

Daniel Mato
Coordinador

Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior

Experiencias en América Latina



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

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

Índice de la Publicación:

Prefacio

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

Presentación

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

Panorama regional

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

Argentina

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

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

Bolivia

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

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

Experiencias en desarrollo endógeno sostenible: un diálogo entre los saberes de los pueblos originarios y el conocimiento científico moderno en el sistema universitario boliviano. El caso del Centro Universitario AGRUCO.
Freddy Delgado Burgoa..... 125

Brasil

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

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

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

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

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

Chile

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

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

Colombia

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

Experiencias en educación superior de la Organización Indígena de Antioquia y su Instituto de Educación Indígena en alianza con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia.
Guzmán Cáisamo Isarama y Laura García Castro..... 223

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

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

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

Ecuador

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

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

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

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

Guatemala

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

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

México

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

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

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

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

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

Nicaragua

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

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

Perú

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

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

Venezuela

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

Experiencias de alcance regional

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

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

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

Sobre los autores.....	469
-------------------------------	------------

PANORAMA REGIONAL

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

Daniel Mato (*)

Este capítulo examina algunos aspectos contextuales significativos para la lectura de la colección de estudios sobre experiencias de instituciones dedicadas a atender necesidades y demandas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes; adicionalmente, analiza aspectos salientes de dichas experiencias y elabora algunas conclusiones y recomendaciones. Los mencionados estudios se encargaron como parte del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y se presentan a continuación de este capítulo en este mismo libro. En la primera sección del presente texto se expone sobre la orientación, alcance y perspectiva analítica del proyecto de investigación. En la segunda sección se analizan algunos elementos contextuales significativos para comprender los problemas, retos y oportunidades que afronta la educación superior en la región con respecto a la situación de los pueblos indígenas y afrodescendientes. En la tercera sección se ofrecen algunos datos agregados y un análisis transversal de aspectos salientes de las más de treinta experiencias de instituciones de educación superior (IES) de los tipos antes mencionados sobre las cuales se han encargado los estudios. Finalmente, partiendo del análisis de los elementos contextuales y aspectos salientes de los casos de referencia, en las dos últimas secciones se presentan conclusiones y recomendaciones aplicables que se espera resulten útiles para formular políticas gubernamentales y de cooperación internacional en la materia, así como para fortalecer y mejorar las experiencias estudiadas y, más en general, la educación superior en la región

Características, campo y perspectiva de análisis del proyecto

El Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina es un proyecto de investigación orientado a producir información y análisis sobre experiencias de instituciones de educación superior (IES) de América Latina dedicadas a atender necesidades y demandas de formación a nivel terciario de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, y a formular recomendaciones de políticas en la materia, así como sentar bases para constituir una red de colaboración entre las instituciones estudiadas (abierta a otras), construir una base de datos, generar criterios para la producción de estadísticas e indicadores sobre el campo, y facilitar elementos para diseñar otras investigaciones que permitan profundizar en el conocimiento del tema (1). El proyecto fue instituido en julio de 2007, como parte

(*) Coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina. Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC); dmato@unesco.org.ve y dmato2007@gmail.com.

(1) Los conceptos de diversidad cultural e interculturalidad tienen campos de aplicación amplios, más allá de los más frecuentes en América Latina que remiten principalmente a diferencias culturales asociadas a ideas de etnicidad y raza. Así, sus usos sociales y en la bibliografía académica incluyen referencias a ideas de culturas nacionales, religiosas, organizacionales, académicas, disciplinares, profesionales, de género, generacionales y tecnológico-comunicativas (orales, escritas, digitales, etc.) (Mato, 2006). Algunas de estas otras aplicaciones, sino todas, también resultan significativas para el mundo de la educación superior. Más aún, dependiendo de los países y los contextos específicos al interior de éstos, algunas de ellas pueden resultar incluso más significativas para la educación superior que las que son foco de atención en este libro. Pese a esto, ante la necesidad de definir un campo de análisis claro y de amplia relevancia social, se ha optado por iniciar las labores del proyecto concentrando el esfuerzo en el estudio de experiencias que remiten a referentes de raza y etnicidad.

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

de las actividades del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)⁽²⁾.

Antes de exponer resultados de la investigación parece apropiado hacer explícito que una formulación preliminar de las ideas expuestas en esta primera sección sirvió de base para proponer a los autores de los estudios sobre las experiencias de referencia un cierto esquema de contenido y lineamientos básicos para la elaboración de los respectivos reportes analítico-descriptivos, los cuales se presentan en este mismo libro, que brindan bases y referencias para elaborar el presente texto. En este sentido, la perspectiva de análisis que se expone en este texto, que en cierto modo estaba presente también en esa versión preliminar, revela el sentido de los tipos de datos que, sobre las diversas experiencias estudiadas, se solicitó a los colaboradores. Desde luego, son éstos, los que, a su vez, sirven de base para elaborar las conclusiones que se exponen en este texto. De allí la importancia que concedemos a hacer explícitas las condiciones en que se desarrolló el proyecto y la producción de datos.

Como preparación para el desarrollo del proyecto se inició un arqueo bibliográfico sobre el tema y se realizaron consultas preliminares a diversos actores involucrados en el campo, principalmente gestores de iniciativas, investigadores, intelectuales y dirigentes de organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes de varios países de la región y funcionarios de agencias gubernamentales y organismos de cooperación internacional vinculados al tema. Con base en la revisión bibliográfica y dichas consultas se diseñó y aplicó una encuesta exploratoria cualitativa sobre la que se amplían detalles y resultados más adelante en este texto.

La revisión bibliográfica, además de procurar análisis y datos de interés sobre el campo objeto de estudio, permitió identificar los temas más frecuentemente abordados en las publicaciones sobre el tema. Así, se logró determinar que éstas mayormente estaban orientadas a documentar, analizar o debatir sobre algunos de los siguientes aspectos: problemas de exclusión que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes de la región, frecuentemente analizados a escalas macrosociales y con escasa información sobre problemas relativos a educación superior debido a la ausencia de registros estadísticos; descripciones y análisis de algunos programas de inclusión de individuos indígenas o afrodescendientes en IES “convencionales”; problemas de inadecuación de las IES “convencionales” para ofrecer oportunidades de formación apropiadas a las circunstancias de vida y/o intereses de estudiantes indígenas o afrodescendientes; alcance y/o experiencias de formación de maestros y profesores de educación intercultural bilingüe (EIB); descripciones, análisis y debates de políticas públicas.

Todos estos asuntos son, sin duda, de importancia y valor complementario para el conocimiento del campo, pero llamaba la atención la escasez, casi ausencia, de estudios centrados en la descripción y análisis de experiencias particulares de IES orientadas a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Fue posible encontrar algunos textos de este tipo en las memorias de encuentros nacionales e internacionales, las cuales, en general, resultaron difíciles de obtener. La escasa circulación de las memorias pro-

(2) Recogiendo el sentido optimista que suele atribuirse a la expresión “interculturalidad” en el mundo de la educación intercultural bilingüe, la denominación “interculturalidad” se incorpora sin adjetivos en el nombre del proyecto, asumiéndola como portadora de un sentido positivo, pese a que, como se argumentará en este texto, la idea de ella no necesariamente implica relaciones de respeto, equidad y valoración mutua. Por el contrario, se trata de una categoría meramente descriptiva que refiere de manera genérica al campo de las “relaciones entre culturalmente diferentes”. Estas relaciones pueden asumir diversos signos. Históricamente las relaciones inter-culturales en América han sido predominantemente de conflicto, no de valoración mutua, ni de respeto por la diferencia y equidad, como suele asumirse de manera espontánea frecuentemente en la actualidad. Más aun, los primeros usos de esta categoría en la antropología tampoco han estado asociados a semejantes valores que hoy consideramos positivos, sino a proyectos de aculturación (Mato, 2008). Algunas de estas experiencias orientadas a la aculturación hacen que no poco intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes desconfíen de la idea de “interculturalidad” y de proyectos que se desarrollan a su amparo. Las sociedades contemporáneas son “interculturales de hecho”. Esa “interculturalidad de hecho” frecuentemente reviste contornos sumamente negativos, por eso precisamente las IES estudiadas en este proyecto, como otros agentes so-

ducidas por encuentros, fuente de información sumamente valiosa cuando se trata de un área de acción relativamente nueva y tan dinámica como la que nos ocupa, y la inexistencia de un centro de documentación bien provisto, son características de este campo que explican en parte la relativamente escasa visibilidad que le afecta. Las memorias de sólo dos encuentros internacionales a las que inicialmente se logró tener acceso permitieron apreciar que una parte de los textos centrados en casos de IES particulares eran básicamente proyectos que para la época de elaboración de los mismos aun no habían comenzado a operar o apenas comenzaban a hacerlo, es decir, no había mucha experiencia para describir y analizar. Sólo unos pocos versaban sobre experiencias en ejecución. No obstante, estos últimos en general contenían escasa información sobre detalles de las experiencias en cuestión. Salvo contadas excepciones, se concentraban más en explicar los aspectos filosóficos de las instituciones y en justificar la necesidad e importancia de su creación y de que recibieran adecuado apoyo y reconocimiento que en describir y analizar detalles de las experiencias. Desde luego, esta tendencia es plenamente comprensible tratándose de experiencias impulsadas a contrapelo de las tendencias dominantes, las cuales además enfrentan situaciones de precariedad presupuestaria y problemas de reconocimiento oficial, además de los de racismo, privaciones económicas y acceso a servicios públicos que, entre otros, afectan a las poblaciones a las que buscan servir.

En conclusión, la revisión bibliográfica realizada llevó a detectar que existía poca información y análisis sobre experiencias concretas de IES orientadas a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Esa misma revisión también permitió vislumbrar el valor que podría tener generar tal tipo de documentación, particularmente si se elaboraba de manera abarcadora y sistemática sobre aspectos clave de cada experiencia, y si además se hacía esto de formas que los datos generados pudieran resultar comparables y prospectivamente agregados en una base de datos. No obstante, aún no se disponía de información necesaria para concluir si existirían suficientes experiencias de interés como para orientar el proyecto a producir estudios detallados sobre las mismas.

Las consultas realizadas a actores involucrados en el campo, así como el avance en la aplicación de la mencionada encuesta exploratoria⁽³⁾ llevaron a concluir que era plausible asumir que existía un número significativo de IES orientadas a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, totalmente o mediante programas especiales. Se planteó entonces el dilema de si dedicar el proyecto exclusivamente a analizar estos tipos de experiencias y/o a analizar también otros tipos de iniciativas. Se acabó optando por concentrar

ciales en la actualidad, se esfuerzan por “construir relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua”. Por eso también el proyecto incluye y pone en relación en su denominación ambos conceptos: “diversidad cultural” e “interculturalidad”.

- (3) La encuesta tuvo carácter exploratorio indicativo y no respondió a un diseño muestral. No fue hecha con el objetivo de obtener información respecto de la cual se pudiera sostener que tendría carácter representativo en función de un cierto universo, necesariamente mayor. Resultaría poco plausible lograr un diseño muestral aceptable para un estudio de este tipo en el estado de desarrollo del campo en que comenzamos a trabajar, porque entonces se carecía de información confiable respecto del número total de elementos de tal universo de referencia y mucho más de sus características salientes. Tras haber completado esta etapa de investigación, con el acopio de información que ella ha permitido, tanto sobre los casos efectivamente estudiados, como sobre otros no incluidos en este libro, tal vez sería más posible hacerlo. Técnicamente hablando, la encuesta exploratoria realizada ha consistido en el envío de un cuestionario auto-administrado a las direcciones electrónicas de 120 personas, 28 de los cuales fueron rechazados por diversos motivos por los servidores de correo; 71 de los 92 mensajes que cabe asumir fueron recibidos en las respectivas direcciones electrónicas fueron efectivamente respondidos, desde doce países de la región. Los cuestionarios contenían diez preguntas de respuesta abierta, las respuestas al cuestionario tuvieron entre dos y cuatro páginas de extensión. Las preguntas fueron las siguientes: 1) ¿Considera que existen suficientes oportunidades de formación a nivel de educación superior para la población indígena y afrodescendiente de su país (y/o de América Latina, según sea el ámbito de sus actividades)?; 2) ¿Podría identificar algunos campos de conocimiento y niveles de formación (técnico universitario, licenciatura, postgrado) especialmente importantes en los cuales existen necesidades o demandas insatisfechas para esos grupos de población?; 3) ¿Sabe de la existencia de instituciones, planes o propuestas para atender esas necesidades y demandas? ¿Podría ofrecernos alguna información al respecto?; 4) ¿Considera usted que los formatos institucionales de la educación superior vigentes resultan apropiados para atender esas demandas o necesidades? ¿Qué habría que cambiar o cabe esperar que cambie al respecto?; 5) ¿Considera usted que el marco legal vigente para la educación superior resulta apropiado para atender esas demandas o necesidades? ¿Qué habría que cambiar o cabe esperar que cambie?; 6) ¿Considera usted que los formatos institucionales y el marco legal de la educación superior vigentes resultan apropiados para la valorización de las diferencias culturales y la construcción de sociedades equitativas y sustentables? ¿Qué habría que cambiar o cabe esperar que cambie al respecto?; 7) ¿Cuáles considera que son los problemas fundamentales que atraviesa la educación superior intercultural y para pueblos indígenas y afrodescendientes?;

el esfuerzo en documentar y analizar experiencias de IES orientadas (total o parcialmente) a atender los mencionados tipos de necesidades y demandas (de manera adicional se incluyeron algunas experiencias afines, según se explica en los próximos párrafos).

