asunto de accesibilidad, pero ni en ello hubo una respuesta importante. Finalmente se hizo un estudio diagnóstico, encabezado por compañeras y financiado por UNESCO-IESALC, que de alguna manera da claridad sobre la situación de la educación superior y Pueblos Indígenas.

Se plantean allí aspectos importantes en término de dificultades:

"Existen cuatro aspectos centrales que las autoridades señalan:

- *Dificultades de orden económico y logístico que puedan asegurar el ingreso y permanencia.*
- *Desconocimiento de políticas y convenios que existen sobre el manejo particular del ingreso y bienestar de las comunidades indígenas en las universidades colombianas.*
- *Comunidades marginadas y sin mayor acceso al sistema educativo, básica y media.*
- *Distancia y distanciamiento de los centros de formación del nivel superior (urbano)."¹⁰¹ (Pancho, Bolaños, Manios, Chavaco, Viluche, Sisco, Poto, Balbuena, Maca, 2004)*

Aún con estas dificultades, siempre ha existido el interés por estudiar para suplir las necesidades individuales, de la comunidad y de las organizaciones, en este sentido, Pancho, et al. (2004) señalan:

"Pese a que los estudiantes señalan que el cambio de la educación media a la superior les demanda esfuerzos para los cuales poco estaba "acostumbrado", existe entre los estudiantes entrevistados una representación clara de que la continuación en la educación superior es una estrategia clave no solo para

¹⁰¹ Pancho, A., Bolaños, G., Manios, S., Chavaco A. J., Viluche, J., Sisco M., Poto R., Balbuena, A., Maca W., Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza. Colombia. 2004. Pág. 135-138.

el desempeño individual sino para el fortalecimiento de la acción colectiva que se adelanta en los cabildos. Al respecto, dice el entrevistado: "mi deseo es seguir estudiando, ya sea con el apoyo del cabildo o de la familia. No es suficiente con un bachillerato. Una vez terminados los estudios volveré a la comunidad a aportar lo aprendido".

Todo esto significa que los Pueblos Indígenas soñamos en un proceso de formación que permita seguir resistiendo y realizando nuestros Planes de Vida y reivindicar ante el Estado el derecho a la educación que requerimos.

El estudio no se queda en el diagnóstico, sino que presenta unas recomendaciones expresadas de la siguiente manera¹⁰²:

1) el acceso de estudiantes indígenas a instituciones de formación superior es proporcionalmente inferior al resto de la población colombiana [...] Ello exige la participación activa de los mismo pueblos involucrados en la generación y desarrollo de los programas, toda vez que estos espacios por sí mismo también son formativos."

2) [...] Sin embargo, el hecho de no haber tenido la posibilidad de vincular a todas las etnias, supone la responsabilidad y el compromiso para dar continuidad al proceso, en la mira de la consolidación de una propuesta coherente y realizable de educación superior indígena.

3) [...] Se considera de vital importancia y urgencia el establecimiento de una política clara y articuladora de los diversos niveles educativos y que genere mecanismos funcionales en este sentido [...]

4) [...] Desde esta perspectiva, se propone establecer una mesa de trabajo alrededor de la educación superior en contextos indígenas de Colombia.

5) [...] Este estudio y los procesos que de aquí en adelante ameriten desarrollarse, deberán contribuir a la construcción del proyecto de universidad indígena, como instancia amplia y flexible, que pueda contener las diferentes dinámicas que respecto a educación se dan y se necesitan crear [...] Los saberes y el conocimiento indígena, tendrán la posibilidad de ser reconocidos y aportar al desarrollo de la ciencia y la cultura.

Como se puede ver a través del estudio, la situación de la educación superior en Colombia no permite mínimas opciones para lo que pretendemos como Pueblos Indígenas y, por el contrario, hay mucho por hacer. La historia de nuestra Organización nos ha mostrado que no podemos esperar a que el gobierno

102 Ibidem, pág 44.

cumpla con los derechos que tenemos como pueblos, sino que somos nosotros mismos los que debemos construir con las comunidades lo que pretendemos, y luego exigir al Estado la financiación de nuestras construcciones; en este caso, del Sistema Educativo Indígena Propio y de la Universidad Indígena.

Después de golpear puertas y no encontrar respuestas positivas, sólo nos quedó el camino de seguir en la construcción de nuestra propia universidad, construcción que inició en el mismo momento en que iniciamos nuestra Organización. De alguna manera la experiencia y trayectoria en la formación de nuestros compañeros en los procesos políticos y en las distintas disciplinas, nos permitió estructurar, sistematizar y organizar toda la experiencia y empezar a darle forma a la Universidad. El Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI, con el apoyo constante y consciente de las diversas autoridades indígenas, permitió que se consolidaran las iniciativas que desde varios pueblos se habían empezado a formular como formas de hacer “educación superior”.

:: Pensando en cómo debe ser la “educación superior”¹⁰³

Palechor (2013) sostiene que teniendo en cuenta lo que pensamos sobre los procesos de formación para los Pueblos Indígenas, y que desde cada una de nuestras lenguas lo entendemos distinto, y la traducción al castellano no es precisamente lo que en occidente llaman educación, poco a poco nos hemos ido acercando al concepto de tal manera que la educación para nosotros es un proceso que inicia desde el vientre de la madre, hasta cuando se pasa al espacio final, después de la “muerte”. En esta medida, la educación es un proceso continuo e integral, que va ligado a nuestra cotidianidad y estrechamente a nuestro ser.

Lo que se ha dado en llamar educación superior desde la cultura mayoritaria no existe como tal, existen procesos continuos, donde los primeros son soporte fundamental de los que van siguiendo, y no los podemos categorizar como procesos inferiores o superiores, todos son importantes. Esta característica hace que la educación no sea elitista, ni cree condiciones clasistas en la comunidad. Pero, de otro lado, estos procesos de formación están estrechamente relacionados con nuestra vida, y como nuestra vida es integral el proceso de educación también es integral, de manera que no importa la especialización, lo que importa es qué tanto le sirve a la vida, a la vida como Pueblo. Nuestro conocimiento ha sido construido desde con y para la comunidad.

¹⁰³ Wind, A., Mora, D., Odora, C., Huanacuni, F., Ober, R., Calle, J., Sandy, V., Mtshali, K., Lim, S., Hooker, A., Bourassa, C., Mac Mhain, A., Rosado, F., Palechor, L., Crazy, C., López, C., (2013). Las Universidades Indígenas: experiencias y visiones para el futuro. [Artículo] Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), Colombia: Pensando en cómo debe ser la “Educación Superior”. Bolivia. Pág. 173-183.

Dando una mirada a nuestros ancestros, tengamos en cuenta que las distintas culturas llegaron a procesos de formación de alta “calidad”, de tal manera que hasta ahora, por ejemplo, el calendario maya sigue siendo el más exacto del mundo; avances como la trepanación del cerebro, que hasta ahora no la ha podido hacer la ciencia de occidente; las grandes construcciones arquitectónicas y el manejo de la piedra, entre otros, muestran el gran avance en la producción del conocimiento y, en esa lógica, la construcción de ciencia, con alcances muy importantes en la medicina, arquitectura, astronomía, agricultura, ingeniería; en fin, en las diversas ramas del saber. Esto nos explica el porqué de nuestro inmenso conocimiento de la naturaleza, de sus movimientos, transformaciones, enseñanzas, predicciones, entre otros. Con estos antecedentes y utilizando los mismos conceptos de occidente, podemos decir que, en nuestros Pueblos Indígenas, siempre hemos tenido “educación superior” y de “alta calidad”.

Como bien es sabido, a partir de la invasión europea, se truncó nuestro proceso de construcción del conocimiento, y con él todo el avance y evolución científica al que habíamos llegado. Pero, no solo se truncó sino que, fue destruida gran parte de nuestra ciencia y cegaron muchas vidas, y con ellas la sabiduría que llevaban consigo. También se sabe que el invasor y quienes le precedieron en nuestro proceso histórico, ocultaron y persiguieron ese conocimiento para imponerse económica, social y culturalmente sobre nosotros y dominar, a como diera lugar, nuestros territorios y nuestros pueblos. Desde luego, nuestros pueblos no se quedaron quietos, resistieron de diversas maneras, y fruto de esa resistencia es que aún mantenemos buena parte de ese conocimiento y pervivimos como pueblos.

Los procesos organizativos no han sido ajenos a estas reivindicaciones y, por el contrario, están comprometidos en toda su dimensión en la exigencia de procesos propios de construir estado y proponer nuevas formas de hacer gobierno. Es allí donde se forman los grandes dirigentes, las autoridades territoriales, por eso mismo los consideramos como reales y prácticos procesos de formación superior en un contexto de integralidad e interculturalidad.

El Consejo Regional Indígena del Cauca no es la excepción y por eso la consideramos como la Gran Escuela, como nuestra Universidad. Allí se condensa todo un acumulado de experiencias, de sabidurías que recrean los diversos procesos de resistencia de nuestros pueblos. Todos hemos aprendido bajo los principios fundamentales de lucha, defensa de los Territorios indígenas, defensa y aplicación de la Autonomía, recuperación y vivencia de la Cultura y reconstrucción y construcción de nuestra Identidad como personas y como Pueblos.

En la Organización se realizan permanentemente procesos de formación, por una parte en lo político organizativo, por otra en las distintas disciplinas relacionadas con los programas de salud, producción, jurídica, comunicación y

especialmente en el de Educación, que fue uno de los primeros y principales en todo el proceso. En ningún momento se dejó de lado el tema de administración, que se ha ido construyendo encaminado a la formulación de una propuesta de administración propia.

Poco a poco y fruto de la lucha, la Organización fue creciendo, junto con sus programas, y ya no fue fácil atender todo este proceso; y es cuando se hace necesario ir pensando y construyendo estrategias que respondan a nuestras necesidades de formación, fundamentalmente respondiendo a lo establecido en los mandatos de las autoridades y los Planes de Vida de los pueblos.

A partir de los derechos elevados a la categoría constitucional en 1991, además de soportar con mayor fortaleza nuestros derechos y hacerlos obligatorios al Estado, aumentan las necesidades de formación profesional a nuestras comunidades, para orientar temas como la Jurisdicción Especial Indígena, el manejo de recursos del Sistema General de Participación, procesos de educación propia, manejo de la salud propia, procesos de planeación territorial, entre otros. Todo esto es discutido por nuestras autoridades y se acuerda sistematizar la experiencia de educación, que desde sus inicios viene trabajando la Organización, mientras desde algunas zonas empiezan programas de formación en Derecho Propio (zona Norte), Administración y Gestión Propia (Jambaló).

De la misma manera, se establecen formalmente procesos de investigación como el Centro de Investigaciones Indígena de Tierradentro, el Centro de Investigación y Pensamiento Yanacona, en el Pueblo Yanacona, y diversas escuelas del saber. Por otra parte, dado que el interés por la Educación fue una constante desde que se funda el CRIC, se crea el Programa de Educación Bilingüe y a través de éste se mandata, por parte de las Autoridades en Junta Directiva, sistematizar toda la experiencia educativa, encaminada a formular el Sistema Educativo Propio que, a estas alturas tenía un desarrollo con una gran cobertura en los Territorios Indígenas. Ante esta situación, teníamos la agobiante necesidad de formar maestros comunitarios para el desarrollo del Sistema Educativo y por eso se inicia también un programa de formación en Pedagogía Comunitaria que luego es el Programa con este mismo nombre.