La escogencia de concentrar el trabajo del proyecto en esos tipos de experiencias ha supuesto, al menos por el momento, tener que dejar de lado el estudio de otros tipos de iniciativas orientadas por algunos intereses afines, como las dirigidas exclusivamente a mejorar las posibilidades de ingreso y permanencia de individuos indígenas y afrodescendientes en instituciones “convencionales” de educación superior. Estos tipos de políticas y programas, a los que, en el contexto del proyecto, denominamos “de inclusión de individuos”, frecuentemente están centrados en el otorgamiento de becas y/o en la reserva de cupos para individuos indígenas o afrodescendientes, como las que son puestas en práctica por algunas universidades, ministerios y otras agencias gubernamentales, fundaciones privadas y otras instituciones de la región. Dados los problemas que afectan al campo y el carácter complementario que pueden tener diversos tipos de iniciativas, parece conveniente enfatizar que la decisión de enfocar la atención del proyecto en los tipos de experiencias mencionados, de ningún modo implica desconocer el valor que puedan tener esos otros tipos de iniciativas. Por ello mismo, en el universo de estudio se han incluido algunas experiencias que si bien están orientadas a la “inclusión de individuos” no se limitan a ello, sino que su alcance va más allá, procurando tener incidencia en la vida académica de las respectivas IES y/o en las políticas públicas en la materia.

Esta decisión sólo obedece a que se evaluó conveniente escoger un foco de atención en particular para lograr documentar y analizar el mayor número de experiencias de ese tipo que fuera posible. El estudio multidimensional y a escala regional de esos otros tipos de iniciativas que llamamos de “inclusión de individuos” es un asunto pendiente que consideramos debería ser objeto de futuros proyectos de investigación. Con frecuencia se ha señalado que las iniciativas de estos tipos son escasas para la magnitud del problema, también que resultan insuficientes para resolver los problemas de acceso, y además en algunos contextos y países se presentan posiciones enfrentadas acerca de la conveniencia de aplicar categorías étnicas y/o raciales en la asignación de becas o cupos, e incluso en la producción de estadísticas demográficas. Estos y otros temas relacionados deben ser estudiados de maneras integradas y a escala regional, lo cual lamentablemente no es posible hacer en la presente etapa del proyecto.

Desde luego, la opción por centrar el esfuerzo en la identificación, descripción y análisis de experiencias educativas especialmente orientadas a los grupos de población mencionados no ha sido azarosa. Ella ha respondido a que el análisis preliminar de modalidades de acción de este tipo permitió identificar un número significativo de experiencias valiosas, que además era posible vislumbrar que ofrecían respuestas innovadoras y eficaces no sólo a los problemas de exclusión, sino también a otros. Además, fue posible constatar la escasez de datos y estudios publicados al respecto, lo cual brindaba un motivo adicional para avanzar en esta dirección. El avance en las consultas y aplicación de la encuesta permitió entrever, aunque entonces no tan claramente, lo que luego pudo concluirse de manera terminante al analizar los reportes, que la orientación de estas experiencias planteaba retos originales que demandaban y hacían posibles respuestas de interés. La orientación expresa de programas e IES a la atención de necesidades y demandas de esos grupos de población suele reflejarse en su oferta de carreras, diseño curricular, modalidades de aprendizaje, formas de articulación entre conocimiento científico y otros saberes, modalidades de relación con las comunidades a las que sirven, entre otros aspectos significativos de su diseño y vida institucional. Vislumbrar desde el inicio la existencia e importancia de innovaciones en estos campos fue determinante para definir el alcance y perspectiva de análisis del proyecto.

El universo de experiencias que, mediante revisión de fuentes documentales, consultas a actores significativos y la aplicación de la mencionada encuesta, fue posible identificar acabó incluyendo tanto IES enteramente dedicadas a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, como programas específicos desarrollados en el marco de IES de mayor campo de acción y/o por medio de alianzas entre IES y otros tipos de instituciones, por ejemplo, organismos de cooperación internacional y/u organizaciones indígenas o afrodescendientes.

Hasta el momento el proyecto ha logrado identificar la existencia de aproximadamente cincuenta experiencias que corresponden a la descripción del objeto de análisis antes expuesta, las cuales se encuentran en desarrollo en once países de la región. Para generar data y hacer posible el análisis de algunas de estas experiencias y además de otras que aunque diferentes se juzgó conveniente incluir en esta etapa del proyecto se encargaron 36 reportes analíticos. Treinta de estos reportes están dedicados a analizar sendos programas o IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de formación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, uno de ellos presenta el proyecto de la Universidad Maya (en Guatemala) que por dificultades legales aún no ha logrado comenzar actividades. Otro estudio en lugar de estar dedicado a una IES en particular, como cada uno de los anteriores, lo está a la experiencia de creación del sistema de universidades interculturales mexicanas, la cual resulta de interés en sí misma a la vez que sirve para enmarcar la lectura de tres de los casos mexicanos incluidos en la colección. Adicionalmente, se han encargado estudios sobre cinco experiencias diferentes a las anteriores. Uno está dedicado a un centro de investigación en Bolivia que integra saberes indígenas y no-indígenas que, en este marco, ofrece algunas oportunidades de formación. Otros cuatro reportes están dedicados a programas de “inclusión de individuos” que no se limitan exclusivamente a ello, sino que se plantean y logran ir más allá de ese objetivo. Uno de estos últimos está dedicado a un programa de becas en Guatemala que procura y logra otros impactos en su medio. Finalmente, los tres restantes dan cuenta de diversas experiencias de aplicación de un programa de la Fundación Ford que actualmente está en ejecución en cuatro países de la región, el cual si bien está orientado a apoyar la inclusión de individuos no lo hace ni bajo la modalidad de becas, ni de la de cupos, sino mediante actividades de formación académica, valorización de la identidad y otras que han producido efectos de interés en las IES que han participado en esta experiencia.

Casi la totalidad de los reportes (con sólo tres excepciones) han sido elaborados por miembros destacados de los equipos que han concebido y/o llevan adelante los respectivos programas e IES y han sido preparados a partir de un conjunto común de lineamientos metodológicos⁽⁴⁾, lo cual brinda elementos para comparar experiencias, así como para avanzar en la construcción de una base de datos cuantitativos y cualitativos sobre el tema. Las experiencias

8) ¿Cómo podría aportar el IESALC a la solución de esos problemas?; 9) ¿Qué entiende usted por “interculturalidad” y qué por “educación intercultural”?; 10) Favor agregue los comentarios o recomendaciones que considere conveniente.

(4) El proyecto encargó la preparación de 36 estudios, para la elaboración de casi todos ellos (hubo dos excepciones que se explican en esta misma nota) se propuso a cada autor un mismo esquema de contenido solicitándole que de ser posible lo acogiera tal cual y que en caso de considerarlo conveniente sugiriera modificaciones. El esquema fue aceptado tal cual para los 34 casos propuestos. Ese esquema de contenido propuesto para los reportes analítico-descriptivos estuvo estructurado en las siguientes secciones: 1) Datos descriptivos básicos sobre la experiencia objeto del estudio; 2) Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia; 3) Aspectos jurídicos, organizativos y económicos básicos de la experiencia; 4) Breve historia de la experiencia; 5) Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia; 6) Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia; 7) Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades; 8) Reflexiones sobre aprendizajes realizados; 9) Recomendaciones. Para cada una las secciones 1) a 6) de esta estructura se propusieron preguntas bastante precisas a las que se solicitaba tratar de responder, aunque dejando libertad para hacerlo con flexibilidad y adaptación a las particularidades de cada caso. Adicionalmente, se hizo una breve sugerencia respecto de la escritura de los reportes tomando en cuenta posibles tipos de lectores. La propuesta completa del esquema de contenido se reproduce en el anexo, al final de este texto. La lectura del mismo puede resultar de interés para comprender e interpretar aspectos y datos de los reportes incluidos en este libro. Por las características de las experiencias de referencia se asumió de partida que había dos casos que no podrían ser preparados siguiendo el esquema antes descrito, sino que debían guiarse por un esquema propio. Éstos fueron el dedicado a la creación del sistema

examinadas en esta publicación no constituyen un conjunto homogéneo, sino que, más allá de rasgos compartidos, presentan significativas diferencias entre sí que serán comentadas más adelante en este texto.

Contexto, problemas, retos y oportunidades

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación. El educativo es uno de los campos en los cuales, aunque insuficientes, pueden observarse algunos avances. Estos se registran especialmente respecto de acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan menores que en los otros niveles de formación.

Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, universidades públicas y privadas y fundaciones privadas han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios de educación superior a individuos indígenas y afrodescendientes en IES “convencionales”. En el contexto de este estudio a estos tipos de políticas y programas los denominamos de manera genérica “programas para la inclusión de individuos”. Pese a estos esfuerzos, como se ilustrará en las próximas páginas, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES “convencionales” resultan alarmantemente inequitativas.

La situación resulta incluso menos favorable si nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan a necesidades e intereses expresados por comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes, que incorporen los saberes de estos pueblos, sus lenguas y modalidades de aprendizaje en los planes de estudio, o que contribuyan deliberadamente a la valoración y promoción de la diversidad cultural y de relaciones interculturales de valoración mutua. No obstante, aunque en número aún escaso, con presupuestos limitados y/o precarios, durante este mismo período, algunas iniciativas y experiencias de este tipo han ido surgiendo y ganado lugar.

Frecuentemente, ellas resultan aún poco visibles para el mundo de la educación superior de las grandes ciudades, así como también para muchos tomadores de decisiones y diseñadores de políticas en la materia, quienes usualmente están asentados en esas mismas grandes ciudades y suelen estar más vinculados a las grandes universidades que a estos tipos de experiencias.

Por eso, y por la capacidad demostrada por estas IES de responder creativamente no sólo a los retos que plantea la insuficiente inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el subsistema de educación superior, sino también por la de contribuir de maneras efectivas a la valoración y promoción de la diversidad cultural y la construcción de relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua, y como parte de esto último aprovechar las potencialidades que derivan de la colaboración intercultural en la producción de conocimientos (Mato, 2005; 2008a), es que se ha decidido dedicar el proyecto a estudiar especialmente estos tipos de IES y programas.

Las próximas páginas de esta segunda sección del estudio están dedicadas a examinar los siguientes tópicos:

- a) Acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior.
- b) Marcos constitucionales y legales.
- c) Convenios y otros instrumentos internacionales.

- d) Papel de IES y de organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes.
- e) Encuentros internacionales y redes.
- f) Papel de organismos de cooperación y fundaciones privadas.

Acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior⁽⁵⁾

Una de las formas en las cuales se ha expresado y reproducido la exclusión de pueblos, comunidades e individuos indígenas y afrodescendientes en los procesos de construcción de los Estados y sociedades nacionales en América Latina, ha sido la “invisibilización” de su existencia mediante la omisión de producción de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general, como respecto de variables económicas y sociales significativas cruzadas con identificaciones étnicas y/o raciales. Al no producirse datos al respecto, la ciudadanía en general y los diseñadores de políticas públicas y los tomadores de decisiones políticas no pueden “verlos”. Resulta plausible cuestionarse si la ausencia de producción de estadísticas no ha obedecido precisamente a la falta de disposición a “verlos” y poder contar con indicadores y estimaciones cuantitativas de sus necesidades. El tema es objeto de posiciones encontradas e incluso de debates que adquieren contornos particulares en los diversos países, y al interior de éstos en regiones y ámbitos sociales particulares. No es objeto de este proyecto terciar en esas disputas, lo cual además sería imposible hacer aceptablemente a escala regional agregada. La búsqueda de respuestas a los conflictos de valores e intereses que en la actualidad se presentan en las sociedades latinoamericanas para tomar decisiones que suelen presentarse como dilemas entre “invisibilización” de diferencias étnicas y raciales sentidas y “racialización” estadística de poblaciones nacionales sólo puede encararse atendiendo a las circunstancias propias de cada país y sus procesos históricos.

Como quiera que sea, a finales de la década de los ochenta y comienzos de la de los noventa del siglo pasado el accionar de pueblos y organizaciones indígenas y otros factores concurrentes dieron lugar a cambio institucionales importantes en varios países latinoamericanos. Éstos incluso se expresaron en reformas constitucionales que reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de varios países de la región (sobre los cuales se comentará en otra sección de este texto), lo cual paulatinamente ha hecho posible y necesaria la producción de estadísticas al respecto.

Así, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la CEPAL, en colaboración con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena), desarrolló el Sistema de Indicadores Socio-demográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas (SISPPI). El objetivo del SISPPI es servir de apoyo a la formulación de políticas públicas orientadas a disminuir las inequidades étnicas y fomentar el desarrollo de los pueblos indígenas. El SISPPI fue desarrollado con el aporte y/o apoyo de gobiernos de la región, varios organismos del sistema de Naciones Unidas (incluida la UNESCO), IES de la región y extra-regionales, fundaciones privadas de la región y extra-regionales y organismos financieros multilaterales.

Las consideraciones anteriores resultan significativas para el presente estudio por dos tipos de razones. La primera es la necesidad de destacar la importancia de la elaboración de estadísticas e indicadores para hacer posible la formulación de políticas públicas en la materia. En

de universidades interculturales mexicanas y el balance agregado de la aplicación del Programa Pathways de la Fundación Ford en cuatro países. En estos dos casos no se propuso el mencionado esquema, sino que se pidieron sendas propuestas a las respectivas autoras.

este sentido, debe señalarse que los avances del SISPPI aún no han llegado a la elaboración de estadísticas sobre educación superior que ofrezcan información sobre presencia y participación en la misma (sea como estudiantes, docentes, autoridades, empleados, integrantes de instancias de consulta o decisión, etc.) de individuos, comunidades u organizaciones indígenas y afrodescendientes, tarea a la que, como se expone en las conclusiones y recomendaciones de este estudio, habrá que poner atención en los próximos años, si se desea fortalecer y proveer de data necesaria al previsible crecimiento de las IES orientadas a atender necesidades y demandas de estos grupos de población. La segunda es que en lo que hace a poblaciones afrodescendientes la carencia de estadísticas específicas, incluso sobre las variables demográficas más elementales, es aun mayor, excepto para los casos de Brasil, Colombia y Ecuador, donde se han comenzado a desarrollar algunos esfuerzos al respecto.

Hasta muy recientemente la principal referencia estadística respecto de la importancia cuantitativa de individuos indígenas a escala regional era la publicada en 1993 por el Instituto Indigenista Interamericano en su revista América Indígena. Actualmente, se cuenta con las estadísticas del SISPPI. Lamentablemente, hasta la fecha, éstas sólo incluyen a 12 países de la región, pero al menos proveen algunos datos más que el simple número de habitantes indígenas. Lamentablemente, buena parte de los datos elaborados por el SISPPI no resultan especialmente significativos para los fines específicos de este estudio. Éstos permiten apreciar la discriminación de estas poblaciones en términos de ingresos y otras variables que aunque no directamente atinentes al tema, contribuyen, no obstante, a visualizar que las dificultades de estos sectores de población para acceder a la educación superior son parte de problemas de más amplio alcance. Sin embargo, existen unos pocos datos que resultan más directamente útiles para los fines específicos de esta exploración.

Los datos demográficos más generales permiten observar que la proporción de población indígena respecto del total de población nacional resulta bastante disímil al comparar países de la región. Si sólo se consideran las cifras disponibles para los 12 países incluidos en el SISPPI, la proporción de población indígena respecto del total de población varía desde aproximadamente 0,4% en Brasil a 62% en Bolivia y 41% en Guatemala. En tanto se ubica en diversos valores intermedios para los países restantes. Estos resultan ser de entre aproximadamente 5% y 10% en los casos de Chile, Ecuador, Honduras, México y Panamá, y de alrededor de 2% en los casos de Costa Rica, Paraguay y Venezuela (ver tabla n° 1).

Tabla n° 1: Población indígena y no-indígena

País	Número de habitantes indígenas	Porcentaje población indígena	Número de habitantes no-indígenas
Bolivia	5.008.997	62,2%	3.045.172
Brasil	734.128	0,4%	167.932.056
Chile	692.192	4,6%	14.424.243
Costa Rica	63.876	1,7%	3.649.128
Ecuador	830.418	6,8%	11.326.190
Guatemala	4.610.440	41,0%	6.626.756
Honduras	427.943	7,0%	5.648.942
México	6.101.632	6,5%	88.528.459
Panamá	285.229	10,1%	2.553.944
Paraguay	88.529	1,7%	5.074.669
Venezuela	506.341	2,3%	21.548.687

Fuente: CELADE – CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPI- Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible: <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPI/> [Consultado: 31/07/2007]

Respecto de la tabla anterior, parece necesario apuntar que la proporción de 6,8% de pobla-

ción indígena respecto del total de población en Ecuador es resultado de los datos del Censo de Población de 2001, en el cual se aplicó una metodología de autoidentificación. El modo de aplicación de esta metodología ha sido cuestionado por algunos especialistas y organizaciones indígenas. Por ejemplo, el Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador (PRODEPINE) desarrollado con apoyo del Banco Mundial, en 1997 estimaba esta participación en 10%, en tanto el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en 1999 la estimaba en 25%, y la Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE) en documentos recientes la estima en 35% (Guerrero, 2005: 22-23).

A falta de datos del SISPPi para algunos países con significativa proporción de población indígena pueden considerarse otras fuentes. Así tenemos que la población indígena de Perú se estimaba en aproximadamente 4.328.000 habitantes para el año 2003 (utilizando criterios restringidos de auto-reconocimiento). Este valor representa aproximadamente 16% del total nacional para el mismo año: 27.148.000 habitantes (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005: 23). En el año 2004, la población indígena de Nicaragua se estimaba en 485.000 habitantes, es decir aproximadamente el 10% del total nacional (Cunningham Kain, 2004: 8). La población indígena de Colombia se estimaba en 785.356 habitantes en 2001, es decir el 1,83% de la población total nacional para el mismo año: 42.975.715 habitantes (Pancho y otros, 2004: 25-26)

Para los casos de otros países, para los cuales no se cuenta con datos más actualizados, se pueden considerar los publicados en el mencionado número de 1993 de la revista *América Indígena*. Según estos datos, la proporción de población indígena respecto del total de población se estimaba entonces en aproximadamente 13% en Belice; 12% en Honduras; 5,6% en Guyana; 3,9% en Guayana Francesa; 3,3% en Suriname; 1,7% en El Salvador y 0,75% en Argentina (*América Indígena*, Vol. LIII, n° 4).

Los porcentajes de población indígena por país antes citados constituyen factores indicativos, aunque insuficientes de las magnitudes de la población total de los diversos países que cabría asumir podrían tener intereses directos en el desarrollo de iniciativas dirigidas a atender sus necesidades de educación superior. Desde luego, otros sectores de las respectivas poblaciones nacionales podrían tener intereses convergentes, como ocasionalmente ocurre, si no por ser indígenas, sí por tener visiones y proyectos de construcción de sociedades equitativas y diversas.

Como se ha mencionado anteriormente, las iniciativas para responder a esas necesidades de educación superior suelen expresarse, según los casos, como programas de “inclusión de individuos” o como IES y programas especialmente orientados a atender a estos grupos de población. El desarrollo de alguno o ambos tipos de iniciativas en esta materia no es función solamente de magnitudes de población, sino también de otros factores, como historia y características de las relaciones interculturales prevalecientes en las sociedades en cuestión, marcos constitucionales y jurídicos, entre otros. Entre estos otros, uno muy destacado es el nivel de organización, articulación discursiva y capacidad de desarrollo de iniciativas y proyectos de las organizaciones indígenas de los respectivos países. En ese sentido puede resultar sugerente comparar los casos de Bolivia y Colombia. En Bolivia la población indígena representa aproximadamente el 62% del total nacional y existen muy escasas iniciativas de educación superior dirigidas a atenderla. En cambio, en Colombia, aunque la población indígena se estima en menos de 2% de la población total, existe mayor número y diversidad de iniciativas dirigidas a poblaciones indígenas, incluyendo algunas impulsadas por organizaciones indígenas y otras por universidades públicas y privadas confesionales.

Ante la inexistencia de estadísticas específicas sobre acceso y graduación de individuos indígenas en educación superior, otras estadísticas elaboradas por el SISPPi y otras fuentes pueden resultar útiles como indicadores indirectos de la existencia de situaciones

de desventaja para las poblaciones indígenas con respecto a acceso al y egreso exitoso del subsistema de educación superior. Por ejemplo, a título indicativo, pueden compararse los promedios de años de estudio cursados por la población indígena y no indígena por país (tabla n° 2) y el porcentaje de población indígena y no indígena por categoría ocupacional por país (tabla n° 3). La lectura de estas dos tablas permite apreciar la existencia de significativas disparidades entre población indígena y no-indígena de los respectivos países con referencia a las mencionadas variables. Los valores observables en las tablas n° 2 y n° 3 son tan elocuentes que, dado que ese no el foco de atención de este texto, no parece provechoso comentarlos específicamente.

Tabla n° 2: Promedio años de estudio para población adulta indígena y no-indígena de algunos países (mayores de 15 años, ambos sexos)

País	Promedio años de estudio población adulta indígena	Promedio años de estudio población adulta no indígena
Bolivia	6,5	8,8
Brasil	4,4	6,3
Chile	7,9	9,8
Costa Rica	4,8	7,6
Ecuador	4,1	7,8
Guatemala	2,6	5,8
Honduras	3,7	5,3
México	4,5	7,8
Panamá	4,1	8,9
Paraguay	2,1	7,2
Venezuela	4,7	8,6

Fuente: CELADE – CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPi-Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible: <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPi/> [Consultado: 31/07/2007]

Tabla n° 3: Porcentajes de población por categoría ocupacional, indígenas y no-indígenas

País	Trabajador manual Indígenas	Trabajador manual No indígenas	Administrativos Indígenas	Administrativos No indígenas	Profesionales y técnicos Indígenas	Profesionales y técnicos No indígenas	Directivos Indígenas	Directivos No indígenas
Bolivia	87,2	74,5	2,3	5,6	9,3	16,6	1,1	3,2
Brasil	82,1	72,9	4,5	8,5	11,3	14,2	2,1	4,5
Chile	77,3	59,7	5,6	8,9	13,3	25,0	3,9	6,4
Costa Rica	88,5	67,4	2,5	7,8	8,3	21,9	0,7	2,9
Ecuador	96,8	81,4	1,2	6,2	1,6	9,7	0,4	2,7
Guatemala	96,0	80,2	1,0	5,8	2,6	11,3	0,4	2,6
Honduras	91,8	79,9	0,9	2,8	5,3	10,7	2,0	6,6
México	91,0	73,2	3,2	11,2	5,4	13,4	0,4	2,2
Panamá	93,8	68,7	2,0	12,8	3,7	14,9	0,6	3,6
Paraguay	97,5	78,9	0,1	5,9	2,2	10,6	0,1	4,6
Venezuela	83,1	61,4	3,5	8,4	5,5	18,0	7,9	12,1

Fuente: CELADE – CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPi-Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible: <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPi/> [Consultado: 31/07/2007]

Desde luego, las disparidades observables no obedecen sólo a diferencias actuales o recientes de oportunidades, sino también a otras históricamente acumuladas, las cuales no responden sólo a problemas de acceso a educación superior, sino también a educación básica y media,

tierra y/u otros recursos económicamente productivos, empleo, salud, vivienda, etc.

Como quiera que sea y pese a la escasez de datos cuantitativos precisos, diversos estudios consultados permiten concluir que la población indígena que ha completado la educación secundaria y no puede acceder a estudios universitarios resulta significativa en prácticamente todos los países de la región (ver por ejemplo: Barreno, 2003; Casillas Muñoz, 2004; Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005; Cunningham Kain, 2003, 2004; Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006; Fabian y Urrutia, 2004; García, 2004; Muñoz, 2006; Pancho y otros, 2004; Schmelkes, 2007; Souza, 2003; Weise Vargas, 2004).

Debido precisamente a la significativa ausencia de registros y estadísticas, disponemos de indicadores cuantitativos de estas formas de exclusión para los casos de sólo algunos países, los cuales, de todos modos resultan ilustrativos. Por ejemplo, en el caso de Guatemala, un estudio realizado en 1985 ofrecía una estimación según la cual los estudiantes indígenas representaban sólo el 6,2% del total de estudiantes matriculados en educación superior (Fabian y Urrutia, 2004: 64), proporción que contrasta notablemente con la de que el 41% de la población de este país es indígena. En el caso de Brasil, el porcentaje del total de población indígena del país que accede a la educación superior es de 0,6%, proporción que contrasta con la del porcentaje de más del 10% para la población “blanca” y del 2% para la población “negra y descendientes” (Souza, 2003: 34). En el caso de Colombia, se estima que sólo el 0,6% de los estudiantes matriculados en todas las modalidades de educación superior de ese país (técnica profesional, tecnológica universitaria) es indígena, proporción que contrasta con el hecho que la proporción de población indígena en la población total nacional es de 1,83% (Pancho y otros, 2004: 107). En el caso de México, datos referentes al año 2000 señalan que sólo el 3,5% de la población indígena de ese país es profesional, mientras que esta proporción es del 11% en el caso de la población total (Casillas Muñoz, 2004: 26). Complementariamente puede tomarse en cuenta que según un estudio publicado en 2003 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México: “sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22,55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes” (citado por Didou Aupetit y Remedi Allione, 2006: 28). En el caso de Ecuador, se estima que sólo el 3% de los jóvenes (ambos sexos) de entre 18 y 24 años auto-identificados como “indígenas” asisten a IES. Esta proporción es del 6% para el caso de quienes se auto-identifican como “negros” y del 8% para quienes se auto-identifican como “mulatos”. Las tasas antes mencionadas contrastan con la de 14% correspondiente al grupo que se auto-identifica como “mestizo” y la del 19% para el que auto-identifica como “blanco”; así como con la tasa promedio nacional, que es del 14% (García, 2004: 19).

Como fue expresado anteriormente, para el caso de las poblaciones afrodescendientes se dispone de aún menos data demográfica que para el caso de los pueblos indígenas. No obstante, se cuenta con algunas elaboraciones de datos microcensales y estimaciones hechas por técnicos y consultores de CELADE y CEPAL. Por ejemplo, en una publicación de CEPAL del año 2000, Alvaro Bello y Marta Rangel estimaban que la población afrodescendiente en América Latina era de aproximadamente 150 millones de personas, aproximadamente 50% de las cuales habitaban en Brasil, 20% en Colombia y 10% en Venezuela (Hopenhayn y otros, 2006: 26). En un documento de 2005, Marta Rangel presenta estimaciones para otros países, también basadas en el procesamiento de datos microcensales de la ronda de censos del año 2000, las cuales se exponen a continuación, en la tabla n° 4.

Tabla nº 4: Población afrodescendiente en cinco países latinoamericanos, año 2000

Pais	Población total	Población afrodescendiente	% Población afrodescendiente respecto del total
Brasil	168.666.180	75.872.428	45%
Costa Rica	3.713.004	72.784	2%
Ecuador	12.156.608	604.009	5%
Guatemala	11.237.196	5.040	0%
Honduras	6.076.885	58.818	1%

Fuente: Rangel (2005:9-10).

Cabe notar que para el caso de Ecuador, Fernando Guerrero, basado en datos censales de 2001, sostiene que la población auto-identificada como afrodescendiente representa el 9% (Guerrero, 2005: 23). Ese dato difiere levemente del presentado por Fernando García, quien basado en la misma fuente censal apunta que los auto-identificados como “afroecuatorianos” representan el 5%, los auto-identificados como “negros” el 2,3% y los auto-identificados como “mulatos” el 2,7%, lo que resulta en un total de 10% (García, 2004: 2).