Desde los diferentes Pueblos se estaba pensando en la creación de Universidad para responder a las necesidades de formación "superior", hecho que dio paso a que la Organización, a través del Programa de Educación Bilingüe, consolidara y organizara en una sola propuesta, una estructura básica de la naciente institución. Así mismo se establecieron los criterios que la orientarían en lo Político, Pedagógico y Administrativo.

Para efecto del reconocimiento de nuestra propuesta en el ámbito gubernamental, golpeamos puertas tratando de hacer legítima nuestra demanda ante

las instancias estatales y para esto se hicieron al menos tres encuentros con participación de universidades públicas, privadas, la Asociación Colombiana de Universidades y funcionarios de la UNESCO, entre otros, desafortunadamente los resultados no fueron los mejores.

La puertas cerradas desde los gobiernos, y con un proceso universitario convencional que no respondía a los intereses de los pueblos, no hubo otra solución que seguir adelante con la histórica iniciativa y crear nuestra propia Universidad por nuestros propios medios. De esa manera continuamos con el proceso en que veníamos desde la creación del Consejo regional Indígena del Cauca, pasando por los procesos de formación desde los programas de la Organización y las distintas respuestas de formación profesional que se venían dando desde las zonas y pueblos, hasta los acuerdos para la conformación de una sola universidad. Todos estos hechos permitieron entonces, la consolidación de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, que se formalizó el 23 de noviembre de 2003 a través de una Resolución emitida por la Junta Directiva de Cabildos como instancia de decisión de nuestra Organización, la cual fue debidamente publicada en el Diario Oficial de la República de Colombia.”

:: La UAIIN, una forma distinta de hacer universidad¹⁰⁴

Palechor (2013) relata que desde la creación y concepción como Universidad Indígena, la UAIIN nace como un reto de Educación Superior distinta, que rompe con los esquemas tradicionales de Universidad. Partimos del hecho que nuestra Universidad es creada por nuestras Autoridades Tradicionales, bajo el principio y Derecho de la Autonomía de los Pueblos Indígenas, en el marco del derecho de Autodeterminación de los Pueblos, establecidos en la Constitución Política de Colombia y el Convenio 169 de 1989 emitido por la OIT, y por supuesto, en el marco del Derecho Mayor.

Este nacimiento, ya de por sí es un reto para nosotros como Pueblos Indígenas, sobre todo en un contexto racista de la sociedad colombiana y en un ámbito de discriminación racial al que históricamente venimos sometidos. De esto, digamos, que al menos el avance en la relación con el Estado es el hecho que haya sido aceptada la legalidad y constitucionalidad de la existencia de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, pero de allí al denominado Reconocimiento y Acreditación de nuestros programas, definitivamente hay mucha distancia, en la medida que no se quiere entender, que debemos ser reconocidos y acreditados de manera especial y en el marco de la diversidad, y por el contrario pretenden que estemos bajo el mismo formato de las universidades convencionales.

104 Ídem.

Estamos hablando de la reivindicación del derecho al reconocimiento y acreditación estatal, pues nuestra Universidad, de por sí, es reconocida por nuestros Pueblos Indígenas y Autoridades tradicionales, por lo tanto es más que legítima, desde la creación y posterior formalización. Y es reivindicación, en tanto la constitución y la ley 21 de 1991, ley que ratifica para Colombia el convenio 169 de la OIT, establecen la diversidad étnica y cultural y el derecho a crear nuestras propias instituciones, y ese es el derecho que el Gobierno está obligado a hacer efectivo a través de su institucionalidad.

El mandato de las autoridades en los distintos Congresos y Juntas directivas establece que el Reconocimiento y la Acreditación deben ser en el marco de lo especial y lo diverso. Somos una Universidad Especial en tanto responde a los intereses de nuestros pueblos y particularmente a nuestros Planes de Vida. Esto hace que nuestros programas sean distintos, con unos tejidos curriculares, planes de estudio y contenidos temáticos desde lo propio, en un marco de interculturalidad. Y lo más importante, todas estas construcciones se hacen desde y con la participación de las comunidades y sus correspondientes Autoridades Tradicionales. Es por eso, que los programas de la Universidad, responden a las necesidades de nuestros pueblos y en consecuencia no existen ni en las universidades convencionales, ni ha sido tampoco el interés del gobierno, abrir los espacios para la atención especial en términos de “educación superior” y por eso tampoco los contempla el Instituto Colombiano de Fomento a la Educación Superior - ICFES, como organismo rector de las universidades en Colombia.

De la misma manera, en el campo pedagógico, es claro que cada Pueblo tenemos nuestras propias pedagogías, metodologías y didácticas. En este sentido, el interés se centra no sólo en trabajar con los “modelos pedagógicos” convencionales, sino además, realizar procesos de investigación y aplicación de los procesos pedagógicos indígenas. Esto no está distante al tema de los calendarios propios (lunares, solares, etc.) y modalidades, por el contrario, tiene que ver con las necesidades y posibilidades de las comunidades en término de los tiempos y espacios de formación.

De esta manera, por ejemplo, los espacios de formación responden a la realidad y vivencias de los estudiantes y por eso consideramos en general tres: el primero es la comunidad, en tanto es allí donde está el conocimiento indígena y en consecuencia es la dueña del mismo. Es de allí donde el estudiante trae un acumulado importante de sabiduría, y donde hace el proceso de investigación y fortalecimiento en un proceso de construcción colectiva del conocimiento. El segundo espacio consiste en un encuentro entre los estudiantes y los orientadores de nuestra Universidad, en la sede donde se acuerde el encuentro, dentro de nuestros territorios, lo que la hace itinerante. En este espacio, es donde se orienta al estudiante el proceso de formación que, en una dinámica de intercambio permanente de conocimiento, retroalimente los saberes de todos los

estudiantes en un contexto de diversidad cultural entre los distintos pueblos, es un espacio de fortalecimiento y recreación tanto de los diversos saberes como de los procesos pedagógicos. Y, el tercer espacio de formación tiene que ver con el ejercicio de formación desde y con sus propios medios, más conocido como procesos de autoformación, esto para valorar y validar una de las formas propias de formación y la importancia que tienen tantos compañeros, que si bien no pasaron por la “escuela” convencional, han sido, son y siguen siendo nuestros grandes maestros, llamados desde otros espacios como autodidactas. Por supuesto, esta modalidad exige de requerimientos logísticos, de recursos humanos, procesos de evaluación y seguimiento distintos a los convencionales. De hecho, la evaluación que realizamos en la UAIIN responde a estos tres espacios de formación: evalúa la comunidad, evalúa el orientador y se autoevalúa el estudiante.

Ahora, en el campo administrativo, nuestra estructura sigue la suerte de la del Consejo Regional Indígena del Cauca, en tanto la Universidad es parte integral de la estructura de la Organización y particularmente del Programa de Educación Bilingüe Intercultural – PEBI. Esto implica, por una parte, que la representación legal de la Universidad esté en cabeza del Consejero Mayor que le corresponda la Representación legal de la Organización, y que el sostenimiento y responsabilidad económica y administrativa, esté en el marco de la estructura administrativa Regional.

Por otra parte, en tanto institucionalmente estamos en el marco de la regulación interna y externa de los Pueblos Indígenas, hacemos ejercicio de la Autonomía y en esa medida obedecemos a los mandatos de las autoridades establecidas en nuestra estructura organizativa. Atendiendo a esta premisa, la Universidad forma parte activa y dinámica del Programa de Educación Bilingüe Intercultural y por ende nos desempeñamos en el marco del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) de nuestra Organización. De esta manera estamos comprometidos en orientar la administración territorial, de justicia, ambiental, educativa, económica, y en fin de todo aquello que tiene que ver con nuestros Planes y Proyectos de Vida, con el propósito de promover y garantizar el “vivir con dignidad”.

La Universidad cumple con los principios para la cual fue creada, mantener y fortalecer el espacio político de nuestros pueblos, orientar en las distintas formas del saber, conforme a las necesidades que tenemos y de acuerdo a lo establecido en los Planes de Vida, y a fortalecer y formar nuestros procesos de administración propia.

En el contexto educativo actual, hemos mostrado y demostrado nuestro principio de integralidad educativo y por eso nuestro proceso de Universidad quedó como parte constitutiva del Sistema Educativo Indígena Propio tanto a nivel del Cauca, como en el contexto nacional.

Pero, a pesar de todo nuestro esfuerzo, de buscar espacios de acuerdos con el gobierno, no ha sido posible. No ha sido posible que nos entienda que somos distintos, que somos diversos y que conforme a esa condición, requerimos de un reconocimiento y acreditación especial, con fundamento en lo establecido en el Estado de Derecho nacional e internacional.

Así las cosas, ha sido necesario encontrarnos y trabajar juntos con Universidades hermanas que tienen similares características y mismas dificultades, pero además con fines comunes. De esa manera nos constituimos como Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Abya Yala – RUIICAY, para resistir a los embates de los gobiernos que quieren acabarnos y continuar con nuestros procesos conforme a los mandatos de nuestras autoridades y Pueblos y *“para construir el camino por el buen vivir, el vivir bien, el vivir con dignidad y el vivir en paz de los pueblos”*.

Consideramos desde la Red, que están dadas todas las condiciones administrativas, políticas y pedagógicas para que la UAIIN sea reconocida por el Estado y acreditados todos sus programas, todo esto en el marco constitucional y legal, y conforme a la normatividad internacional. Que lo que hace falta realmente es voluntad del Gobierno Nacional para que dé vía libre a nuestros propósitos como Universidad Indígena Propia.

En este contexto de dificultad, pero de fortaleza para defender y hacer efectivos nuestros derechos, venimos trabajando a través de convenios con las universidades hermanas miembros de la Red y es conjuntamente que formulamos y estamos desarrollando nuestros Planes de Vida cada una de las universidades en particular, pero también el Plan de Vida como Red y seguimos en la búsqueda de una fórmula que permita el reconocimiento y acreditación de nuestros programas universitarios conforme a lo que venimos reconstruyendo como Pueblos Indígenas, a nivel nacional y de todo el Abya Yala.

Es de esta manera que pretendemos el reconocimiento estatal, así como somos, así como nos conformamos, así como funcionamos y con los propósitos para los cuales fue creada nuestra Universidad, pues el derecho mayor y ley de origen, el derecho nacional e internacional así lo establece.¹⁰⁵ Con esto estamos demostrando:

- Que hay otras posibilidades de hacer economía sin afectar a la madre naturaleza, sin afectar al ser humano.
- Que hay otras formas de hacer política, de organización social, sin agregar a los semejantes.

105 Ídem.

- Que existen otras posibilidades de organización social.
- Que existen otros conocimientos y diversas formas de construirlos, reconstruirlos, mantenerlos, aplicarlos, recrearlos y reproducirlos.
- Que existen otras maneras de hacer ciencia, de hacer salud, de hacer economía.
- Que existen otras formas de hacer educación. Que existen otras formas de hacer universidad y que otros mundos son posibles sin destruirse a sí mismos y sin destruir la madre naturaleza.