Más significativa que la mencionada disparidad resulta la insuficiencia de data para los demás países de la región, la cual es indicativa no sólo de los escasos esfuerzos dedicados al tema, sino también a las disparidades de opiniones y debates existentes en cuanto al uso de identificadores étnicos y raciales como categorías censales y estadísticas, en general; asunto que está asociado a la historia de las relaciones inter-étnicas e inter-raciales en cada país y con éstas al de las elaboraciones y debates al respecto. En cualquier caso, las cifras disponibles para algunos países permiten concluir que en ellos la población afrodescendiente es cuantitativamente significativa y que sus oportunidades de acceso a educación superior resultan deficientes.

Como ya fue afirmado respecto del caso de las poblaciones indígenas, no puede obviarse que el acceso de individuos afrodescendientes a la educación superior, así como su permanencia y exitoso egreso, no pueden entenderse disociados de las condiciones generales de vida de estas poblaciones (ingresos, salud, vivienda, seguridad), especialmente, desde luego, en lo que respecta a educación básica y secundaria. Además, y como ya fue afirmado también para el caso de poblaciones indígenas, no cabe asumir a priori que los únicos sectores interesados en favorecer el acceso de poblaciones afrodescendientes a la educación superior son esas mismas poblaciones. Del mismo modo que ocurre respecto de las personas indígenas, también respecto de este caso existen otros sectores de población interesados en construir sociedades diversas e interculturalmente armoniosas.

En cualquier caso, la conclusión más importante que podemos derivar de las páginas anteriores es que para poder mejorar las condiciones de acceso de individuos indígenas y afrodescendientes a la educación superior resulta imperioso contar con datos cuantitativos. En ese sentido, resulta necesario que tanto las estadísticas nacionales, como las de las IES, produzcan data al respecto. Resta ver cómo cada sociedad nacional encara y resuelve los dilemas que se le presentan respecto de “invisibilizar” estadísticamente las diferencias étnicas y raciales que de diversos modos se experimentan en ellas o “racializar” la producción de estadísticas. Mientras no se produzcan esas estadísticas no habrá data cuantitativa al respecto y mientras no la haya los diseñadores de políticas públicas nacionales en diversas materias relacionadas, los responsables del diseño y aplicación de políticas y presupuestos de educación superior y las autoridades de IES y otros organismos con competencias en la materia no lograrán “ver” los problemas al respecto. Mientras no los “vean”, es poco probable que hagan algo por atenderlos, incluso cuando estos problemas se presentan en el contexto de marcos constitucionales y legales que resultan mandatarios al respecto.

Marcos constitucionales y legales

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países de la región reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. El alcance de este reconocimiento es variable.

A la existencia de estos reconocimientos constitucionales se agrega el hecho de que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes y normativas específicas dirigidas al reconocimiento y protección de los derechos de estos pueblos y/o de individuos indígenas. Más aún en casi todos ellos estas leyes se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. En pocas palabras, existe sino suficiente, al menos cuantiosa normativa en esta materia.

Sin embargo, tanto las respuestas a la encuesta realizada como los estudios de la colección anexa, han llevado a concluir que en muchos casos falla su aplicación; lo cual, según los casos ocurre a escalas nacionales, regionales sub-nacionales y locales. Los motivos atribuidos para explicar estos problemas son diversos, pero relacionados entre sí. Entre los más frecuentemente señalados por las mencionadas fuentes destacan formas de racismo inconscientemente instaladas en los imaginarios de los actores sociales y lo que suele caracterizarse como falta de voluntad política para la aplicación de dichas normativas. Esta falta de voluntad política está asociada no sólo al mencionado racismo, sino también a correlaciones de fuerzas. Respecto de esto último resulta de interés considerar que la capacidad de presión de las organizaciones indígenas y de otros actores comprometidos con la defensa de los derechos de estos pueblos ha venido creciendo y todo parece indicar que continuará haciéndolo. En esto, cabe esperar que opere una suerte de “círculo virtuoso”, mientras más y mejor educación superior reciben estas poblaciones, mejores sus posibilidades de hacer respetar sus derechos, esos que ya están consagrados en constituciones y leyes. Sus mayores niveles de formación escolar hacen además pensar que puedan mejorar sus derechos y/o sus ámbitos de aplicación. En este sentido, resulta sugerente la alta demanda que las IES estudiadas en el marco del proyecto suelen registrar respecto de oportunidades de estudio en el área de derecho, generalmente con menciones del tipo derechos humanos y derechos indígenas.

En cambio, los derechos de los afrodescendientes aún no están plasmados en tantas normativas, ni textos constitucionales. Sin embargo, cabe esperar que la tendencia en el plano normativo comentada respecto de los pueblos indígenas, aunada a la creciente importancia de un cierto “clima de época” favorable a la valoración de la diversidad cultural y por el desarrollo de formas de interculturalidad más equitativas, habrán de favorecer crecientemente la consideración de las demandas de las poblaciones afrodescendientes. Al respecto también cabe esperar efectos positivos de un “círculo virtuoso” semejante al antes mencionado. Aunque, también en este sentido, la situación de las poblaciones afrodescendientes resulta relativamente desventajosa, pues, como los estudios de este proyecto permiten observar, el número y alcance de IES orientadas a atender especialmente las necesidades y demandas de este grupo de población es menor que en el caso de los pueblos indígenas.

Convenios y otros instrumentos internacionales

Diversos convenios y otros tipos de instrumentos internacionales han constituido marcos de acción favorables para facilitar que organizaciones indígenas y afrodescendientes, otras organizaciones sociales, partidos políticos, agencias gubernamentales, IES y diversos sectores

profesionales e intelectuales, logran avanzar iniciativas favorables a la inclusión de personas, lenguas y saberes indígenas y afrodescendientes en la educación superior.

En este sentido, debe destacarse ante todo el papel pionero jugado por el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en 1989 y que hasta la fecha ha sido ratificado por Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Dominica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Paraguay, Perú y Venezuela. Son varios los artículos de este convenio que resultan significativos para el tema del presente estudio, pero particularmente deben destacarse los artículos 26, 27 y 31.

Otros instrumentos importantes 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 y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007). Adicionalmente, debe tomarse en cuenta que están vigentes otros dos instrumentos significativos que brindan marcos favorables para el reconocimiento y fortalecimiento de experiencias como las estudiadas por el proyecto, la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 y las Metas del Milenio.

En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente 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). Específicamente en el campo de la educación superior, debe mencionarse la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

En el plano regional, como parte de las actividades preparatorias de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia fue convocado el Seminario Regional de Expertos para América Latina “Medidas económicas, sociales y jurídicas para luchar contra el racismo, con referencia especial a los grupos vulnerables”, celebrado del 25 al 27 de octubre de 2000 en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en Santiago (Chile). La reunión dio lugar a la producción de un documento presentado ante el Comité Preparatorio de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (A/CONF.189/PC.2/5. 27 de abril de 2001). Algunas de las recomendaciones de este documento son especialmente relevantes para este estudio. Por ejemplo, respecto de los pueblos indígenas el seminario en su recomendación n° 47 “solicita a la Conferencia Mundial que exhorte a los Estados” a desarrollar varios tipos de acciones, entre ellas, en el literal “e)” solicita: “Asegurar que los pueblos indígenas tengan acceso a todos los niveles y formas de educación estatal. En especial, los Estados deberían prestar apoyo financiero para ayudar a los indígenas a continuar sus estudios y su formación postescolar, contribuyendo así a que todos los grupos de la sociedad tengan acceso equitativo a la educación. Asimismo, los Estados deberían prestar apoyo a los pueblos indígenas que traten de crear sus propias instituciones educacionales, con el fin de poder transmitir su lengua, cultura y valores a las generaciones futuras” (Naciones Unidas, 2001: 32). Posteriormente, respecto de quienes el documento denomina “afrolatinoamericanos”, el documento entre otras recomendaciones incluye dos que el autor de este texto ha podido constatar que están siendo movilizadas por diversas organizaciones afrodescendientes de la región, con respaldo de algunos gobiernos de la región, organismos internacionales y el BID. Una de ellas es la recomendación n° 66 de este documento, mediante la cual se “invita a los

Estados a recopilar y mantener estadísticas oficiales precisas de la situación socioeconómica de la población afrolatinoamericana y caribeña. Estas estadísticas servirán de marco para la ejecución de medidas de acción afirmativa que reparen y remedien en el ámbito regional y nacional la estructura racializada y colonial sobre la que se han fundado los Estados de la región” (Naciones Unidas, 2001: 35). Otra recomendación significativa de este mismo documento que se ha podido constatar está siendo impulsada por estas organizaciones es la n° 69, mediante la cual se “invita a los gobiernos a que incorporen en los currículos educativos la historia y los logros de los pueblos de ascendencia africana y capaciten en este sentido a los docentes de todos los niveles” (Naciones Unidas, 2001: 36).

Todos los instrumentos internacionales mencionados, conjuntamente con la creciente ascendencia de ideas proclives al respeto y valoración por la diversidad cultural y por la promoción de relaciones interculturales más equitativas y su circulación en medios políticos, académicos, profesionales, de organizaciones ciudadanas de diversa índole (en la mayoría de los países de la región y, más en general, en el mundo), contribuyen a conformar un cierto “clima de época” favorable para la consolidación y el desarrollo de las experiencias de formación en educación superior objeto del proyecto. Desde este punto de vista se presenta un escenario favorable que puede ser aprovechado por las IES de los tipos aquí estudiados para mostrar los avances logrados y con base en esto procurar asegurar condiciones más favorables y estables para consolidarlos, profundizarlos y avanzar hacia otros nuevos. En este marco, la próxima Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) a realizarse en junio de 2008 en Cartagena y la Conferencia Mundial de Educación Superior a realizarse en 2009, constituyen excelentes oportunidades para avanzar en esta materia.

Papel de IES y de organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes

De maneras diferentes entre sí, aunque en ocasiones articuladas, las organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes, así como algunas IES de los tipos de las acá estudiadas han sido actores protagónicos para lograr los avances que hasta la fecha se han alcanzado en el desarrollo y puesta en práctica de iniciativas de estos tipos. Este relativamente amplio y diverso universo de actores incluye, de manera prominente a los maestros de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a los egresados de cursos de licenciaturas y diversas modalidades de postgrado en EIB, quienes en la mayoría de los casos son además maestros o profesores, y cuyo número crece año a año en buena parte de los países la región.

La encuesta realizada, los documentos analizados y los estudios encargados para este proyecto, llevan a concluir que la conciencia de este grupo profesional crece tanto respecto de la importancia de mejorar las oportunidades de educación superior para sus comunidades, lo cual, además, en muchos casos se vincula también a sus propios intereses profesionales, como de su capacidad de incidir en estos procesos. Con su accionar, y el de las organizaciones indígenas e IES vinculadas, se han ido conformando dirigencias con mejor formación universitaria que lo que posiblemente imaginen aquellos sectores del amplio y diverso campo de la educación superior que no mantienen intercambios frecuentes con estos agentes. Otros grupos de profesionales indígenas y afrodescendientes que han venido trabajando en la misma dirección incluyen especial pero no exclusivamente los de abogados y otros con formación en ciencias sociales y/o en campos asociados a gobierno, políticas públicas y proyectos de desarrollo. No puede ignorarse la importancia de este factor, por insignificante que pueda parecer al hacer análisis a escalas nacionales agregadas. Estos grupos profesionales han venido jugando un muy importante papel como mediadores de necesidades y articuladores de demandas.

Unos pocos Estados de la región, diversas agencias de cooperación internacional, grupos

de investigadores y académicos de IES “convencionales”, y fundaciones privadas, han jugado papeles importantes para lograr avances en la materia que nos ocupa. No obstante, sin el protagonismo, la capacidad propositiva y la movilización de organizaciones e intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes, así como de algunas IES como las aquí estudiadas, difícilmente se hubieran logrado los avances que aun cuando insuficientes se tienen hasta la fecha. En general, han sido pocos los Estados que han tomado iniciativas por sí mismos en esta materia. Algunos, por iniciativa propia, han establecido programas de becas y/o de cupos, o han respondido favorablemente a demandas y/o propuestas de organizaciones indígenas y afrodescendientes y/o de IES. El caso del Estado mexicano con la creación desde 2004 y hasta la fecha de ocho universidades interculturales públicas (Schmelkes, 2007 y su texto en este mismo libro) constituye un caso bastante excepcional. Pero en general, los Estados han estado a la zaga. En el mejor de los casos han respondido favorablemente, así como lentamente. No parece previsible que esta actitud “pasiva” de los Estados vaya a cambiar notablemente como producto de las dinámicas propias de sus aparatos político-administrativos. En cambio, sí es posible que en el marco del mencionado “clima de época” y otros factores antes mencionados comiencen a comportarse de maneras más “receptivas” que en el pasado ante las demandas y propuestas de las organizaciones indígenas y afrodescendientes y/o de las IES.

Difícilmente se lograrán nuevos avances si las organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes y cuanto menos algunas IES, junto con grupos de académicos de IES “convencionales”, organizaciones sociales y profesionales usualmente aliadas en cada país y a escala regional y/o de la cooperación internacional, no continúan impulsando estas reformas. Afortunadamente, parece haber numerosos y significativos indicadores de que los mencionados tipos de actores incrementarán sus capacidades y acciones propositivas y ejecutivas, dentro de lo que está a su alcance. Esto resulta evidente al revisar no sólo los documentos propositivos, sino también las memorias de lo actuado producidas por algunas de estas organizaciones y/o los estudios realizados para el proyecto que forman parte de este mismo libro. Otro indicio de que estos actores están procurando avanzar sus agendas de maneras crecientemente articuladas es el alcance y características de una serie de encuentros organizados por estas mismas organizaciones e IES y/o por agencias gubernamentales de educación de algunos países y/o por el IESALC, o bien co-organizados por varios de estos tipos de actores, a los cuales se hará referencia en la próxima sección.