Cuando hablamos de los Planes de Vida con relación a la UAIIN, es porque son fundamentales para ordenar nuestro quehacer como pueblos y fundamentalmente porque son los procesos que nos garantizan pervivir como tal en el tiempo y en el espacio. Al respecto en 2008 Palechor escribe en el documento “Los planes de vida, una estrategia de resistencia”:

Los planes de vida podemos mirarlos desde una metodología de reflexión de los pueblos, pasando por verdaderos procesos de investigación y sistematización de nuestro que hacer, hasta grandes propuestas políticas de los pueblos indígenas [...] cada paso que se daba respondía a una razón que por lo general está estrechamente ligada a la armonía persona – naturaleza. [...] Los Planes de Vida no son más que un tejido ancestral, como conjunto de procesos que desde la ley de origen o derecho mayor recoge el pasado, antepasado y presente de los pueblos indígenas, sus cosmogonías y principios que los orientan, proyectando un futuro que asegura la permanencia cultural y pervivencia como pueblos originarios, que involucra el conjunto de derechos, procesos, procedimientos y acciones que garantizan el derecho fundamental de la vida como tal. [...] Pensar en todos estos procesos para garantizar el derecho a la vida, no es otra cosa que una estrategia de resistencia, negándonos a desaparecer como pueblos. En este sentido, los principios de nuestros planes de vida que nos permiten mantenernos a corto, mediano y largo plazo en la reconstrucción y mantenimiento de nuestros pueblos en un permanente proceso de fortalecimiento de la Autonomía; recuperación, defensa y manejo de nuestro Territorio; recuperación y conservación Cultural, en una dinámica de permanente construcción de Identidad en un ámbito de interculturalidad.

Atendiendo a esto, para nosotros es fundamental la reflexión y operatividad de los procesos de interculturalidad en todos y cada uno de los componentes de los Planes de Vida, entendida la interculturalidad como el verdadero diálogo entre las culturas, en un ámbito de igualdad de condiciones, donde ninguna de ellas se sienta presionada por otra. [...] Todo esto nos permite decir que a

través de nuestros Planes de Vida estamos planteando, por un lado propuestas de mantener y recuperar lo propio en salud, educación, agricultura, ambiente, entre otras, deteniendo con esto las políticas estatales y los intereses de las multinacionales en el contexto de globalización y neoliberalismo y por el otro, recoger los avances de otras culturas que nos ayuden a cumplir con nuestro propósito de mantenernos como pueblos. [...]”¹⁰⁶

En el 2014, se cierra el proceso de reivindicación por una educación desde, con y para los Pueblos Indígenas, enmarcada en el Sistema Educativo Indígena Propio, con la aceptación y regulación en el Estado de Derecho a través del decreto 1953 de ese mismo año. Este decreto contiene entre otras, la regulación de las universidades indígenas en Colombia, lo que no quiere decir que todo esté terminado, porque hasta ahora no existe la reglamentación de este proceso.

:: Papel formativo de la UAIIN

Anteriormente se ha comentado sobre el proceso de constitución de un Programa de formación al interior de la UAIIN, que va desde la iniciativa de las comunidades, pasando por la construcción colectiva del currículo y el plan de estudios, hasta la aprobación por parte de los Consejos Pedagógico, Político y Administrativo.

En nuestro caso, todos los programas responden a las necesidades de las comunidades y surgen desde las diferentes zonas y muchas veces cofinanciadas por ellas mismas. Anteriormente no fue así, ya he manifestado que en las primeras décadas del CRIC, la formación la hacía el Comité Ejecutivo y cada uno de los programas en su respectiva disciplina.

Pero, llega el momento que los programas crecen de una manera desproporcional a la capacidad que tienen para realizar su propia formación. El PEBI, pasa de atender cincuenta maestros comunitarios, luego a mil y en la actualidad a un promedio de seis mil, en tanto, inicia la administración de la educación en territorios indígenas del Cauca, por ejemplo; el programa de salud pasó de tener veinte personas dedicadas a la salud, para en este momento, estar atendiendo a miles de pacientes, con un equipo de personal de al menos unas mil personas; en fin, todos los programas crecieron enormemente en los últimos años.

Esta situación, de constante y acelerado crecimiento, hace insostenible un proceso que debe formar a los profesionales que requiere cada programa, a

¹⁰⁶ Palechor, Libio. (2008). "Planes de vida, una estrategia de resistencia". P 3-5 Universidad Autónoma Indígena Intercultural

técnicos, a tecnólogos, promotores, etc., y también debe formar al personal administrativo y de atención a las personas. Adicional a esto, como se dijo anteriormente, a partir de la constitución de 1991 se hace necesario formar a profesionales que atiendan el manejo de los recursos de los resguardos, provenientes del estado, formar a profesionales que orienten en el ejercicio de la jurisdicción especial indígena, formar a profesionales para la atención a la Educación Propia, entre otras.

Así las cosas, la UAIIN poco a poco, asume en la medida de sus posibilidades esta enorme tarea. Ya hemos dicho que dada las dificultades desde la Organización, las zonas empiezan a organizar sus propios programas de formación que prontamente retoma la Universidad. De esta manera inicia con la formación de profesionales en los campos que requiere la Organización: en Derecho Propio y Administración y Gestión Propia; y continúa con la formación de Maestros Comunitarios a través del programa de Pedagogía Comunitaria, que desde años venía trabajando el PEBI. El tema sobre el cual más dificultades encontramos es el de manejo de la salud y por eso se crea Salud Propia Intercultural, que el programa de Salud de la Organización no había podido resolver.

Como también debe formar a los comunicadores, lo que para el programa de comunicaciones no es posible, razón por la que se crea el programa de Comunicación Propia Intercultural. Para apoyar la gestión en los territorios indígenas en el marco de los Planes de Vida, crea Desarrollo Comunitario, en esa misma línea, se crea el programa de Revitalización de la Madre Tierra, para dinamizar las actividades agropecuarias garantizando la protección del ambiente, actividad que hasta ahora realizaba el programa de producción. Dada la importancia de nuestros idiomas propios tanto en el proceso académico como en el cultural y político, fue necesaria la apertura de Lenguas Originarias donde se comparte Quichua, Namtrik, Nasa Yuwe y Siapedé.

Tal como inicialmente se establece, todo el proceso de formación pasa a ser papel importante de la UAIIN, que asume el proceso de formación que venía haciendo la Organización a través de los diferentes programas. Es una buena parte del reto y desafío de nuestra Universidad, la tarea que tiene de formar a las presentes y futuras generaciones en las distintas disciplinas que requieren nuestros Planes de Vida.

Hasta ahora, la UAIIN viene respondiendo a este desafío y podemos decir, sin lugar a equivocarnos, que a tan corta edad es mucho lo que ha logrado, sobre todo en un contexto hostil tanto pedagógico como político en el que se desenvuelve.

:: La UAIIN frente a los saberes, sabidurías y conocimientos indígenas

Junto con el desafío político, está el de realizar un gran trabajo en el posicionamiento de los Saberes, Sabidurías y Conocimientos Indígenas y para esto ha sido necesario hacerlo con argumentos, hacerlo en la práctica, demostrar que nuestros postulados tienen asiento científico, que los Pueblos Indígenas hacemos Ciencia.

Para nadie es un secreto que, en un contexto de racismo es muy difícil construir interculturalidad, y los espacios donde acciona la UAIIN no son ajenos a este fenómeno social; en consecuencia, la dificultad es mucho mayor para surgir desde los Saberes, Sabidurías y Conocimientos indígenas. Sin embargo, la Universidad de por sí viene haciendo un trabajo importante -Cultivo y Crianza de Sabidurías y Conocimientos (CRISAC)-, en el posicionamiento de esta construcción, a través del trabajo pedagógico con estudiantes, del trabajo con las comunidades y del trabajo que se hace a través de la investigación.

Desde que ingresa el estudiante a la Universidad, encuentra una serie de programas de formación (carreras) que se caracterizan justamente por estar relacionados con la cotidianidad de las comunidades, por responder a disciplinas que están orientadas al fortalecimiento de los Planes de Vida, que están orientados a mejorar nuestras condiciones de vida en el contexto cultural de cada pueblo, sin perder la identidad como indígena, dirigidos a valorar lo nuestro.

Por eso es importante el hecho que el programa nace como iniciativa de la comunidad o comunidades, se construye comunitariamente el currículo y plan de estudios, esto hace que los comuneros tengan claro en qué consiste el programa de formación, que contiene y que se espera al finalizar los estudios. Por si existen dudas de lo que se quiere estudiar, para eso está el encuentro introductorio, porque es allí donde el estudiante se da cuenta si lo que se le ofrece es lo que quiere y, si no lo es, pues no se matricula y buscará otras opciones. Nótese que todos los programas no sólo están relacionados con lo indígena, sino que desde el nombre se muestra el perfil del mismo: Desarrollo Comunitario, Derecho Propio Intercultural, Salud Propia Intercultural, Comunicación Propia, entre otros. De esta manera, el estudiante en su proceso de formación conjunto con sus orientadores y la comunidad, recrea el conocimiento indígena, lo vive y lo reproduce, y en algunos casos los sistematiza.

El encuentro permanente con la comunidad es garantía para que los Saberes, Sabidurías y Conocimientos Indígenas, se posicionen al interior de ella, y se pueda con mucha propiedad hacer el relacionamiento con otros conocimientos. El reto del posicionamiento implica precisamente que los estudiantes estén seguros de lo nuestro, para evitar que en el relacionamiento lo pierda o termine

absorbido por el otro. En tanto el estudiante no sale de su comunidad en el proceso de formación, no pierde el conocimiento ancestral porque ella hace un control permanente de lo que está haciendo el comunero en proceso de formación universitaria.

Un soporte y piedra angular del posicionamiento de los Saberes, Sabidurías y Conocimientos Indígenas es el proceso de investigación. En este sentido, hemos hecho un gran esfuerzo por hacer una investigación distinta a la que conocemos que se funda en los principios del método científico y, por el contrario, proponer diversas formas de hacer investigación, pues en la medida que cada Pueblo es una realidad distinta, también la forma de construcción del conocimiento es distinta.

La UAIIN ha podido orientar la investigación de tal manera que el estudiante recree las distintas formas de hacerla, pero buscando que en lo posible la haga recreando las formas de construir conocimiento desde su pueblo de origen. De esta forma, se induce al estudiante a que también investigue sobre sus propias formas de hacer investigación.

Este es un camino largo de recorrer, pero los logros indican que es posible cumplir con nuestras pretensiones. Para eso ha sido necesario que por una parte, los orientadores recorran y conozcan el territorio donde se hace la investigación, para que sea objetivo en sus apreciaciones y recomendaciones. Por otra parte, es fundamental que la comunidad con sus autoridades hagan parte activa en el proceso de investigación, por eso desde el principio, las autoridades son las que aprueban el proyecto de investigación del comunero, quienes lo hacen a través de reuniones o asambleas comunitarias para que puedan aportar en la ejecución del proyecto. Muchas veces son las comunidades las que escogen los temas, en tanto son prioritarios para su Plan de Vida.

Hecho este primer paso, el estudiante/investigador hace su trabajo conjuntamente con la comunidad, quien simultáneamente hace control al desarrollo del proyecto. La misma comunidad establece qué mayores apoyan al estudiante, dependiendo del tema de investigación.

Aunque la evaluación se hace a medida que transcurre la investigación, es la comunidad con sus autoridades las que finalmente aprueban el resultado final del trabajo y, además, determinan la pertinencia o no de su publicación, previa sustentación de su trabajo en asamblea comunitaria. Si la comunidad y sus autoridades valoran y aprueban el trabajo final, entonces la UAIIN, conforme a sus propios procesos y procedimientos preestablecidos, realiza lo pertinente a la presentación formal de dicho trabajo, lo mismo que a proceder con el proceso de graduación si cumple con todos los requisitos.

Finalmente, el trabajo investigativo queda en manos de la comunidad para hacer el uso para el cual fue propuesta inicialmente la investigación. Con el procedimiento someramente expuesto, se entiende que el proceso es propiedad de la comunidad que acompañó el proceso.

:: Conclusiones y recomendaciones

La UAIIN es una universidad indígena que surge de la práctica política de los Pueblos Indígenas del CRIC, en el marco del derecho a su autodeterminación. Su proceso de consolidación se funda en los procesos políticos desde una constante participación comunitaria en todos los espacios de lucha del CRIC. El proceso reivindicativo en el marco jurídico nacional e internacional es el soporte del accionar de la Universidad, y lo que la hace una institución de derecho público de carácter especial. La investigación es el soporte epistemológico y ésta a su vez se apalanca en la construcción, reproducción, recreación y conservación comunitaria del conocimiento, saberes y sabidurías ancestrales propias.

De la experiencia de la UAIIN y de lo antes expuesto se derivan las siguientes recomendaciones:

- 1) Seguir apoyando entre todos, procesos de formación para la vida, una vida digna.
- 2) Continuar con la práctica de pedagogías propias en los procesos de formación de cada uno de los programas.
- 3) Fortalecer las metodologías propias en los procesos de investigación de los estudiantes de cada uno de los programas que comparte, y las nuevas formas de recuperar, crear, recrear, reproducir y mantener los conocimientos, saberes, sabidurías y técnicas ancestrales indígenas, en la construcción de una verdadera Interculturalidad.
- 4) En tanto ha sido fundamental el hermanamiento entre Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias del Continente, continuar aportando en el fortalecimiento, desde nuestra UAIIN, a la lucha por posicionar estas formas distintas de hacer Universidad.
- 5) Buscar estrategias de diálogo con las universidades convencionales, en aras de construir una verdadera interculturalidad.

REFERENCIAS

- **Certuche, L.C., Jaramillo G., Aguirre J.C., Hernández, U., Palechor, L., Montenegro, J.M., Pinzón, C., Castro G.J., Palechor, F.E., Arroyo, L., Car-vajal, L., Gómez A.L., Gómez, L.A. (2013).** Teoría en la Práctica, Pensar la Educación desde la Escuela. [Artículo] Educación Indígena Propia y el Sistema de Educación Indígena Propio. Editorial Normal Santa Clara. Almaguer-Cauca. Colombia.
- **Consejo Regional Indígena del Cauca (2015).** Convenio Secretaría Educación Departamental – Fondo Nacional de Regalías-CRIC.
- **Jimeno, Myriam (2006).** Juan Gregorio Palechor. Historia de mi vida. Bogotá Colombia. Universidad Nacional de Colombia.
- **Pancho, A., Bolaños, G., Manios, S., Chavaco A. J., Viluche, J., Sisco M., Poto R., Balbuena, A., Maca W. (2004).** Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza. Colombia.
- **Palechor, Libio. (2008).** “Planes de vida, una estrategia de resistencia”. Universidad Autónoma Indígena Intercultural, Popayán, Cauca, Colombia.
- **Palechor Libio (2013).** La Teoría en la Práctica. Artículo “Educación Indígena Propia y el Sistema de Educación Indígena Propio. Pág. 131-147. Editorial Normal Santa Clara.

• **Reinaga, Fausto. (1971).** Tesis India. [PIB]. Bolivia.

• Wind, A., Mora, D., Odora, C., Huanacuni, F., Ober, R., Calle, J., Sandy, V., Mtshali, K., Lim, S., Hooker, A., Bourassa, C., Mac Mhaoirn, A., Rosado, F., Palechor, L., Crazy, C., López, C. (2013). Las Universidades Indígenas: experiencias y visiones para el futuro. [Artículo] Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), Colombia: Pensando en cómo debe ser la "Educación Superior". Bolivia.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Libio Palechor Arévalo**

Del pueblo indígena Yanacona, del gran pueblo Quechua, del Resguardo Indígena de Guachicono ubicado en el Macizo Colombiano en la república de Colombia. Estudié la primaria en el resguardo de Rioblanco con maestros indígenas, aunque nada me enseñaron de lo indígena. Viví en dicha comunidad con mi familia, sin dinero, con las comodidades básicas para vivir, pero muy felices. Mi padre Juan Gregorio Palechor, como la mayoría de los Yanaconas, tenía la visión de que era indispensable estudiar y por eso nos llevó a toda la familia a la población de Timbío, un pueblo cerca de la ciudad de Popayán, donde inicié estudios secundarios. Luego ingresé a la Normal Los Andes en La Vega,

donde me titulé como Maestro. Por razones de tipo anecdótico estudié Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad del Cauca, posteriormente estudié Ciencias Sociales y Económicas en la Universidad Libre de Colombia y me especialicé en Antropología Jurídica en la Universidad del Cauca. Fui docente durante muchos años, actividad que aún ejerzo, en todos los niveles desde la primaria hasta la universitaria. En términos de mi actividad educativa, además de ser docente y Rector de la Institución Educativa Toribio Paz, colegio del que fui Fundador en 1975, fui el Coordinador General del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, programa del Consejo Regional Indígena del

Cauca – CRIC. Por mi vinculación desde 1972 al proceso organizativo del CRIC, asumí el apoyo Político y Pedagógico de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural – UAIIN, de la cual posteriormente fui el Coordinador General (Rector como se dice en Occidente). Por mi papel en el proceso de Educación Propia, como llamamos en Colombia, entré como representante de las Organizaciones Indígenas al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe PROEIB, más tarde asumido por la Fundación PROEIB Andes de la cual fui su Presidente Fundador. Continuando este proceso, formé parte de la Universidad Indígena Intercultural - Ull como integrante del Consejo Acadé-

mico. En este marco constituimos la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Abya Yala – RUIICAY y simultáneamente constituyendo y aportando a la Cátedra Indígena Intercultural – CII, de la cual fui Coordinador General. Como reconocimiento al largo trajinar en el Consejo Regional Indígena del Cauca soy considerado como Mayor, dentro de los pueblos que lo conforman de lo cual me siento orgulloso. He publicado varios artículos relacionados con el que hacer Indígena en libros y revistas.

Correo electrónico:
libiopalechor@gmail.com

Avances y desafíos en evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes

- **Alta Suzzane Hooker**
Universidad de las Regiones Autónomas de la
Costa Caribe Nicaragüense (URAC-CAN)
- Nicaragua

:: Resumen

El tema de mejoramiento de la calidad de universidades se hace cada vez más vigente en los debates y espacios educativos. Reto que cobra mayor importancia en instituciones que responden a los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes, puesto que implica el ajuste de los parámetros de medición y evaluación de su desarrollo y resultados de cara a los planes de vida comunitarios. Este texto, a través de revisión bibliográfica plasma los avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades con y para pueblos indígenas y afrodescendientes. Presenta las dimensiones de una educa-

ción pertinente a los sueños y aspiraciones de los pueblos. Asimismo, mediante la experiencia de una Universidad Comunitaria Intercultural, refleja la necesidad de la apropiación de los elementos con los que ahora se trabaja la calidad en la educación superior, emprender procesos de resignificación y construir nuevos parámetros para su valoración.

Palabras clave: evaluación de la calidad, educación superior, pueblos indígenas y afrodescendientes.

:: Abstract

The issue of improving the quality of university work is becoming more prevalent in debates and educational spaces. This challenge is becoming more important in higher education institutions that attend the different indigenous and Afro-descendant peoples formation needs, since it implies changes in the measurement and evaluation of their academic results in disregard of community life plans. This article, intendeds to analyze through bibliographic review the advances and challenges in evaluating the quality of indigenous and afrodescendants oriented universities. These innovative university

models, represents a higher education alternative, relevant to the self-development dreams and aspirations of such peoples. Likewise, Intercultural Community University models, encompass a re-signification of the processes and parameters to evaluate quality from the standpoint of these university models. These perspectives about quality are being studied more and more in regard to such higher education institutions.

Key words: quality assurance, higher education, indigenous and afro descendant peoples.

:: Résumé

L'amélioration de la qualité des universités est un thème de plus en plus valide dans les débats et les espaces d'enseignement. Défi qui devient plus important dans les institutions qui répondent aux diverses populations indigènes et afro-descendantes puisqu'il implique un ajustement des paramètres de mesure et d'évaluation du développement et des résultats face aux plans de vie communautaires. Ce texte -grâce à une révision bibliographique- montre les progrès et les défis dans l'évaluation de la qualité des universités avec et pour les populations indigènes et afro-descendantes. Il présente les dimen-

sions d'une éducation pertinente aux rêves et aux aspirations des populations. En même temps, à travers l'expérience d'une Université Communautaire Interculturelle, le travail explique le besoin d'appropriation des éléments avec lesquels ce construit actuellement la qualité de l'éducation supérieure, d'entreprise des processus de re-signification et de construction de nouveaux paramètres pour sa mise en valeur.

Mots-clés: évaluation de la qualité, éducation supérieure, populations indigènes et afro-descendantes.

:: **Resumo**

O tema do aprimoramento da qualidade das universidades torna-se cada vez mais vigente nos debates e espaços educativos. Desafio que ganha maior importância em instituições que respondem aos diferentes povos indígenas e afrodescendentes, o que implica o ajuste dos parâmetros de medição e avaliação de seu desenvolvimento e resultados frente os planos de vida comunitários. Este texto, através de revisão bibliográfica, enfatiza os progressos e desafios na avaliação da qualidade das universidades com e para os povos indígenas e afrodescendentes. Apresenta as dimensões de uma edu-

cação pertinente aos sonhos e aspirações dos povos. Também, através da experiência de uma Universidade Comunitária Intercultural, reflete a necessidade da apropriação dos elementos com os que agora é trabalhada a qualidade na educação superior, empreender processos de ressignificação e construir novos parâmetros para sua valorização.

Palavras chave: avaliação da qualidade, educação superior, povos indígenas e afrodescendentes.

:: Introducción

La educación debe jugar un papel fundamental en la búsqueda de la cohesión social, la puesta en práctica de la perspectiva intercultural de género, el desarrollo sostenible, la gobernabilidad y la coexistencia pacífica. El mundo en el que vivimos, experimenta día a día cambios rápidos que trastocan los diferentes ámbitos, reflejados en la manera de vivir de cada uno de nosotros y nosotras. Los fenómenos de la globalización y sus transformaciones, el avance del reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología y la competitividad internacional, hacen que la preocupación de la evaluación de la calidad y pertinencia en las instituciones de educación superior, adquiera singular relevancia en estos momentos. Aunque este ha sido un tema que ha estado presente desde los orígenes de las universidades.

En diferentes plataformas y espacios académicos como la Conferencia Regional sobre Educación Superior (CRES, 2008), dejó claramente establecido que la obligación, tanto del sector público como del privado, es ofrecer una educación superior con calidad y pertinencia. Además, se afirmó que "la calidad es un concepto inseparable de la equidad y la pertinencia". Es evidente entonces, la interdependencia entre criterios y la importancia de seguir trabajando por alcanzar los mejores indicadores, cuyos resultados están llamados a generar procesos de cambio y desarrollo de la colectividad.

En este artículo, partiendo de la necesidad de un enfoque intercultural de la evaluación de la calidad de las instituciones de educación superior, interesa conjugar los planteamientos de los pueblos indígenas y afrodescendientes sobre una educación pertinente y de calidad con la experiencia de evaluación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), como un espacio de reflexión, participación y formación de profesionales con capacidad de responder a las demandas, retos y proyectos de vida de las comunidades y pueblos. Aquí cobra especial relevancia la necesidad de la contextualización e interculturalización de todo el proceso, así como trabajar las estadísticas, los criterios e indicadores con perspectiva intercultural de género, adecuados a la cosmovisión de los pueblos con una amplia participación.