Encuentros internacionales y redes

La realización de la mencionada serie de reuniones sugiere la existencia de avances en la convicción de la necesidad y posibilidad de articular esfuerzos y en la adopción de actitudes cada vez más proactivas, propositivas y ejecutivas por parte de esta diversidad de organizaciones, IES y de manera creciente, aunque aún insuficiente, de las agencias de educación o educación superior, o de asuntos indígenas de algunos Estados. Otro tanto puede decirse del IESALC y de diversas agencias de cooperación internacional, pero los casos de estos otros tipos de actores serán tratados en otra sección.

A modo indicativo de lo acontecido hasta la fecha en materia de reuniones internacionales, parece conveniente comenzar por listar las principales reuniones realizadas, sobre las cuales se ha logrado reunir información, para posteriormente sintetizar de manera integrada las principales recomendaciones emanadas de ellas.

Según la información que se ha logrado reunir hasta el momento (seguramente incompleta, pues uno de los problemas de este campo es que hasta el momento no ha habido un acopio sistemático de información de acceso abierto) las principales reuniones internacionales realizadas

hasta el momento han sido las siguientes:

- a) En mayo de 1997 se llevó a cabo el “Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines”, organizado por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá y la Universidad de La Paz (UPAZ). Esta reunión realizada en la sede de la UPAZ, en Costa Rica, fue un espacio en el cual se intercambiaron ideas acerca de 23 experiencias en curso, representadas en el evento. Uno de los logros de esta reunión fue la creación de una “Red de Universidades Indígenas y Programas Afines” (Barreno, 2003: 26), sobre cuyo funcionamiento efectivo se carece de información suficiente al momento de redactar este texto. En todo caso, al parecer como mínimo ha servido para hacer posible la organización de algunas de las reuniones posteriores y de otras iniciativas compartidas entre sus participantes.
- b) Del 12 al 17 de octubre de 1999 se realizó la reunión “Indígenas 2000”, organizada por URACCAN, en Bilwi (Puerto Cabezas), Nicaragua. Este encuentro incluyó a los participantes en el primer encuentro y se amplió con la participación de otros participantes (Barreno, 2003: 26).
- c) Los días 25 y 26 de abril de 2002 se realizó la “Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina”, organizada por el IESALC, con el apoyo de la Oficina de la Representación de la UNESCO en Guatemala y del Gobierno de Guatemala. La reunión tuvo lugar en Ciudad de Guatemala y contó con la participación de 31 directivos y especialistas de IES de once países de la región y uno de Canadá, así como con la de seis representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales de Educación Superior. Las ponencias presentadas en esta reunión se recogieron en un libro que, a modo de memorias del encuentro, fue publicado por el IESALC (IESALC, 2003). Las principales recomendaciones de esta reunión se presentan más adelante en este texto integradas con las emanadas de algunas de las reuniones posteriores. Esta reunión dio lugar, además a que el IESALC comisionará la realización de estudios de carácter diagnóstico a escala nacional para nueve países de la región, algunos de los cuales fueron publicados como libros, mientras que otros están disponibles en formato electrónico (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva, 2005; Cunningham, 2004; Fabian y Urrutia, 2004; García, 2004; Mundt, 2004; Pancho y otros, 2004; Pérez de Borgo, 2005; Souza, 2003; Weise Vargas, 2004).
- d) El 25 y 26 de septiembre de 2003 se realizó el “Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina”, el cual fue organizado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México con apoyo del IESALC. Este encuentro se realizó en la Antigua Hacienda San Miguel Regla, en el Estado de Hidalgo, México y se planteó explícitamente como una continuidad del anterior realizado en Guatemala. Este encuentro reunió a 61 participantes de 13 países, incluyendo entre estos a 31 de México, uno de Canadá y el Director del IESALC a esa fecha. Como el anterior, condujo a la publicación de un libro de memorias (CGEIB, 2004). Esta reunión también produjo un valioso conjunto de recomendaciones, las principales de las cuales se presentan más adelante integradas con las emanadas de las demás reuniones reseñadas.
- e) Los días 14 y 15 de octubre de 2004 se realizó el “Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina”, organizado por UNESCO-IESALC y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia. Este seminario se realizó en la ciudad de Oruro, Bolivia y contó con la participación de representantes de diez países de la región. Los participantes en esta reunión pre-

sentaron breves estudios sobre los problemas de acceso y permanencia que afectan a estas poblaciones en los diferentes países. La mayoría de los estudios presentados estuvieron basados, al menos parcialmente, en los estudios de casos nacionales comisionados por el IESALC anteriormente. De este seminario no resultó una publicación impresa, pero las respectivas ponencias están disponibles en el sitio del IESALC en Internet: www.unesco.org.ve.

- f) Del 12 al 14 de marzo de 2007 se realizó el “Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos”, el cual fue co-organizado por el Programa Universitario México Nación Multicultural de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sobre el cual se incluye un estudio en este mismo libro⁽⁶⁾. La reunión se realizó en Tepoztlán, Morelos, México, y contó con la participación de representantes de 25 universidades, algunas autoidentificadas como indígenas, otras como interculturales, otras con intereses en el tema. Si bien la mayoría de las IES representadas en el evento eran mexicanas, también participaron algunas de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua. Este encuentro fue tal vez el más amplio de los realizados hasta el momento. Se formularon recomendaciones, que en líneas generales se inscriben en la misma línea de las de los eventos realizados en Guatemala en 2002 y en México en 2003, las principales de las cuales se presentan integradas al final de esta sección.
- g) Finalmente, del 27 al 30 de agosto de 2007, el “II Seminario Povos Indígenas e Sustentabilidades” deliberó en la sede de la Universidad Católica Dom Bosco, institución salesiana de educación superior ubicada en el estado de Mato Grosso do Sul, Brasil. Este seminario contó con la participación de representantes de algunas universidades de México, Bolivia y Chile, con representantes de pueblos y organizaciones indígenas de Bolivia y Brasil, así como con representantes de varias universidades y organismos gubernamentales de Brasil. Esta reunión contó con el apoyo del programa Trilhas de Conhecimentos, el cual tiene sede en el Museo Nacional, Universidad Federal de Río de Janeiro, y es auspiciado por la Fundación Ford (sobre el cual se incluye un estudio en este mismo libro). En este evento también se formularon recomendaciones, las cuales se recogen de manera integrada con las anteriores en los párrafos siguientes.

La información que se ha logrado reunir permite afirmar que entre 1997 y 2007 se han realizado siete reuniones internacionales sobre la materia. No ha sido posible realizar una tabulación exhaustiva de los actores participantes en todas estas reuniones porque sólo fue posible obtener listas de las cinco más recientes, que en algunos casos fueron las anunciadas en ciertas fechas, no necesariamente las definitivas. Esto impide afirmar con precisión cuántas IES total o parcialmente dedicadas a ofrecer oportunidades de formación en educación superior a individuos y/o comunidades indígenas han participado en la totalidad de estas reuniones. Los comentarios que siguen descansan entonces sólo en la revisión de las mencionadas listas de participantes de las cinco últimas reuniones y de la lectura de las memorias de los eventos de 2002 y 2003 y las ponencias del de 2004:

- a) Con excepción de la mencionada URACCAN (Nicaragua) ninguna de las IES participantes en estas reuniones está dedicada a ofrecer oportunidades a personas afrodescendientes. Este señalamiento viene al caso solamente porque este tipo de IES forman parte del presente proyecto, sin embargo la ausencia de este tipo de instituciones no debe llamar la

(5) Esta sección del texto se basa en un estudio elaborado previamente por este mismo autor para el proyecto Tendencias de Educación Superior en América Latina y el Caribe del IESALC (Mato, 2007).

(6) El Programa de Formación en Educación Intercultural Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) es un programa regional creado en 1993 con participación de universidades, organizaciones indígenas y ministerios de educación de Bolivia, Colombia, Chile,

atención porque en ninguna de las reuniones realizadas se anunciaba la inclusión de experiencias de estos tipos.

- b) En estas reuniones participaron representantes de IES, organizaciones indígenas, gobiernos, agencias de cooperación internacional, organizaciones estudiantiles, asociaciones de rectores, fundaciones privadas, y especialistas en el tema. Un número considerable de actores participó en buena parte de las reuniones.
- c) Parece plausible asumir que a lo largo de estas reuniones se fueron tejiendo redes de actores diversos con intereses convergentes en el desarrollo del campo. También parece posible afirmar que entre ellos existirían inserciones institucionales, saberes profesionales y capacidades complementarias (representantes de IES, de gobiernos, de agencias de cooperación, de fundaciones, de organizaciones sociales, etc.), lo cual es potencialmente útil para el desarrollo de este sector.
- d) La revisión de las listas arroja que, dejando de lado la participación de otros tipos de actores, en estas reuniones participaron en total representantes de 30 IES. Sin embargo, aparentemente al menos seis de ellas no ofrecen oportunidades de formación orientadas a individuos y/o comunidades indígenas, sino que, según los casos, se trata de IES cuyo estudiantado incluyen personas indígenas y/o que tienen algún interés especial hacia el tema, o bien se trata de centros de investigación o programas relativamente pequeños que ofrecen asignaturas que procuran “interculturalizar” el currículo de IES “convencionales”. Ninguna de estas características diferenciales desmerece a las seis experiencias antes mencionadas, que aquí sólo se destacan para “ajustar” el cálculo de IES participantes que corresponden a la definición del universo de análisis del proyecto. Hecho ese ajuste tenemos que en estas reuniones hasta el momento han participado un total de 23 IES o programas orientados a atender necesidades y demandas de comunidades de pueblos indígenas. Ocho de estas 23 IES son mexicanas y las restantes 15 corresponden a otros nueve países. Este universo es muy significativo, particularmente si se toma en cuenta que se trata de un campo relativamente novedoso y que las experiencias de “descubrimiento” mutuo y establecimiento de relaciones son relativamente muy recientes.

Es necesario poner de relieve que el universo de IES que ha estado participando de estas reuniones no constituye un universo homogéneo. El análisis y la comparación de numerosas ponencias presentadas en estos eventos, los estudios nacionales comisionados por IESALC antes nombrados, otros textos sobre el tema (por ej.: Amawtay Wasi, 2004; Dimas Huacuz, 2006; Rodríguez Ostría, 2003; Schmelkes, 2006), la encuesta realizada y los estudios elaborados para el proyecto incluidos en este libro llevan a concluir que existen significativas diferencias conceptuales entre los actores participantes en estas reuniones y redes respecto de ideas tales como las de educación intercultural, educación comunitaria, universidad intercultural, universidad indígena, etnoeducación, educación para indígenas y otras que caracterizan el perfil institucional y las orientaciones de trabajo de estas IES. Por ahora, nos limitamos a sólo mencionar este punto sobre el cual volveremos más adelante, en otras secciones de este mismo texto.

Un aspecto notable de este conjunto de IES y otros actores con intereses en el tema es que, pese a constituir un conjunto relativamente heterogéneo, parece compartir un algunos intereses generales muy fuertes y sentidos (esto se deriva también de la lectura de los reportes incluidos en este libro), lo cual haría posible que se den numerosas iniciativas de colaboración mutua. Más aún, en estas reuniones el tema de la constitución de redes de colaboración se ha planteado reiteradamente. Pese a ello, la información que se ha logrado reunir lleva a concluir que hasta la fecha aparentemente sólo existirían dos redes internacionales al interior de este universo, dentro de las cuales las IES participantes mantienen relaciones de colaboración regulares, cada una de las cuales integra a un número reducido de IES. Una de estas redes está constituida por IES

y/o programas orientados a trabajar programas en formación de maestros y profesores de educación intercultural bilingüe, en la cual el PROEIB-Andes, con sede en la Universidad Mayor San Simón de Bolivia, juega un papel importante. La otra es la red de universidades indígenas, que, con el auspicio del Fondo Indígena, reúne a un pequeño grupo de universidades que se auto-identifican como tales (se hará referencia a esta red más adelante en este texto, además es mencionada en algunos de los reportes incluidos en este libro).

Resulta de interés presentar, al menos de manera sintética, algunas de las recomendaciones que se han venido reiterando a través de la sucesión de reuniones listadas, con especial atención a aquéllas dirigidas a los Estados y a las universidades “convencionales”. Su sistemática reiteración a lo largo de estos años, que se puede observar además en buena parte de los estudios del proyecto incluidos en este mismo libro, resulta significativa de las principales demandas del sector. De manera sintética, pueden señalarse las siguientes:

- a) Procurar reconocimiento y acreditación por parte de los Estados.
- b) Que los Estados generen estadísticas sobre acceso, permanencia y graduación de indígenas en Educación Superior.
- c) Diseñar indicadores para seguir avances efectivos de universidades y políticas públicas respecto de: cobertura, calidad, pertinencia, integración de contenidos y modos aprendizaje culturalmente diversos, incorporación de estudiantes y profesores indígenas.
- d) Obtener fondos para becas para estudiantes y plazas para profesores indígenas.
- e) Obtener fondos para investigación.
- f) Convocar a las universidades “convencionales” a reconocer y fortalecer la diversidad cultural y la interculturalidad como ejes transversales de sus planes de estudio y modalidades de la vida universitaria.

Retomaremos estas recomendaciones al final del presente texto, en la sección “Recomendaciones”, en la cual agregaremos algunas otras que surgen del análisis de los estudios encargados para el proyecto.