:: Fundamentos de una educación para y con los pueblos indígenas y afrodescendientes

Los Estados, desde siempre, se han organizado para responder a una sola cultura, siendo lo importante en América Latina: ser hombre, católico y de habla española, además, la hegemonización, el control y dominio absoluto en toda su organización ha sido evidente, y se ha considerado que el desarrollo era un problema exclusivamente económico, teniendo como resultado la profundización

de las desigualdades. La educación se redujo a una imposición, fuera de la lógica del corazón y la sabiduría de los pueblos para quienes la vida es rescatada como el origen, el centro y el fin de todo el pensar y actuar humano.

Tradicionalmente la Educación Superior en el continente se ha sustentado en las razones expuestas desde el pensamiento occidental, por obra y gracia de la colonización del conocimiento, fuera del ser y del estar, sin entender el “estar siendo”, que resume la dinámica del pensamiento propio de los pueblos; al tener una manera distinta de acercarse a la realidad, considerando al ser humano como una “hebra del tejido vivo”.

Este accionar significó para los pueblos, en muchos casos, asimilación, exclusión, invisibilización consciente, negación, marginación, estereotipos, que han hecho mucho daño, hasta llegar a veces, a que los mismos pueblos nieguen su propia identidad y no puedan recordar su pasado. La limitación de los datos, su inexistencia, su irregularidad, su incomparabilidad e incluso su negación absoluta, propiciada por censos, estadísticas e indicadores deficitarios y poco pertinentes, constituyen un primer obstáculo a sortear (PNUD, 2009, p. 268).

Si bien algunos países latinoamericanos han adoptado estrategias políticas, económicas, sociales e ideológicas diferentes frente a las demandas de los pueblos, no han podido paliar la existencia de problemáticas sociales y culturales apremiantes que afectan a estos grupos en particular y, por lo tanto, a la sociedad en su conjunto (Peysner, 2003). El problema es que estas políticas se han diseñado e implementado en ausencia y sin la participación activa de estos pueblos.

Frente a esta postura, las nacionalidades y pueblos han decidido construir un pensamiento propio, para ello necesitan crear, recuperar, revalorizar los enfoques epistémicos y metodológicos que permitan una comprensión de su mundo sin violentar su cosmovisión, su espiritualidad y sus valores éticos fundamentales. Una generación de conocimientos enmarcada precisamente en procesos de recuperación histórica, revitalización cultural y de reivindicaciones políticas, con énfasis en la necesidad de propiciar la visibilización de los pueblos, como una estrategia fundamental para garantizar la incidencia de las demandas.

En este escenario, el principal problema que enfrentan las instituciones de Educación Superior indígenas/interculturales/comunitarias, continúa siendo la centralidad que se da a la “razón occidental” en las instituciones de Educación Superior convencionales, privilegiando al conocimiento occidental como única forma de construir un “mapa natural del mundo”; es esta centralidad la que permite negar otras formas de construcción de conocimiento, otras formas de relación del mundo material y espiritual, otras formas de organización, producción y reproducción de la vida social (Ibid, p.30).

Es importante resaltar que hemos tenido muchos avances a nivel de América Latina, como el reconocimiento de la diversidad cultural, la reivindicación de los derechos colectivos y la construcción de espacios de diálogo. Las demandas sobre educación planteadas por los pueblos, han tenido eco en diversos instrumentos jurídicos internacionales, nacionales y regionales. Los que parten del reconocimiento de los derechos de los pueblos desde dos vertientes: el derecho a la educación como todos los demás ciudadanos/ciudadanas, y el derecho a la revitalización y desarrollo de su propia cultura.

Concretamente en Nicaragua, al revisar las leyes y normativas vigentes podemos mencionar la Constitución Política, que en el Título VII, artículo 121, establece el acceso a la educación de manera libre e igual para todos los nicaragüenses, y continúa exponiendo que “los pueblos indígenas y las comunidades étnicas de la Costa Atlántica tienen derecho a la educación intercultural en su lengua materna, de acuerdo a la ley”. Premisa que aspira a la consolidación de una nación plurilingüe, pluriétnica y pluricultural, donde “el Estado debe proteger el patrimonio arqueológico, histórico, lingüístico, cultural y artístico de la nación”.

Otro gran avance, que merece especial reconocimiento, han sido los cambios desarrollados en el marco jurídico legal, para darle salida al camino emprendido por estas universidades diferentes. Entre estos mencionamos la ley de Autonomía de las instituciones de educación superior, Ley No. 89, con sus reformas en la asignación del presupuesto universitario de las universidades BICU y URACCAN, así como la ley No. 218, aprobada el 13 de abril de 1996, la que establece en su artículo número 1, el reconocimiento de las universidades del Caribe de Nicaragua, haciéndoles partícipe de la distribución del 6% anual del presupuesto nacional de la República.

Por otro lado, en el año 2006, la ley general de educación, ley No. 582, legaliza a las Universidades Comunitarias de la Costa Caribe de Nicaragua, declarándolas de interés público regional y reconociéndonos desde las mismas entrañas de nuestro espíritu colectivo, de diálogo y de concertación. Reconocimiento que hizo realidad nuestra participación en el proceso de autoevaluación institucional, bajo la ley No. 704, creadora del Sistema Nacional para el aseguramiento de la calidad de la educación y reguladora del Consejo de Nacional de Evaluación y Acreditación.

Considerando lo anterior y teniendo presente el mandato social de evaluar la calidad educativa desde la perspectiva señalada, resulta ineludible pensar en sistemas de evaluación dialógicos y pertinentes que consideren otros elementos de interés para los pueblos. Esto significa, por ejemplo, mostrar estadísticas con dimensiones que visibilicen el mosaico de culturas de nuestra región, dándonos la posibilidad de estar presentes con identidad cultural.

Las estadísticas mostradas en el censo de población y vivienda, impulsado por el Estado de Nicaragua en el 2005, indica que éramos un total de 5 millones 142 mil 98 nicaragüenses, de los cuales 314 mil 130 habitábamos la Región del Caribe Norte y 306 mil 510 en el Caribe Sur. Es importante señalar que por insistencia de la sociedad civil y las universidades caribeñas la variable de identidad y sexo fue recopilada en este estudio, que generalmente no ha sido utilizado en los análisis de país.

Haciendo un razonamiento desde los documentos, independientemente de todo el andamiaje legal de los derechos logrados, es complejo hacer una valoración sobre las brechas de los pueblos indígenas y afrodescendientes, cuando la invisibilidad prevalece en datos presentados en la mayoría de los estudios e investigaciones.

De igual manera, si quisiéramos reconocernos en las estadísticas sobre educación superior en nuestro país, tenemos algunos elementos que nos permitirían determinar que existe un empeño permanente en mantener la invisibilidad de los pueblos. El estudio realizado por Duriez (2011), sobre la educación superior en Nicaragua 2005 – 2009, destaca que la evolución de la matrícula de pregrado de las universidades públicas y privadas del país, estableció un crecimiento de un 33.7 % en el período mencionado.

Pese a ello, y al indagar sobre los números de acceso de estudiantes cuya identidad es indígena o afrodescendiente, los datos no reflejan esta realidad en ninguna de las universidades. En este sentido, es evidente que la invisibilización nos limita conocer el acceso, la permanencia, el egreso y graduación en las instituciones de educación superior en el Pacífico nicaragüense de estas poblaciones. Asimismo, hace referencia a la participación de las universidades comunitarias como miembros del Consejo Nacional de Universidades, sin embargo, no hace referencia en los registros de estudiantes con procedencia indígena y afrodescendiente, de las otras instituciones de educación superior, tampoco lo cuestiona.

En los datos correspondientes al subsistema de Educación Superior en Nicaragua, nos encontramos que, a pesar de que el Plan Estratégico 2012-2020 incorpora la interculturalidad y género como lineamientos y principios para todo su quehacer, en la práctica aún no se incluye en las estadísticas el enfoque étnico que también es parte de la realidad nicaragüense. Lo que se puede evidenciar en el Informe de Rendición Social de Cuentas del Consejo Nacional de Universidades (CNU, 2016, p. 10), el cual refleja datos estadísticos como la matrícula general del 2015, que es de 117 mil 77 estudiantes, desglosada en programas especiales, grado, posgrado y participación femenina; pero no la variable de identificación étnica.

Situaciones como las presentadas anteriormente todavía se muestran en los sistemas de evaluación donde la homogenización de los modelos, criterios e indicadores hacen que las universidades y programas con y para pueblos indígenas y afrodescendientes no se sientan identificadas. Hablamos de la necesidad de una perspectiva evaluativa capaz de hacer emerger lo diverso, trabajar la inclusividad, la participación activa y contribuir a la mejora continua del modelo educativo propio de los y para los pueblos.

En consecuencia, una de nuestras responsabilidades fundamentales ha sido asegurar que cada generación tenga la oportunidad de contar con la mejor y más adecuada educación, sin perder nuestras lenguas, la manera de ver el mundo, las tradiciones, metodologías y tecnologías comunitarias. Por tanto, la educación requiere fortalecer la identidad de los pueblos ya que si no se sustenta en el respeto a los conocimientos, saberes, sabidurías y prácticas comunitarias endógenas, ésta corre el riesgo de contribuir a una aculturación acelerada de sus estudiantes y docentes.

:: Planteamiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes sobre calidad en la educación

La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY, 2015) ha planteado los fundamentos jurídicos y epistemológicos del sistema de evaluación y acreditación de las universidades indígenas, interculturales y comunitarias. Definiendo la calidad como el “bien hacer” con pertinencia cultural y relevancia, que responde a los planes de vida de los diferentes pueblos y sobresale por su importancia, significación, utilidad y participación para el buen vivir.

Dentro de este marco, se comprende a la “evaluación”, como el acto participativo de rendición de cuentas, el seguimiento del bien hacer; la transparencia de los procesos, de los logros y de la información, como una práctica de vida para cualificar y realimentar la construcción de los aprendizajes desde y para la vida. A diferencia de las evaluaciones convencionales que tiene una visión pesquizable y sancionatoria, sin tomar en cuenta los procesos históricos, ni las consecuencias que puedan sufrir la comunidad universitaria ampliada. En este orden, los procesos de evaluación y autoevaluación buscan posicionar en los ámbitos local, nacional e internacional y de las redes universitarias un reconocimiento legítimo del “bien hacer” de las universidades indígenas interculturales y comunitarias.

La calidad debe también valorarse en relación con la realidad en que los programas están inmersos; de esta manera, la pertinencia social deviene en la patria de la calidad. Las evaluaciones deben sustentarse en un concepto de

calidad construido socialmente. Los procesos de evaluación deben adaptarse a cada institución, pues cada institución es única, tiene su propia historia y una manera muy suya de entender y construir su misión (Tunnermann, 2011, p. 5).

En el tema de la calidad, Simon Schwartzmann, citado por Tunnerman, plantea que surge como problema socialmente significativo cuando los resultados o productos que se obtienen de las instituciones de educación superior dejan de corresponder a las expectativas de los diferentes grupos o sectores que participen de ellas.

Siendo para nosotros y nosotras, como compartió nuestro hermano Luis Fernando Sarango (2012), sobre lo que le decían sus mayores, que “la calidad equivale a hacer las cosas bien”. Si tomamos la definición de la UNESCO (1998) sobre calidad, esta sintetiza el espíritu de otras definiciones, donde expresa que “la calidad es la adecuación del ser y quehacer de la Educación Superior a su deber ser”. Es así que este concepto está intrínsecamente relacionado con la pertinencia. Generalmente, al abordar el tema de la pertinencia existe, a veces, la tendencia de reducir el concepto a la respuesta de las demandas económicas. Sin duda la educación superior debe atender estas demandas, pero su pertenencia las trasciende y debe analizarse desde una perspectiva más amplia que tengan en cuenta los desafíos y demandas que al subsistema de educación superior impone la sociedad en su conjunto.