Papel de organismos de cooperación y fundaciones privadas

La importancia del papel jugado por organismos intergubernamentales, agencias de cooperación y fundaciones privadas, especialmente de alcance internacional, para el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y afrodescendientes en su larga lucha contra el racismo, la discriminación y diversas formas de exclusión no puede ser subestimada, de hecho esto es reconocido en numerosas investigaciones académicas sobre el tema (por ej.: Brysk, 2000; Mato, 1997; entre muchas otras). El caso de la educación superior orientada a satisfacer las necesidades y demandas de individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes no es una excepción dentro de este amplio campo, sino un ámbito más en el cual se puede constatar este hecho. Por eso no resulta sorprendente verificar que diversos organismos gubernamentales, agencias de cooperación bilateral y fundaciones privadas han venido jugando un papel muy significativo en el fortalecimiento y apoyo de algunas iniciativas en este campo.

La revisión de documentos impresos y digitales producidos por numerosas IES, así como los de las reuniones antes mencionadas, permite observar el destacado papel que para su fortalecimiento han venido jugando entre otras pero muy especialmente las agencias de cooperación de Alemania (GTZ), Bélgica, Estados Unidos (USAID), España (AECI), Suecia (ASDI), la Fundación Ford (Estados Unidos) con su programa “Pathways to Higher Education”, la Fundación Equitas (Chile), la Fundación Kellogg (Estados Unidos). También han jugado un papel importante dos IES de Canadá, el Colegio de las Américas (COLAM) y el Saskatchewan

Indian Federated College, así como algunas organizaciones no-gubernamentales europeas relativamente pequeñas. Entre los organismos intergubernamentales el IESALC y algunas oficinas regionales de UNESCO han jugado importantes papeles en esta materia. En el caso del IESALC, este organismo específicamente ha facilitado asistencia técnica y financiera para la realización de los estudios, publicaciones y encuentros antes mencionados y más recientemente ha instituido el proyecto del cual este libro es un resultado.

Una institución de carácter internacional pero de características muy diferentes a las antes mencionadas que está jugando un papel crecientemente importante en este campo es el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, usualmente llamado simplemente el Fondo Indígena. El Fondo Indígena es un organismo internacional, público, creado en 1992 mediante un convenio suscrito por 22 países y ratificado hasta la fecha por 16 de ellos. Entre sus funciones principales cabe destacar acá las de apoyar a los pueblos indígenas en la preparación de proyectos y programas; apoyar la identificación, negociación y concertación de recursos técnicos y financieros para llevar adelante sus propios proyectos y programas; y la de colaborar con los gobiernos y las entidades de asistencia técnica y financiera en la identificación de los requerimientos de los pueblos indígenas, facilitar una relación directa con ellos y generar condiciones eficientes para la colocación de sus recursos (Mato, 1998). En 2005 el Fondo Indígena creó la Universidad Indígena Intercultural (UII), bajo la modalidad de una articulación de trece centros académicos (de diez países de la región y además España) autodefinidos como indígenas o que trabajan sobre la cuestión indígena. En el marco de esta UII ha creado además una Cátedra Indígena Itinerante dedicada a dar las carreras que se ofrecen en dichos centros mayor soporte conceptual y político, desde una visión indígena. Esta experiencia es presentada en uno de los estudios incluidos en este libro.

Las anteriores son agencias, IES y otros actores internacionales cuya contribución es reconocida con más frecuencia en las mencionadas fuentes de información, esta lista será ampliada más adelante en este texto al comentar los reportes de experiencias incluidos en el libro. Mientras tanto, parece necesario destacar que lo expuesto lleva a concluir que la cooperación internacional ha jugado un papel importante en el desarrollo de este campo, no sólo como proveedora de fondos, sino también de asistencia técnica, a la vez que ha contribuido a darle un reconocimiento y visibilidad que, al menos en parte, compensan los que han dejado de otorgarle buena parte de los Estados de la región. La cooperación internacional ha sido un elemento favorable del contexto en el cual se han desarrollado experiencias como las estudiadas por este proyecto.

Experiencias, problemas, retos y oportunidades

Esta sección del estudio presenta algunos datos agregados y un análisis transversal de aspectos salientes de las experiencias de IES de los tipos mencionados sobre las cuales se han encargado los estudios del proyecto. Estas páginas no pretenden, ni podrían, realizar un análisis exhaustivo de la rica y diversa información que ofrecen esos reportes analíticos. Tal escala de análisis es por definición imposible tratándose no sólo de información cuantitativa, sino también cualitativa, portadora de numerosos matices y susceptible de múltiples lecturas. Para al menos acercarse a semejante meta sería necesaria la participación de un equipo de trabajo diverso que produjera interpretaciones sobre la totalidad de los estudios, intercambiara y elaborara sobre ellas, las enviara a los autores de los estudios solicitando comentarios y finalmente sintetizara. Limitaciones de tiempo y presupuesto excluyeron desde el inicio tan ambiciosas pretensiones. En cambio, estas páginas ofrecen

las observaciones resultantes del análisis realizado por un único individuo, el coordinador del proyecto. Como compensaciones parciales, este rol facilita sostener intercambios con los autores durante el proceso, lo cual suele dar acceso a más información que la que por limitaciones de extensión acaba incluyéndose, y, finalmente, permite leer todos los textos. No obstante, esos intercambios toman tiempo y el análisis final debe hacerse en el corto plazo disponible a partir de la recepción de las versiones finales de los estudios. A estas limitaciones de tiempo, se agregan las de extensión que debe observar este texto.

En vista de estas limitaciones, comenzando por las propias de una sola mirada para concluir en las de tiempo y extensión, la redacción de estas páginas parte de reconocer que sólo es posible ofrecer un análisis parcial y fragmentado del rico y diverso material que ofrecen los 36 estudios anexos. Reconocer la importancia de estas limitaciones lleva, en primer lugar, a adoptar la modalidad definida como “análisis transversal de aspectos salientes” de los estudios encargados. En segundo lugar, lleva a hacer explícitas dichas limitaciones, como argumento para invitar a los lectores a que no dejen de leer cada uno de los reportes a la luz de sus propios intereses y experiencias. Particularmente, porque este análisis transversal necesariamente responde a los intereses e interrogantes particulares del proyecto ya expuestos.

Tomada en su conjunto la colección de estudios del proyecto ofrece material muy rico, susceptible de ser aprovechado de diversas maneras. Sería un error asumir que este estudio introductorio podría reemplazar la lectura analítica de la colección de casos. Así, por ejemplo, cada uno de los reportes incluye secciones dedicadas a presentar brevemente la historia de la experiencia en cuestión; detalles jurídicos, organizativos y económicos; explicaciones relativamente detalladas sobre obstáculos encontrados y cómo se respondió a ellos; detalles de la visión general o filosofía que orientan la experiencia; y otros que resulta imposible expresar de manera agregada o sintética en este texto. Los lectores no deben esperar que este texto ofrezca detalles sobre esos asuntos. Respecto de muchos de ellos, lo único posible en el nivel agregado es tratar de presentar una síntesis esquemática en la que necesariamente se pierden matices que podrían resultar significativos respecto de otros tipos de intereses de análisis. En cambio, en las próximas páginas los lectores podrán encontrar información agregada y análisis sobre los siguientes tópicos:

- a) Alcance y significación del conjunto de experiencias estudiadas.
- b) Diversidad institucional de las experiencias.
- c) Diferencias, semejanzas y debates conceptuales en los proyectos institucionales e idearios.
- d) Modalidades, campos de conocimiento y niveles en que ofrecen formación.
- e) Cantidad de estudiantes, egresados y docentes.
- f) Problemas que más frecuentemente deben confrontar estas experiencias.

Alcance y significación del conjunto de experiencias estudiadas

Hasta el momento el proyecto ha logrado identificar la existencia de aproximadamente 50 experiencias que corresponden a la descripción de objeto de análisis enunciada, las cuales se encuentran de desarrollo en doce países de la región. La relativa amplitud y diversidad de la red de contactos con que se ha contado para hacer un reconocimiento del campo lleva a estimar que tal vez exista una decena más de experiencias comparables, que no se ha logrado identificar.

Como ya se afirmó anteriormente, pero conviene recordar acá, la colección de casos de referencia del proyecto incluye 36 reportes analíticos. Sólo 30 de ellos están dedicados a analizar sendos programas o IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de formación de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, y uno de estos, presenta el proyecto de la

Universidad Maya, en Guatemala que aún no ha logrado comenzar actividades. Adicionalmente, la colección incluye también un informe dedicado a AGRUCO, un centro de investigación en Bolivia, que no está especialmente orientado a tales fines, pero que integra saberes indígenas y no-indígenas y ofrece oportunidades de formación a estudiantes de la universidad de la que forma parte. Otro estudio, en lugar de estar dedicado a una IES en particular, como cada uno de los anteriores, lo está a la experiencia de creación y desarrollo inicial de las primeras 8 universidades interculturales mexicanas (sobre 3 de las cuales se incluyen estudios en la colección del proyecto). Finalmente otros 4 estudios refieren a experiencias principalmente orientadas a la inclusión y graduación de estudiantes indígenas y afrodescendientes en IES “convencionales”, es decir corresponden al tipo que hemos denominado de “inclusión de individuos”, aunque buscan y logran efectos más allá de la sola inclusión.

Frecuentemente suele incurrirse en usos descuidados de la idea de “muestra”. La idea de “muestra” suele estar asociada a la de “representatividad” respecto de un “universo” de elementos mayor que el que compone la “muestra”. Así, sin rigor suficiente, frecuentemente se asume que un subconjunto particular de individuos o experiencias que forman parte de un conjunto más amplio, o para el caso un cierto “universo”, puede ser tomado sin más consideraciones como una “muestra representativa” de dicho universo. Esto no es así, para que un subconjunto tenga valor muestra deben mediar ciertos criterios y procedimientos particulares sobre los que no es posible comentar acá. Conscientes de que este tipo de error se presenta muy frecuentemente, parece necesario enfatizar que las experiencias acá estudiadas de ningún modo constituyen una muestra representativa del universo de experiencias de IES (o programas dentro de IES) orientados a responder a necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. En contraste, puede decirse que se trata de un “subconjunto significativo”. Es decir, tomando en cuenta el número de experiencias analizadas y los criterios aplicados para su escogencia, puede afirmarse que se trata de un “subconjunto significativo”, sin pretender que sea “representativo”. Para simplificar el lenguaje, puede hablarse de una “muestra significativa”, pero siempre teniendo presente que se trata de una “muestra no-representativa”. Las razones por las cuales esta muestra no es representativa emergerán con más claridad conforme se describa la diversidad de experiencias que integran el subconjunto estudiado, la cual puede ser sugerente o indicativa de la diversidad del universo de experiencias en cuestión, necesariamente más amplia.

Aclarado lo anterior, conviene explicar los criterios de inclusión que condujeron a la construcción del subconjunto significativo acá estudiado. El primer criterio de inclusión fue el de carácter conceptual, ya expuesto, pero que resulta conveniente repetir acá: programas y/o IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. El segundo criterio fue procurar cubrir el mayor número posible de países y la mayor diversidad posible de experiencias. Existía un límite presupuestario, sólo era posible incluir 36 reportes y también un límite de tiempo. El punto de partida para construir este subconjunto fue el de la información obtenida mediante la revisión de la documentación de las reuniones internacionales analizadas anteriormente en este texto. Como se recordará, esa documentación permitía identificar 23 IES, 8 de las cuales estaban situadas en México y las restantes 15 en otros nueve países. Dado el segundo criterio enunciado, para comenzar había que prescindir de buena parte de los casos mexicanos. De no haberlo hecho así, se hubiera acabado teniendo un subconjunto de referencia bastante sesgado, en el cual las experiencias mexicanas hubieran estado sobre-representadas respecto de las demás.

Partiendo entonces de ese subconjunto anterior, se comenzó por tratar de contactar a representantes de las experiencias antes mencionadas, en lo cual no siempre se tuvo éxito. Adicio-

nalmente, se realizó la encuesta exploratoria mencionada al comienzo de este texto y además se solicitó información a colegas interesados en el tema, intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes de varios países de la región con quienes se tenía contacto, funcionarios de gobiernos y organismos de cooperación relacionados con el tema y otros potenciales informantes. Esas fueron las vías específicas para ampliar el conocimiento acerca de IES susceptibles de ser estudiadas. Hubo dos países en los cuales se logró identificar un número de experiencias bastante mayor que el que parecía proporcional incluir. Uno fue el ya mencionado de México y el otro el de Colombia. Como en este último, además de existir interesantes experiencias orientadas a responder a demandas de comunidades indígenas, también las hay orientadas a comunidades afrodescendientes, se acabó incluyendo dos de ellas en el estudio.

En síntesis, como resultado de ese rastreo del campo se identificaron los siguientes programas e IES:

- a) 29 programas e IES orientadas a satisfacer necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes (actualmente en actividad, o al menos hasta el año 2005) que fueron analizadas en la presente etapa del proyecto y sobre las cuales se incluyen estudios en este libro:

Argentina: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA); Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), Universidad Nacional de Luján (UNLu).

Bolivia: Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria (PFTSJC), Universidad Mayor de San Andrés (UMSA); Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay (UIIOK).

Brasil: Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI); Programa de Educación Superior Indígena Intercultural (PROESI), Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT); Núcleo Insikiran, Universidade Federal de Roraima (UFRR).

Chile: Centro de Estudios Socioculturales (CESC), Universidad Católica de Temuco (UCT); Instituto de Estudios Andinos de la Universidad Arturo Prat (UNAP).

Colombia: Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN); Instituto de Educación Indígena (INDEI) de la Organización Indígena de Antioquia (OIA) en convenios con la Universidad Pontificia Bolivariana (UPB) y la Universidad de Antioquia (UdeA); Licenciatura en Etnoeducación, Universidad del Cauca (UCAuca); Universidad del Pacífico (UPP); Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivilla (IEIMZO).

Ecuador: Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UIAW); Departamento de Estudios Interculturales (DEI),

Universidad de Cuenca (UC); Programa Académico Cotopaxi (PAC), Universidad Politécnica Salesiana (UPS); Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos para profesionales indígenas (MCSEEE), FLACSO-Ecuador (de 1999 a 2005).

México: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA).

Nicaragua: Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN); Bluefields Indian & Caribbean University (BICU).

Perú: Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMA-BIAP); Bachillerato en Educación Intercultural Bilingüe (BEIB), Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM).

Venezuela: Universidad Indígena de Venezuela (UIV).

De alcance regional: Programa Regional de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB-Andes), sede Universidad Mayor de San Si-

món (UMSS), Bolivia; Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena, sede UMSS.

b) Tres casos especiales sobre las que se solicitaron estudios:

Bolivia: Centro AGRUCO, Universidad Mayor de San Simón (UMSS): un centro de investigación en Bolivia, que integra saberes indígenas y no-indígenas, y que ofrece algunas oportunidades de formación.

Guatemala: Universidad Maya, aún no comenzó actividades.

México: Creación y desarrollo inicial de las ocho universidades interculturales, creadas por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), Secretaría de Educación Pública (SEP) (sobre 3 de las cuales se incluyen estudios particulares: UNICH, UAIM y UVI).

c) Dos programas orientados predominantemente a la “inclusión de individuos”, pero que incluyen otros focos, como transformación de las IES y/o políticas públicas relacionadas con el tema, sobre los cuales se incluyen 4 estudios en este libro:

Programa EDUMAYA: iniciado en la Universidad Rafael Landívar, se ha expandido a otras universidades de Guatemala (se encargó un estudio sobre esta experiencia)

Programa Pathways to Higher Education Initiative: un programa de la Fundación Ford para promover la inclusión de grupos sociales excluidos en educación superior que, con adaptaciones a entornos nacionales y locales, se desarrolla con la participación de 125 instituciones de Asia, África y América Latina. En la región está dirigido a casos de pueblos indígenas y afrodescendientes y actualmente sostiene programas particulares en Brasil, Chile, México y Perú. Se encargaron tres estudios sobre experiencias de aplicación de este programa. Uno de ellos sobre las experiencias de IES de cuatro países orientadas a trabajar con estudiantes y/o comunidades indígenas; uno sobre el programa Trilhas de Conhecimentos, desarrollado por el Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED), do Departamento de Antropologia, do Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro con IES y organizaciones indígenas orientadas a trabajar con individuos y comunidades indígenas; y, finalmente, uno sobre el Programa Políticas da Cor (PPcor) desarrollado por el Laboratorio de Políticas Públicas (LPP) Universidade Estadual de Rio de Janeiro (UERJ) con IES y organizaciones sociales interesadas en acciones afirmativas para promover el acceso, permanencia y graduación de estudiantes afrobrasileños a la educación superior.

d) Programas e IES (total o parcialmente) orientadas a satisfacer necesidades y demandas de educación terciaria de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes que por algunas de las razones ya expuestas (identificación relativamente tardía del caso, dificultades para establecer un contacto efectivo, o límite en el número de experiencias a incluir en el estudio) no pudieron ser incluidas en la presente etapa del proyecto⁽⁷⁾:

Bolivia: Universidad Tawantinsuyu.

Brasil: Universidade Católica Dom Bosco.

Chile: Universidad de la Frontera.

Colombia: Instituto Misionero de Antropología, Universidad de La Guajira, Universidad de la Amazonia, Universidad Pontificia Bolivariana, Universidad Tecnológica del Chocó.

Ecuador: Universidad de las Nacionalidades Indígenas de la Amazonía Ecuatoriana.

Guatemala: Escuela Superior de Educación Integral Rural Mayab´Saqaribál.

Ecuador y Perú, con apoyo de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ, por sus siglas en alemán). El PROEIB tiene su sede principal en la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia.

México: Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, Universidad Intercultural Indígena de Michoacán;

Paraguay: Escuela Viva Hekokatuva.

Perú: Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía.

Antes de comentar algunos resultados de los estudios de experiencias de IES y programas incluidos en esta etapa del proyecto, parece conveniente recordar que, como se afirmó anteriormente, casi la totalidad de los reportes han sido elaborados por miembros destacados de los equipos que han concebido y/o llevan adelante los respectivos programas e IES (las únicas excepciones son los estudios sobre la Universidad Intercultural Originaria Kawsay, la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena y el programa Pathways de la Fundación Ford). Asimismo, parece oportuno reiterar acá que casi todos estos estudios, excepto dos (el del programa Pathways de alcance regional y el sobre la creación del sistema mexicano de universidades interculturales) han sido preparados a partir de un conjunto común de lineamientos metodológicos (ver Anexo, al final de este texto), lo cual brinda elementos para comparar experiencias, así como para sentar bases para el diseño de una base de datos cuantitativos y cualitativos sobre el tema.

Diversidad institucional de las experiencias

Las experiencias examinadas por el proyecto no constituyen un conjunto homogéneo, sino que, más allá de rasgos compartidos, presentan significativas diferencias entre sí. Esto se debe a diversos factores, en primer lugar debe destacarse la diversidad observable entre las comunidades en particular a las cuales cada uno de estos proyectos dirige su atención. En segundo lugar, esas diferencias responden también a la diversidad de países en los cuales estos programas e IES han sido concebidos y desarrollan sus actividades. Cada uno de estos países presenta una historia particular en lo que hace a relaciones entre estos grupos de población en particular, otros grupos de población y los respectivos Estados. En este sentido debe tomarse en cuenta que la colección incluye experiencias que se desarrollan en países tan diversos desde esos y otros puntos de vista como Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú, Venezuela, y que además algunas de las experiencias estudiadas son de carácter regional. Estas diversas historias nacionales se expresan en tipos particulares de relaciones interculturales, las cuales caracterizan lo que podríamos llamar la “interculturalidad de hecho” en cada uno de ellos. Estas diferentes “interculturalidades de hecho” no sólo marcan los contextos de surgimiento de las experiencias estudiadas por este proyecto, sino que además constituyen los referentes de lo que se desea cambiar. Así, de variadas maneras (sea por lo que facilitan, lo que obstruyen, o lo que simbólicamente “marcan”) resultan ser factores constitutivos en la elaboración de proyectos de construcción de las diversas formas de “interculturalidad deseable” que orientan el trabajo de las respectivas IES acá estudiadas.

Analizar diferencias entre los complejos contextos sociales en que se han desarrollado las IES estudiadas escapa a los límites del presente proyecto, algunos de los estudios incluidos en el libro brindan elementos al respecto. En cambio, es posible analizar brevemente otros tipos de diferencias. En este sentido, un factor de diferenciación importante entre las experiencias estudiadas que es posible comentar acá es el de la diversidad de tipos de instituciones y/o arreglos interinstitucionales que enmarcan el desarrollo de estas experiencias. De manera complementaria, resulta interesante examinar la diversidad de actores con los cuales estas IES y/o arreglos interinstitucionales sostienen convenios, acuerdos, o alianzas, así como la de aquéllos de quie-

nes reciben fondos. La siguiente tabla presenta información al respecto, de manera sintética y necesariamente simplificada. En ella se han agregado además algunos otros datos adicionales que pueden resultar de interés complementario, como año de inicio de actividades y si cuentan o no con “reconocimiento” de los respectivos Estados. La tabla sólo presenta información para las 29 experiencias antes identificadas, cuyos casos corresponden estrictamente a la definición de objeto de estudio planteada. Para simplificar, en algunos casos la columna izquierda sólo menciona el nombre de la IES en su conjunto, la siguiente columna completa la información especificando si se trata de un programa particular dentro de la misma, o de qué tipo de instancia, finalmente la tercera columna incluye información complementaria sobre convenios, alianzas, apoyos y/o fuentes de fondos adicionales.

Tabla nº 5: Tipos de instituciones, convenios y alianzas

Programa y/o IES ⁽¹⁾	Tipo de institución o convenio inter-institucional y otros datos	Otras IES y organizaciones con las que ha tenido convenios, desarrolla actividades conjuntas y/o que contribuyen económicamente ⁽²⁾
CIFMA. Argentina	<ul style="list-style-type: none"> * IES pública, dependiente del ME⁽³⁾ de la provincia del Chaco. * Reconocimiento del Estado * Inicio: 1987. * Financiamiento público, nacional y provincial. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con: varias U⁽⁴⁾ públicas del país y una de Bolivia. * Apoyos de organizaciones indígenas y sectores de la Iglesia Católica.
AEIEA, UNLU. Argentina	<ul style="list-style-type: none"> * Programa de un departamento de U pública. * Inicia en 2004. * No cuenta con fondos expresamente asignados. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con: Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA), organizaciones indígenas y de educadores indígenas de varias regiones del país.
PFTSJC, UMSA. Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> * Programa de una facultad de U pública. * Reconocimiento del Estado * Inicio: 2001. * Financiamiento depende de convenios. No recibe fondos de la UMSA. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con: M⁽⁵⁾ de Justicia, M de Asuntos Indígenas y Pueblos Originarios, y otros órganos públicos, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos (CSUTCB) y otras organizaciones indígenas y campesinas. * Apoyo económico de Agencia Suiza para la Cooperación para el Desarrollo (COSUDE).
UIIOK Bolivia	<ul style="list-style-type: none"> * “U Indígena” (registrada como “Institución Privada de Desarrollo Social”). * Reconocimiento del Estado en trámite. * Inicio: 1998 * Fondos: Autogestionaria, no recibe fondos públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con universidades bolivianas (una pública y una privada) y de 3 países europeos.
CAFI. Brasil	<ul style="list-style-type: none"> IES “indígena”. Forma parte de la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileira (COIAB) * Reconocimiento del Estado en trámite. * Inicio: 2006. * Fondos de COIAB. No recibe fondos públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> * Apoyo de organizaciones no-gubernamentales, iglesias y organizaciones de la sociedad civil de Brasil. * Convenios con <i>Friends of the Earth</i> y <i>The Nature Conservancy</i>.
PROESI, UNEMAT. Brasil	<ul style="list-style-type: none"> * Programa dentro de una U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2001. * Fondos de la UNEMAT. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con instituciones públicas federales, estatales y municipales, COIAB y organizaciones de profesores indígenas de varios estados. * Apoyo del Programa <i>Pathways</i> de la Fundación Ford.

Núcleo <i>Insikiran</i> , UFRR. Brasil	<ul style="list-style-type: none"> * Programa dentro de una U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2003 * Fondos de la UFRR. 	<ul style="list-style-type: none"> * Participación de Organización de Profesores Indígenas de Roraima, Asociación de Pueblos Indígenas de Roraima, Organización de Mujeres Indígenas de Roraima, FUNAI, Secretaria de E. de Roraima. * Apoyo del Programa <i>Pathways</i>.
CESC, UCT. Chile	<ul style="list-style-type: none"> * Programa de un Centro dentro de una U privada (católica). * Reconocimiento del Estado. * Inicio: en 1997. * Fondos de UCT y convenios. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con: U de Alemania, Canadá y Estados Unidos, <i>International Development Research Center (IDRC)</i>, Canadá y Ayuda Popular Noruega, Médicos para el Mundo.
IEA, UNAP. Chile	<ul style="list-style-type: none"> * Instituto dentro de una U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: el IEA en 1997, los diplomados se ofrecieron en 2006. * Fondos: UNAP y del "Programa Ori- genes" (del Estado). 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y Consejo Nacional Aymara y Programa Origenes.
UAIIN. Colombia	<ul style="list-style-type: none"> * "U indígena". * Reconocimiento: la UAIIN es un órgano del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), el cual es reconocido por el Estado como "Autoridad Tradicional", lo cual lo faculta para asumir educación en su territorio. * Inicio: 2003. * Fondos: cooperación internacional y de las comunidades. 	<ul style="list-style-type: none"> * Forma parte de la Red de Universidades Indígenas del Fondo Indígena. . * Convenios y alianzas académicas con: varias universidades del país y Fondo Indígena. * Apoyo financiero: BID, <i>Terre des Hommes</i>, <i>Mugarik Gabe</i> (Gobierno Vasco), Asociación Aragonesa y UNIFEM.
UPP. Colombia	<ul style="list-style-type: none"> * U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1998. * Fondos: presupuesto universitario. 	<ul style="list-style-type: none"> * Fundación impulsada con apoyo de movimientos sociales de la región: Proceso de Comunidades Negras (PCN) y Movimiento Sociopolítico de las Comunidades Indígenas del Pacífico.
Licenciatura en Etnoeducación, UCauca. Colombia	<ul style="list-style-type: none"> * Programa en U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1995. * Fondos: presupuesto universitario. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con el CRIC, municipios, resguardos indígenas y otras instituciones.
INDEI. Colombia	<ul style="list-style-type: none"> * INDEI de la OIA en convenios con: UPB (privada, católica) y UdeA (pública). * Ambas U tienen reconocimiento del Estado. * Inicio: 2000. * Fondos: cooperación internacional y propios de las U participantes. 	<ul style="list-style-type: none"> * Alianzas y convenios con varias U del país. * Apoyo financiero: <i>Mugarik Gabe</i> (Gobierno Vasco) y otras agencias de cooperación.
IEIMZO. Colombia	<ul style="list-style-type: none"> * "Institución educativa comunitaria". * Reconocida por Secretaria de Educación del departamento. * Inicio: 2002. * Fondos: Venta de servicios y matrícula de estudiantes (algunos reciben becas del Estado). 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con U públicas y una privada (católica), Corporación para el Desarrollo de las Comunidades Afrocaribeñas "Jorge Artel", CORPONORTE y PCN.
UIAW. Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> * "Universidad indígena" (registrada como U privada) * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2004. * Fondos: principalmente de cooperación internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Fundada por la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE). * Forma parte de la Red de Universidades Indígenas del Fondo Indígena. * Apoyo financiero y/o becas de: fundaciones y/o agencias de cooperación de Bélgica, España, Inglaterra. Italia y Suiza, y Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (CODENPE) (del Estado).