Si esto es así, es importante resaltar algunas de las características que sellan y dan calidad a las Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias, las que se identifican por ser el espacio de recuperación, fortalecimiento y acompañamiento de los planes y propuestas de vida de los pueblos y sus organizaciones, para impulsar el Buen Vivir/Vivir Bien y el Vivir con Dignidad.

Entre las que podemos mencionar la inclusividad de la diversidad, que parte de las matrices culturales de los pueblos; la participación activa como ejercicio de derecho, confianza en los procesos y resultados; calidad con pertinencia, calidez, equidad, inclusión; flexibilidad y objetividad en los procesos; filosofía institucional orientada a revitalizar, promover y fortalecer el ejercicio de derechos colectivos, identidades, cosmovisiones, espiritualidades, formas de organización, culturas, sistemas de conocimientos y prácticas.

Lo que concuerda con lo planteado con Rubio (2012, p.81) que la universidad de calidad socialmente responsable está sustentada en una cultura dialógica y colaborativa, que legitime los espacios de aprender de los otros y con los otros, donde se analice colectivamente el quehacer educativo y donde principios como la democracia, solidaridad y la autonomía sean protagonistas.

Por tanto, los sistemas educativos y las universidades indígenas, interculturales y comunitarias se han constituidos en espacios privilegiados para el desarrollo de la reflexión crítica, la participación activa, el diálogo de saberes, la formación de ciudadanos y profesionales conscientes de sus responsabilidades cívicas y comprometidos con el desarrollo humano y sostenible de sus pueblos. No se trata pues de instruir desde los conocimientos de expertos, sino de educar desde la realidad del entorno, desde las necesidades comunes de las comunidades y de su relación con su medio ambiente en el que se desarrollan.

Para ello, el oficio universitario se inspira en los valores democráticos, la inclusión, la interculturalidad, la solidaridad, la autonomía y el análisis de la problemática de las ciencias, la sociedad, de su contexto y la vida cotidiana para contribuir a la realización de los planes de vida de los pueblos. Considerando nuestro trabajo de construcción colectiva como un aporte al conocimiento universal, haciendo visible las diversas cosmovisiones, sin perder de vista los criterios de calidad con pertinencia cultural.

Es así que en los últimos 20 años los pueblos indígenas y afrodescendientes han tenido un destacado protagonismo en el quehacer político y social en América Latina y el Caribe. Donde se ha impulsado buena parte de los profundos cambios institucionales verificados en la región. Una acción de gran impacto ha sido la generación de Instituciones de Educación Superior Interculturales y Comunitarias, alternativas a las convencionales; con innumerables experiencias desarrolladas, ya sean como parte de un esfuerzo autónomo de las organizaciones indígenas, de líderes y lideresas o apoyadas por el Estado y sus gobiernos (Convenio Andrés Bello, 2014, p.26).

Ahora bien, resulta difícil plantear el debate sobre qué es calidad, sin embargo: una educación que promueve el reconocimiento y la revitalización de las culturas que responde a las demandas, sueños y aspiraciones de los pueblos, no es de buena o mala calidad, es el imperativo que reclaman los pueblos en la reivindicación de sus derechos y principalmente en la lucha por una educación con pertinencia y acorde a nuestros diversos contextos.

:: Evaluación de la calidad de la universidad comunitaria intercultural URACCAN

El tema de la evaluación y la acreditación en las universidades nicaragüenses se introdujo a mediados de la década de los años 90, en el contexto de la experiencia desarrollada por el Consejo Superior de Universidades Centroamericanas (CSUCA), a través del Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES).

En el año 2001, el tema cobra particular importancia en el país, dado que se aprueba el Proyecto No. 1072/SF “Modernización y Acreditación de la Educación Terciaria”, auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), con miras a apoyar el proceso de modernización de la educación superior, enfocándose en el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la educación, impartida en todas las instituciones públicas y privadas de la educación terciaria del país, legalmente establecidas.

A partir del año 2002, con el establecimiento del I Foro Nacional de la Educación Superior Nicaragüense, se marca una pauta definitiva para el acercamiento entre las universidades públicas, privadas y sectores relevantes de la vida nacional, con el fin de discutir y proponer acciones conjuntas orientadas al logro de una educación superior de calidad. Cada institución debía escoger su propio enfoque y metodología, lo que fue coherente respecto a la autonomía de las universidades.

URACCAN, como institución académica de educación superior comunitaria intercultural, comprometida con la calidad en todos los ámbitos de su quehacer, decide tomar parte en este proceso apoyándose en esfuerzos realizados que contribuyeron a definir el perfil institucional. Como entidad al servicio de la sociedad costeña no se excluyó de este proceso, sino que de manera muy participativa retomó la imperiosa necesidad de revisar la condición del servicio a la sociedad, a través de las funciones fundamentales de la universidad: docencia, investigación, extensión e internacionalización. En este sentido, fue necesario la realización de un análisis institucional, que permitió conocer las fortalezas y debilidades, que conllevaron a promover el sentido de identidad, pertenencia y compromiso de las y los actores involucrados.

Para efectos de garantizar el carácter participativo del proceso, se determinó que la población en estudio lo conformara toda la comunidad universitaria. Sin embargo, se trabajó con 8 niveles de esta población en los cuales se constituye la universidad. De esto se seleccionó una muestra representativa por conveniencia y al azar; considerando los estratos de la población por recintos universitarios. Los niveles de la población en estudio fueron conformados de la manera siguiente: estudiantes, docentes, trabajadores administrativos, graduados, empleadores, comunidades socias, autoridades universitarias y sociedad civil. Cada estamento fue abordado en las áreas geográficas donde la universidad tiene presencia y se definieron en conjunto con las autoridades universitarias del territorio. En total 501 personas se involucraron en el proceso, las que fueron partícipes activas desde la construcción, implementación y validación del informe final del primer proceso de Autoevaluación Institucional, llevado a cabo en nuestra universidad.

En este transitar, URACCAN (2004) definió en su Informe de Autoevaluación Institucional (2004) la calidad como:

“el proceso de mejoramiento sistemático, colectivo, crítico, prospectivo, con miras al cumplimiento de su misión. Específicamente la valoración de la calidad se concentró en la consistencia interna de su quehacer con base en criterios previamente definidos y consensuados tanto a nivel interno de la comunidad universitaria, como los criterios preestablecidos por la comunidad académica o profesional a nivel nacional, regional e internacional”.

El abordaje de la calidad, en nuestra universidad, más que ser un problema teórico es parte de un ineludible compromiso de la institución, los 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 costeña y de Nicaragua, de cara a este nuevo siglo XXI.

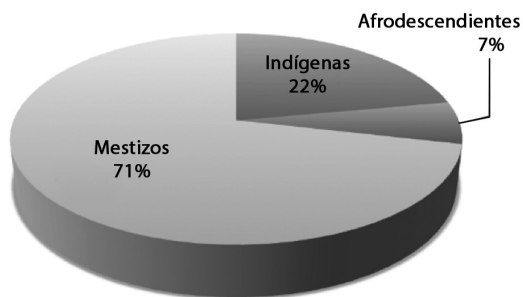
Para operacionalizar la valoración de la calidad institucional en esos momentos, se asumió los conceptos y criterios del Modelo de Autoevaluación Institucional del SICEVAES, los cuales fueron adecuados al contexto particular de URACCAN. Este proceso significó un primer momento para valorar, definir y redefinir el marco filosófico, pedagógico, político y normativo institucional, permitiendo una mejoría en los aspectos académicos y de gestión institucional con perspectiva intercultural de género (URACCAN, 2004, p.174).

Valorar criterios de calidad como equidad, pertinencia, interculturalidad y género en los factores institucionales, es tarea necesaria para responder a lo planteado e implementado en nuestro modelo de universidad. Un proyecto institucional de universidad propia, que responde a las aspiraciones históricas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y mestizos del Caribe de Nicaragua, por gozar de un modelo de desarrollo construido desde las bases socioculturales. Su filosofía institucional está orientada a revitalizar, promover y fortalecer el ejercicio de derechos colectivos, identidades, cosmovisiones, espiritualidades, formas de organización, culturas, sistemas de conocimientos y prácticas.

Esto se da al mismo tiempo de evitar la fuga de talentos humanos, fortalecer la Autonomía Regional Multiétnica y el Sub- sistema Educativo Autonomo Regional. Representa entonces un modelo de Universidad Comunitaria Intercultural definido por la implementación de sus funciones sustantivas: Gestión y comunicación intercultural para el desarrollo institucional, Comunidades de aprendizajes, Creación, recreación de conocimientos, saberes y prácticas, Acompañamiento social y comunitaria y Cooperación, Solidaridad y Complementariedad Nacional e Internacional. Donde la responsabilidad social territorial adquiere su rostro en la articulación estratégica de sus funciones y la participación permanente de los pueblos en todos los procesos que se desarrollan.

La experiencia de URACCAN, en la búsqueda del acceso, pertinencia y equidad ha asegurado un sinnúmero de acciones que ayudan a garantizar el cumplimiento de estos criterios de calidad. En su registro estadístico declara la identidad de los pueblos en cada estudiante con matrícula activa, al establecer formatos que contienen y detallan datos correspondientes a nombre, sexo y etnia.

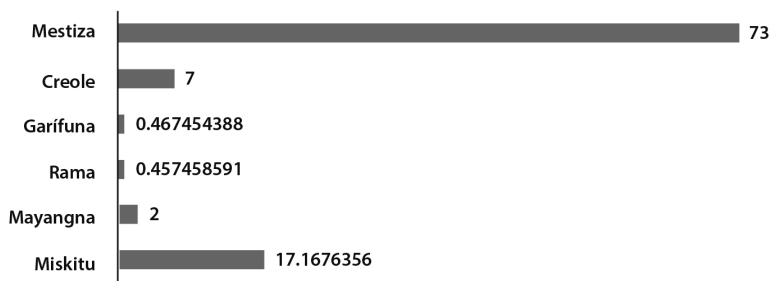
Matrícula General URACCAN Por identidad (2012 - 2016)



Fuente: Dirección de Registro Académico URACCAN

Es así que en la matrícula de los últimos 5 años, se refleja un total de 10,079 estudiantes indígenas, 2,955 afrodescendientes y 32,555 mestizos costeños que han tenido la oportunidad de estar en la Universidad.

Matrícula de mujeres por pueblo (Período 2012 - 2016)



Fuente: Dirección de Registro Académico URACCAN

De esta matrícula, se desglosa el acceso de las mujeres indígenas: Miskitu (17.16 %), Mayangna (2 %), Rama (0.45 %) y de las afrodescendientes: Creole (7 %) y Garífunas (0.46 %). Las mestizas, por ser la población mayoritaria con condiciones demográficas y mayor posibilidad de acceso en ambas Regiones Autónomas tienen mayor presencia.

Cuadro 1. Matrícula general de URACCAN del 2012 al 2016

| Años | Total | Femenino | Masculino | Mk | My | Rm | Gr | Mz | Cr | Exts |
|--------------|--------------|--------------|--------------|-------------|-------------|------------|------------|--------------|-------------|------------|
| 2012 | 9020 | 5109 | 2866 | 1615 | 221 | 53 | 44 | 6522 | 520 | 45 |
| 2013 | 8498 | 5165 | 3333 | 1582 | 210 | 45 | 32 | 6127 | 498 | 4 |
| 2014 | 9841 | 5799 | 4042 | 1963 | 173 | 47 | 70 | 6898 | 679 | 11 |
| 2015 | 9503 | 5617 | 3866 | 1670 | 281 | 40 | 45 | 6788 | 628 | 51 |
| 2016 | 8913 | 5248 | 3665 | 1863 | 287 | 29 | 23 | 6220 | 416 | 75 |
| TOTAL | 45775 | 26938 | 17772 | 8693 | 1172 | 214 | 214 | 32555 | 2741 | 186 |

Mk: Miskitus, My: Mayangna, Rm: Rama, Gr: Garífunas, Mz: Mestizos, Exts: Extranjeros
 Fuente: Dirección de Registro Académico URACCAN.

Otro ejemplo en el que se puede visualizar lo antes expuesto, es el registro de graduados y graduadas en nuestra universidad, datos de los cuales hemos podido tomar acciones con equidad, pertinencia e inclusividad.

Cuadro 2. Graduados y graduadas de URACCAN, 1998-2016.

| Años | Total | Femenino | Masculino | Mk | My | Rm | Gr | Mz | Cr | Exts |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|------------|-----------|-----------|-------------|------------|-----------|
| TOTAL | 6993 | 4425 | 2568 | 1445 | 350 | 16 | 25 | 4687 | 414 | 56 |

Fuente: Registro Académico de URACCAN.

Estadísticas que demuestran el acceso de los diferentes pueblos a la educación, estableciendo estrategias diferenciadas para aquellos que están menos visibles. En cumplimiento con la Misión y Visión de la universidad, de formar hombres y mujeres con conocimientos, saberes, capacidades, valores, principios, actitudes humanistas, sentido de emprendimiento e innovación, en equilibrio y armonía con la Madre Tierra, para el fortalecimiento de las autonomías de los Pueblos, respondiendo a la Ley de Autonomía de la Costa Caribe Nicaragüense (Ley 28).

Esta ley en el artículo 11, establece que:

"los habitantes de la Costa Atlántica tienen derecho a preservar y desarrollar sus lenguas, religiones y culturas; usar, gozar y disfrutar de las aguas, bosques y tierras comunales dentro de los planes de desarrollo nacional; desarrollar

libremente sus organizaciones sociales y productivas conforme a sus propios valores; la educación en su lengua materna y en español, mediante programas que recojan su patrimonio histórico, sus sistemas de valores, las tradiciones y características de su medio ambiente, todo de acuerdo con el sistema educativo nacional".

En correspondencia con lo anterior, los programas que ofrece la universidad, están encaminados al cumplimiento de la Ley de Autonomía Regional, promoviendo el desarrollo con identidad, el cual se define como el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura de acuerdo a un proyecto que se define con sus propios valores y aspiraciones. Calva (2002:40) Es el legítimo derecho que tienen los pueblos de configurar su futuro. Es un desarrollo no basado solo en la satisfacción de necesidades o en la sobrevivencia de la pobreza, sino en el ejercicio de derechos y el bienestar pleno que permitan las economías sostenibles e interculturales.

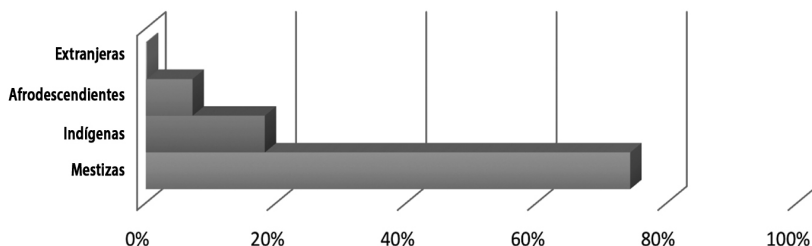
Entre las que podemos mencionar la implementación de la Escuela de Liderazgo, donde jóvenes con edad promedio de 16 a 20 años, provenientes de comunidades alejadas, obtienen su bachillerato y tienen dos opciones de continuidad: ingresar a la universidad en una carrera ofertada o retornar a sus comunidades con mayores habilidades de liderazgo.

De igual manera, podemos destacar el desarrollo de una oferta académica con carreras emblemáticas en el nivel de postgrado y grado, que tienen como principio metodológico el diálogo de saberes y la creación de puentes de comunicación horizontal como:

- Maestría en Cosmovisiones del Buen Vivir/Vivir Bien con énfasis en cambio climático, equidad y complementariedad,
- Maestría en Comunicación Intercultural,
- Medicina Intercultural,
- Enfermería Intercultural,
- Psicología en contextos multiculturales,
- Educación Intercultural Bilingüe,
- Sociología con mención en Autonomía, Gestión Cultural y Comunicación Intercultural.

También hemos tratado de tener la universidad en la comunidad, considerando esta última como espacio de aprendizaje, como un laboratorio invaluable para actividades prácticas y de investigación, que contribuya a la formación científica del estudiantado y también lo prepare como ser humano que comparta, valore y respete los conocimientos, prácticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas y comunidades étnicas. Para lo que se ha contextualizado la oferta y la carrera a la comunidad, ponderando el trabajo comunitario y los emprendimientos comunitarios en coherencia con los planes de vida de la comunidad y del pueblo.

Mediante el proceso de acompañamiento comunitario intercultural se ha desarrollado una oferta formativa en educación continua, con talentos humanos de las comunidades, con el objetivo de fortalecer el liderazgo, revitalizar la lengua, interiorizar el enfoque de género desde la perspectiva cultural de cada pueblo, mejorar los sistemas productivos y las condiciones de vida, siempre tomando en cuenta la identidad de género y etnia. De 13.794 Mujeres que participaron en educación continua en los últimos cinco años, el 15.1% fueron mujeres miskitas, 0.59% mayangnas, el 0.59% ramas, el 0.51% garífunas, el 74.4% mestizas, el 6.67% Creoles y el 0.17% extranjeras, como se puede apreciar a continuación.



Fuente: Dirección de Registro Académico URACCAN

Un dato interesante registrado en el comportamiento de este indicador, se ha detectado que algunas personas ingresan asumiendo una identidad y en el transcurso de su programa se reencuentran y reafirman lo expuesto al momento de su matrícula o se convencen de asumir la identidad con la que se siente bien y que la Ley de Autonomía de las Regiones Autónomas, le confiere como derecho ciudadano.

En relación a la calidad, a las puertas de cumplir 17 años de funcionamiento de la URACCAN, en el año 2011, se aprueba la ley 704, Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Nicaragua y Creadora del

Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA, 2009). Un importante paso dirigido a establecer una cultura de evaluación y rendición de cuentas de las instituciones educativas del país.

Todo ello, conlleva a que URACCAN ratifique su compromiso por el mejoramiento continuo. El proceso de aseguramiento de la calidad en nuestra institución implicó la revisión de elementos fundamentales para su valoración a la luz del modelo educativo, tales como:

- Implementación de un conjunto de políticas y normas institucionales que contribuyen a la formación integral del ser humano como agente de cambio a través de la educación para la liberación.
- La gestión institucional y cultura organizacional debe ser articuladora y consecuente con el marco filosófico y epistemológico de la universidad.
- Gestión de los procesos con pertinencia y perspectiva intercultural de género en el diseño, implementación y evaluación de los currículos, planes y programas académicos en los niveles de educación continua, pregrado, postgrado y escuela de liderazgo.
- El contenido de la educación, en su sentido más amplio implica: i) construcción y fortalecimiento de conocimientos relevantes y pertinentes al contexto socio cultural y geográfico ambiental, ii) creación y recreación de conocimientos, saberes, sabidurías y prácticas de los pueblos, iii) desarrollo de competencias, valores y actitudes para su actuación efectiva en la vida social, laboral y política, iv) desarrollo con identidad para el buen vivir de los pueblos como filosofía de vida y v) construcción de ciudadanías interculturales para una sociedad justa y equitativa.
- Los estudiantes y docentes, sabios y sabias, son sujetos activos de los procesos educativos sin perder su identidad.
- La capacidad y compromiso de las y los docentes en los procesos educativos permiten prácticas pedagógicas que propician aprendizajes significativos en ambientes interculturales.
- Participación e involucramiento comunitario en los procesos educativos.
- Presentación de estadísticas con enfoque de género y etnia como: matrícula, graduados, personal docente y administrativo, participación en diferentes eventos. Lo que facilita la toma de decisiones con enfoque intercultural de género.

- Integrar el capital lingüístico, además del cultural, social y económico de los estudiantes en la construcción del quehacer de las instituciones académicas y particularmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- La diferencia debe concebirse como una cualidad que implica diálogo en condiciones de respeto recíproco e igualdad de condiciones que lleve al fortalecimiento de las identidades y de las culturas.

Del mismo modo, vimos la necesidad de abrir un proceso de diálogo y consenso con el CNEA, para la contextualización e interculturalización de los indicadores, establecidos en la guía provista por la instancia rectora de los procesos de autoevaluación en Nicaragua, la que incluye 141 indicadores; pero, una vez puestos dichos indicadores a la luz del modelo educativo de URACCAN, donde los juicios comunitarios y el enfoque de la perspectiva intercultural de género para la construcción de indicadores tiene una gran relevancia, se tuvieron que integrar 8 nuevos indicadores y dos criterios de valoración: género e interculturalidad (URACCAN, 2014, p.6).

Se describen para cada uno de los indicadores estándares de calidad conteniendo la visión intercultural como característica esencial del quehacer institucional de la URACCAN, indicadores que fueron retomados y readecuados al contexto de la Universidad, de manera que permitan contar con un referente del objeto a evaluar y emisión de juicio de valor en concordancia con la razón de ser de Universidad comunitaria intercultural.

Dentro de este marco, el Consejo Universitario de la URACCAN, decidió llevar a la práctica tres procesos de forma articulada: la evaluación del Plan Estratégico Institucional (PEI) 2008-2012, el proceso de Autoevaluación Institucional con fines de mejoras y la construcción del PEI 2015-2019. En cumplimiento de nuestros principios institucionales y de nuestro modelo de universidad, fue necesario contar con la participación efectiva de la comunidad universitaria y de los distintos actores locales, regionales, nacionales e internacionales, destacando a nivel interno, las asambleas de los consejos consultivos territoriales de nuestra Costa Caribe.

Se tomó como período de análisis los años que van desde el 2008 al 2012, coincidiendo con la implementación del último Plan Estratégico Institucional (PEI), pero también se tomaron en consideración algunos avances cruciales de los años 2013 y 2014. En el proceso de Autoevaluación se aplicó un método participativo en las Regiones Autónomas: 4 recintos, las 4 extensiones y la oficina de enlace (Managua), fomentando el aprendizaje institucional de los avances, las limitaciones y los desafíos institucionales en cuanto al análisis sobre la pertinencia, relevancia y calidad de su modelo educativo comunitario intercultural.

Retomó entonces, la propuesta metodológica del CNEA (2011), contextualizada a nuestros procesos e involucró la participación directa de todos los sectores de la comunidad universitaria, sociedad civil, empresa privada, autoridades de gobiernos regionales, municipales, líderes territoriales y comunales de los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes; autoridades educativas, sector religioso, agencias y organizaciones de cooperación externa y otras universidades con las cuales se han desarrollado relaciones de cooperación mutua.

Es importante destacar que, en el marco del mismo proceso de autoevaluación institucional con fines de mejoras, fue necesario la capacitación del personal para llevar a cabo el mismo. Por lo que se articuló un diplomado de formación en procesos de autoevaluación para el personal que estaba involucrado, constituyéndose cada momento de capacitación en las distintas fases y procesos de la investigación evaluativa de la universidad. Esto permitió culminar el proceso participativo y colaborativo con éxito y con varios productos, tales como los resultados de la autoevaluación, las acciones de mejora por cada una de las funciones, factores e indicadores que han sido incluidos en la Planificación Estratégica de la Universidad 2015-2019.

Aunque uno de los grandes desafíos a superar fue la visita de pares evaluadores externos para verificar el informe de autoevaluación con fines de mejora presentado por URACCAN. Esto debido a que los mismos no fueron capacitados en el modelo educativo de nuestra institución, lo que ocasionó la no comprensión de algunos procesos, conceptos y acciones que realizamos con y para pueblos indígenas y afrodescendientes. Aspectos que se reflejaron en el informe de la visita y lo que se tuvo que dialogar para su comprensión final.

:: Conclusiones

Entre los avances en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos indígenas y afrodescendientes podemos mencionar los siguientes:

- a) La evaluación de la calidad de la educación superior no puede disociarse de consideraciones de pertinencia, esto demanda que sea contextualizada. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”.
- b) El criterio de calidad no está desasociado del criterio de valor social. Hay que hacer propuestas, apoyándonos en lo que se ha hecho antes, en lo que existe. La calidad es una bandera en la que nos movemos proactivamente para destacar el modelo educativo propio.

- c) Ha sido de gran importancia trabajar estadísticas, criterios e indicadores con perspectiva intercultural de género, adecuados a la cosmovisión de los pueblos y con una amplia participación, fomentando el compromiso y la corresponsabilidad.
- d) Es fundamental la construcción conjunta de indicadores, instrumentos y procedimientos interculturales aceptados por ambas partes.
- e) La formación de los actores involucrados tanto internos como externos, haciendo partícipe a los diferentes pueblos, convencidos y capacitados para impulsar, conducir y asesorar procesos exitosos de evaluación, mejoramiento y acreditación de calidad, es de vital importancia para el éxito de estos procesos.

Entre los desafíos que debemos poner en perspectivas se encuentran los siguientes:

- a) Toda la experiencia antes descrita nos hace reflexionar que es necesario un cambio de paradigma, donde los pueblos indígenas y afrodescendientes sean puestos en el centro de las estrategias, como actores y partícipes de su desarrollo.
- b) Se requiere que tanto las universidades convencionales como las indígenas, interculturales y comunitarias, profundicen en el diálogo de saberes, en los modos de producción de conocimientos, modos de aprendizaje, lenguas, historias, espiritualidad, visiones del mundo, respeto cultural y programas de interculturalidad, en los que las comunidades tengan un amplio protagonismo.
- c) Debemos avanzar en criterios de acreditación y reconocimiento universitario y de la Educación Superior, adecuados y apropiados para el establecimiento y continuo mejoramiento de la calidad de la educación intercultural.
- d) Los sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad, en conjunto con las universidades y los actores sociales, deben construir un sistema de indicadores que incluyan las particularidades de cada modelo educativo y tipo de universidad, como su sistema y fundamento epistemológico y pedagógico en los procesos de evaluación para el mejoramiento continuo y la acreditación.
- e) Es necesario fortalecer los espacios de diálogo, convergencia, cooperación, así como la confianza mutua entre actores claves para los procesos de evaluación.

f) La evaluación de la calidad de las universidades y programas con y para pueblos indígenas y afrodescendientes deben propiciar los elementos pertinentes de mejora para el desarrollo con identidad, donde los pueblos tengan la posibilidad de vivir en armonía con el medio ambiente, en que la buena administración de los territorios y recursos naturales les genere beneficios, que el ejercicio de autoridad les permita autodeterminar su destino, y en el que el respeto a los valores y derechos incluyendo los derechos culturales, colectivos, económicos, sociales e institucionales de estos pueblos de acuerdo a su propia cosmovisión y gobernabilidad, se haga realidad.

REFERENCIAS

- **CNU (2016)**. Informe de Rendición Social de Cuentas 2015, Managua, Nicaragua.
- **Convenio Andrés Bello (2014)**. Análisis comparativo de los procedimientos, condiciones y opciones de acreditación de Instituciones de Educación Superior convencionales e indígenas / interculturales/ comunitarias en los países miembros del Fondo Indígena, La paz, Bolivia.
- **CRES (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. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- **Duriez, M. y Zamora, B. (2011, mayo)**. La Educación superior en Iberoamérica 2011 "La Educación Superior en Nicaragua 2005-2009" Consultado el 22 de Marzo, 2017, disponible en: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2014/07/2011-Informe-Nicaragua.pdf>
- **Ley 218 (1996)**. 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. Aprobada de 13 de Abril de 1996. Publicada en El Nuevo Diario de 5 de Septiembre de 1996, consultado el 20 de Marzo, 2017 en: [http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$All\)/3D8A90223A21560706257122005962D2](http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/3D8A90223A21560706257122005962D2)

- **Ley 582 (2006).** Ley general de educación, Aprobada el 22 de Marzo del 2006. Publicado en La Gaceta No. 150 del 03 de Agosto del 2006, Consultado el 20 de Marzo, 2017 en: [http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/\(\\$All\)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99](http://legislacion.asamblea.gob.ni/normaweb.nsf/($All)/B2FBC86E5FD975420625755B00765A99)
- **Ley 704 (2009).** Ley del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación en Nicaragua y Creadora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA).
- **Peysner, A. (2003).** Desarrollo, Cultura e Identidad: El caso del mapuche urbano en Chile. Elementos y estrategias identitarias en el discurso indígena urbano. Ph.D. Thesis, Universidad Católica de Louvain.
- **PNUD (2009).** Derechos de la población afrodescendiente de América Latina: Desafíos para su implementación. Publicación del Proyecto Regional "Población afrodescendiente de América Latina.
- **Rubio V. (2012).** La universidad como constructora de ciudadanos socialmente responsables. Ediciones universidad Santo Tomás, Santiago, Chile.
- **RUIICAY (2015).** Documento sobre sistema de acreditación y reconocimiento de las instituciones indígenas, interculturales y comunitarias de educación superior de Abya Yala, Cotacachi, Ecuador.
- **Tünnerman, Carlos (2006).** Pertinencia y calidad de la educación superior. Lección inaugural. Guatemala. Consultado el 21 de Marzo, 2017, en: <http://iep.udea.edu.co:8180/jspui/bitstream/123456789/258/1/Pertinencia%20Calidad%20Educacion%20Superior%20-CarlosTunnermann.pdf>
- **(2011).** La educación superior frente a los desafíos contemporáneos. Conferencia dictada durante la lección inaugural de la Universidad Centroamericana, UCA. Managua. Consultado el 15 de Marzo, 2017, en: [http://cebem.org/cmsfiles/publicaciones/La_ES_frente_a_los_desafios_contemporaneos_\(UCA_marzo_2011\).docx+&cd=1&hl=es&ct=clnk&g=ni](http://cebem.org/cmsfiles/publicaciones/La_ES_frente_a_los_desafios_contemporaneos_(UCA_marzo_2011).docx+&cd=1&hl=es&ct=clnk&g=ni)
- **URACCAN (2004).** Informe final del proceso de Autoevaluación Institucional: "Un camino para aprender y mejorar", Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.

- **(2014).** Informe de Autoevaluación con fines de mejora, presentado al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua (CNEA), Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.
- **(2016).** Proyecto Educativo Institucional, Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua.

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Alta Suzzane Hooker**

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 desempeña 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

INSTRUCCIONES A LOS AUTORES

1. Enfoque temático y alcance

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una revista científica, semestral, arbitrada e indexada, cuyo objetivo de difundir resultados de investigación; identificar brechas de conocimiento y desarrollar tendencias temáticas; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas públicas sobre Educación Superior; facilitar y estimular en el escenario académico internacional la discusión compleja, transdisciplinaria y de alto impacto social para el desarrollo efectivo de la sociedad, promueve el intercambio de ideas, de experiencias y el debate crítico; busca estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación en la educación superior. Su objetivo misional es constituirse en una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en América Latina y el Caribe.

En la conmemoración del 25^a Aniversario de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, nos proponemos realizar una colección editorial, que aborde temas de investigación con resultados epistémicos y metodológicos que inicien la discusión continental sobre temas como aseguramiento de la calidad, responsabilidad social, diversidad cultural, internacionalización del espacio de la educación superior, investigación, conocimiento y desarrollo. Estas tendencias temáticas serán el contexto de la Conferencia Regional de Educación Superior, a celebrarse en junio de 2018, en Córdoba, Argentina (CRES 2018).

2. Cobertura Temática

Educación Superior y Sociedad (ESS), es una revista en ciencias sociales, especializada en temas relacionados con educación superior en América Latina y el Caribe, con énfasis en:

- Aseguramiento de la calidad de la educación
- Pertinencia y responsabilidad social
- Diversidad cultural e interculturalidad
- Integración regional e internacionalización
- Investigación y producción de conocimiento
- Contexto global y regional de la educación superior

Educación Superior y Sociedad está dirigida a la comunidad académica universitaria de la región y del mundo. A Investigadores de las ciencias sociales, a estudiantes universitarios de la región y del mundo, al público en general interesado en temas de reflexión y análisis sobre la Educación Superior

3. Forma y preparación de manuscritos

3.1. El artículo debe contener información sobre:

- a) Título
- b) Nombre completo de autor o autora
- c) Resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). El tipo de letra o fuente a usar: Times New Roman 12 (excepto en el título principal del trabajo, el cual deberá ir en tamaño 16).

3.2. El interlineado será de 1.5 cm (excepto en el resumen, en donde el contenido de este deberá llevar un interlineado de 1 cm).

3.3. Entre párrafo y párrafo no deberá existir espacio libre.

3.4. El primer renglón de todo párrafo deberá llevar sangría de 0,7 cm, de esta manera se diferenciarán los párrafos sin la necesidad de dejar un espacio libre.

3.5. El trabajo debe poseer título y resumen en español e inglés. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Al final, deben ubicarse tres palabras clave o descriptores.

3.6. Deben enviarse en formato digital Word 2007. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 20 cuartillas incluyendo bibliografía.

4. Estructura del texto

En una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir la base teórica y metodológica; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

5. Citas textuales

Si son de menos de 40 palabras, se colocan dentro del texto entre comillas, al finalizar la cita se coloca la referencia entre paréntesis de autor, año y número de página. Si las citas son de más de 40 palabras se coloca en un bloque de texto separado, sin comillas, con sangría izquierda de 2,54 cm, 1.5 de interlineado. La referencia se coloca al finalizar la cita entre paréntesis. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

6. Lista de referencias

Se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo las referencias. Cada registro se transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema de la APA, véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:

- **Libro de un solo autor**

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

- **Libro de varios autores**

Barrera, L. y Fraca, L. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

- **Capítulo incluido en un libro**

Hernández, C. (2000). *Morfología del verbo. La auxiliariadad*. En M. Alvar (Dir). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

- **Artículo incluido en revista**

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

- **Tesis**

Jáimez, R. (1996). La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

- **Fuentes electrónicas**

Cabrujas, J. I. (1995, enero). La viveza criolla: destreza, mínimo esfuerzo o sentido del humor -Documento en línea-. Conferencia dictada en el Ciclo la Cultura del Trabajo, organizado por Fundación Sivensa, Caracas. Disponible: <http://www.analítica.com/bit.htm>

7. Arbitraje

Los trabajos serán arbitrados en Comité de Lectura, contando con la aprobación del Coordinador Temático.

8. Imágenes

Dibujos, gráficos, fotos y diagramas, deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.