DEI, UC. Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> * U pública * Reconocimiento del Estado. * Inicio: el Departamento en 2002, el programa en 1991. * Fondos: de ME, CODENPE y cooperación internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios y alianzas: con varias organizaciones indígenas. * Fondos de: GTZ, UNICEF, ME, BID, IBIS-Dinamarca, CONAIE, CODENPE, agencias de gobiernos de Finlandia y Cataluña.
PAC, UPS. Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> * U privada (católica) * Reconocimiento del Estado. * Inicio: el PAC en 1994. * Fondos: de la UPS y cooperación internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con y apoyos de sectores de la Iglesia Católica, organizaciones indígenas locales, organizaciones de educadores indígenas, Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi, PROEIB-Andes y GTZ.
MCSEEE, FLACSO. Ecuador	<ul style="list-style-type: none"> * U pública y organismo internacional. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1999. * Finalización: 2005. * Fondos: presupuesto público universitario, ingresos propios y cooperación internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Forma parte de red latinoamericana FLACSO * Convenios con: Fondo Indígena, Cooperación Técnica Belga.
UNICH. México	<ul style="list-style-type: none"> * U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2005. * Fondos: presupuesto público. 	<ul style="list-style-type: none"> * Vínculos con comunidades y sus organizaciones. * Forma parte de la Red de Universidades Interculturales de México (REDUI). * Convenios con varias U públicas del país y una de España.
UAIM. México	<ul style="list-style-type: none"> * U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2001. * Fondos: presupuesto público. 	<ul style="list-style-type: none"> * Vínculos con comunidades y sus organizaciones. * Forma parte de REDUI.
UVI. México	<ul style="list-style-type: none"> * U pública. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2005 * Fondos: presupuesto público. 	<ul style="list-style-type: none"> * Vínculos con comunidades y sus organizaciones. * Forma parte de REDUI.
CEA-UIIA. México	<ul style="list-style-type: none"> * "U privada de acceso público" (católica) * Reconocimiento del Estado en trámite. * Inicio: 2005. * Fondos: Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ) y cooperación internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Iniciativa conjunta de la organización indígena Servicios del Pueblo Mixe (SER-Mixe) y del SUJ. * Acuerdos y convenios con Autoridades Comunes de Jaltepec de Candayoc. * Fondos: Fundación Ford, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Compañía de Jesús y Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).
URACCAN. Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> * "U comunitaria intercultural" (U pública) * Reconocimiento del Estado. * Inicio de actividades: 1995 (fundada en 1992). * Fondos: 6% fondos del Estado, resto cooperación internacional y venta de servicios técnico-profesionales. 	<ul style="list-style-type: none"> * Forma parte de la Red de Universidades Indígenas del Fondo Indígena. * Alianzas con U. de Guatemala, Honduras, Colombia, Canadá y España. * Fondos de Fundación para la Autonomía y Desarrollo de la Costa Atlántica de Nicaragua, Pastores por La Paz, Ciudad de Burlington, Ibis Dinamarca, Servicio Austriaco de Cooperación para el Desarrollo y OXFAM UK, entre otras.
BICU. Nicaragua	<ul style="list-style-type: none"> * "U comunitaria" (U pública) * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1991 (fundada en 1990). * Fondos: 80% fondos del Estado, el resto proviene de servicios prestados por la U y cooperación externa. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenios con U pública nacional; U de Costa Rica, Estados Unidos y España y con la Iglesia Morava (protestante). * Fondos del Gobierno Regional y de la Embajada de Estados Unidos, entre otros.
FORMABIAP Perú	<ul style="list-style-type: none"> * Instituto Pedagógico Superior (IES pública) en co-ejecución con una federación indígena. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1988. * Fondos: ME nacional, dos gobiernos municipales y organizaciones no gubernamentales y de cooperación europeas. 	<ul style="list-style-type: none"> * FORMABIAP es una coejecución entre el Instituto Superior Pedagógico Loreto (ISPL) y la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP), enmarcado en un convenio entre esas dos instituciones, el Gobierno regional de Loreto, el ME de la nación y la agencia <i>Terra Nuova</i> (Italia)

BEIB, UNMSM. Perú	<ul style="list-style-type: none"> * Programa de una Facultad de "U pública". * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 2002. * Fondos: UNMSM y cooperación internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Alianzas con Organización Regional AIDSESP de Ucayali (ORAU) y Asociación Regional de Pueblos Indígenas de la Selva Central (ARPI-SC). * Apoyos: Programa FORTE-PE (Unión Europea), Asociación Peruana para la Conservación de la Naturaleza (APECO) y Fundación del Valle (España).
UIV. Venezuela	<ul style="list-style-type: none"> * "Universidad indígena" (fundación privada). * No tiene reconocimiento del Estado. * Inicio: 2001. * Fondos: proyectos productivos y aportes de la Corporación Venezolana de Guayana, y del Gobernación del estado Bolívar. 	<ul style="list-style-type: none"> * Iniciativa de profesores universitarios de varias U nacionales públicas, de una U privada (católica) y sacerdotes jesuitas. * Apoyos de: Asociación Venezolana de Educación Católica, U Católica Andrés Bello (Venezuela), <i>Miseror</i> (Alemania).
PROEIB-Andes, sede UMSS, Bolivia.	<ul style="list-style-type: none"> * Programa especial de una Facultad de U. pública, por convenio internacional. * Reconocimiento del Estado. * Inicio: 1996 * Fondos: Hasta 2007 de la agencia alemana de cooperación (GTZ). Desde 2007 pasó a ser un Programa de la UMSS. 	<ul style="list-style-type: none"> * Convenio entre Bolivia y Alemania al que adhirieron Argentina, Colombia, Chile, Ecuador y Perú a través de sus respectivos ME. El PROEIB-Andes como red de 16 U de la región. UMSS es la sede. * Convenios y acuerdos con organizaciones indígenas. * Becas otorgadas por: Cooperación Belga, Fondo Indígena, UNICEF y otros.
UII del Fondo Indígena, sede UMSS, Bolivia.	<ul style="list-style-type: none"> * "Red de IES" Promovida por un organismo internacional (Fondo Indígena) * La IES participantes son reconocidas por los respectivos Estados. * Inicio: 2005 * Fondos: Fondo Indígena, IES participantes y cooperación internacional. 	<ul style="list-style-type: none"> * Red incluye IES de varios países de la región.

Fuente: elaboración propia basada en datos de los 36 estudios del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior* incluidos en este mismo libro.

Leyenda:

- (1) Para simplificar la presentación en la mayoría de los casos se utilizan sólo las siglas de las instituciones o programas ya introducidas en páginas anteriores.
- (2) La información sobre fuentes de fondos incluida en esta columna, según los casos, presenta detalles sobre las fuentes mencionadas en la columna anterior, cuando en ella no fueron mencionadas, y/o incluye información sobre fuentes adicionales. Por limitaciones de espacio la información puede ser incompleta. Para detalles ver los respectivos estudios incluidos en este libro.
- (3) ME indica Ministerio de Educación, según los países puede indicar Ministerio de Educación y Cultura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, o el que corresponda en cada caso.
- (4) U: según los casos indica Universidad o universidades.
- (5) M: Ministerio.

Más allá de las necesarias simplificaciones que la construcción de una tipología de este tipo impone aplicar a una diversidad de experiencias tan basta, y de las impuestas por límites de espacio, la tabla precedente permite observar que el conjunto de 29 experiencias estudiadas incluye, entre otros, los siguientes tipos de instituciones y/o arreglos institucionales: universidades y otros tipos de IES "públicas" nacionales (o federales), estatales o regionales; universidades "privadas" que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas católicas o por organizaciones indígenas; facultades, departamentos, programas, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados; centros o institutos sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen oportunidades de formación post-secundaria, según los casos, por sí mismos, o a través de convenios con algunos de los tipos de instituciones citados anteriormente; iniciativas de grupos de académicos, religiosos, intelectuales y dirigentes indígenas; redes y otros arreglos interinstitucionales. Las referencias a estos tipos de instituciones se encuentran en la segunda columna (desde la izquierda), la misma en la cual además puede observarse si estas experiencias cuentan

o no con reconocimiento del respectivo Estado, así como si éste es su única fuente de fondos, o al menos si lo es en parte (volveremos sobre esto en el siguiente acápite), lo cual puede ser complementariamente indicativo del tipo de relaciones con el Estado.

Los tipos de instituciones mencionados anteriormente sólo hacen referencia a las figuras jurídicas que, en observancia de las normativas vigentes, algunas de estas instituciones se ven obligadas a adoptar, más allá de que en términos de identidad institucional según los casos se vean a sí mismas como “universidad indígena”, “universidad intercultural”, o “universidad comunitaria”, denominaciones no previstas en las respectivas legislaciones, excepto sólo en el caso mexicano. Adicionalmente, conviene señalar que la denominación “indígena” es adoptada tanto por instituciones promovidas por organizaciones indígenas, que son dirigidas por estas mismas o por sus representantes, como por algunas que han sido creadas y son dirigidas por otros tipos de actores. Por otra parte, debe adelantarse que las mencionadas y otras denominaciones, como por ejemplo la de “autónoma”, tienen distintos sentidos para diversos actores, en diversos países, lo cual será brevemente tratado en el siguiente acápite.

Antes de tratar ese asunto, cabe apuntar que la tercera columna brinda información adicional (no siempre completa debido a limitaciones de espacio) sobre otros actores involucrados en la creación y/o sostenimiento de estas experiencias, algunos de los cuales, en ciertos casos, pueden tener incidencia en la definición de programas particulares desarrollados en el marco de las experiencias estudiadas. Esta última columna incluye información sobre organizaciones que han impulsado y/o sostienen estas experiencias, así como aquéllas con las cuales tienen convenios (adicionales a los que en algunos casos son constitutivos de las experiencias en cuestión) y aquellas otras de las cuales reciben apoyos financieros o de otros tipos (dotación de recursos materiales, asistencia técnica, etc.). Esa información resulta indicativa de la labor en la materia que desarrollan organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, locales, regionales sub-nacionales y nacionales, algunas de ellas de carácter mono-étnico, otras de carácter inter-étnico; órdenes religiosas católicas y protestantes; fundaciones privadas locales, nacionales e internacionales; agencias de cooperación internacional de bloques de países, de países, de ciudades, de regiones o provincias; universidades y otros tipos de IES de numerosos países del mundo; organismos intergubernamentales y multilaterales; organizaciones ambientalistas y similares; organizaciones de derechos humanos y de género; así como diversos tipos de agencias gubernamentales de los países en los cuales estas IES actúan. No es posible en estas páginas elaborar acerca de algunos rasgos asociados a esta diversidad de tipos de instituciones y constelaciones de arreglos inter-institucionales. En la próxima sección analizaremos cómo esta diversidad se expresa en las visiones de mundo y otros rasgos de las IES estudiadas.

Diferencias, semejanzas y debates conceptuales en los proyectos institucionales e idearios

No resulta sorprendente que un panorama tan diverso de IES y convenios entre algunas de éstas y otros actores, como el descrito en el apartado anterior, se exprese en igualmente diversos proyectos institucionales e idearios. Cada actor social tiene su propia visión de mundo, sus intereses, sus proyectos y sus ideas clave particulares de cómo llevarlos adelante. Esto es así en cualquier ámbito de la vida social y el de la educación superior no es una excepción. No obstante, como se mostrará en este acápite, la existencia de diferencias entre las experiencias estudiadas no está reñida con la de ciertas semejanzas que hacen posible la convergencia de todas ellas en el interés compartido de responder (cada una a su manera) a necesidades y demandas de comunidades indígenas y/o afrodescendientes.

En las próximas páginas se examinarán dichas diferencias y semejanzas y se señalarán algunos debates conceptuales asociados, pero sin poner como ejemplos casos particulares. El criterio de omitir mencionar casos particulares responde a dos razones. Una es evitar hacer referencias que ante la complejidad multifactorial de los casos necesariamente resultarían simplificadas, además carecerían de los necesarios marcos contextuales, es decir, serían descontextualizadas. La otra es omitir mencionar unas experiencias o privilegiar otras, riesgo bastante ineludible ante la amplitud y complejidad del conjunto de experiencias estudiadas. Parece conveniente enfatizar que, aun cuando no se hagan referencias a casos particulares, todos los comentarios sobre distintos tipos de experiencias que se exponen a continuación están basados en la cuidadosa tabulación y análisis de datos cualitativos contenidos en los estudios de experiencias contenidos en este libro. Respecto de este punto en particular, parece conveniente exhortar a la lectura de todos los reportes de experiencias que completan este estudio, en los cuales se encontrarán numerosos ejemplos de lo que se expone a continuación.

La diversas interpretaciones de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, interculturalidad, equidad, calidad de vida, desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, ambiente y territorio, y otras que alimentan estas experiencias no pueden explicarse simplemente como mero asunto de diferencias de ideas, como sí éstas se desarrollaran de manera autónoma respecto de historias sociales y contextos políticos e institucionales particulares. Estas diferencias de ideas están asociadas a las interpretaciones que los actores sociales que impulsan y sostienen las diversas experiencias acá estudiadas hacen de los contextos sociales, políticos y económicos en que actúan. Desde luego, resultan también de las interrelaciones de estos actores entre sí, en la consecución de esos proyectos, y de los obstáculos y conflictos, solapados o abiertos, que se plantean con otros actores participantes en esos contextos.

De especial importancia para entender el panorama en el que se desarrollan interpretaciones diversas de las ideas mencionadas, resultan factores tales como las diferencias, semejanzas, encuentros y desencuentros entre las visiones de mundo y proyectos de futuro de los diferentes pueblos indígenas y afrodescendientes que participan en estas experiencias; las de los respectivos Estados y los grupos sociales y políticos que suelen gobernar en los respectivos países; las de otras IES existentes y las de órdenes y denominaciones religiosas que participan en estas experiencias. De manera análoga, deben considerarse iguales elementos respecto de académicos, profesionales, sacerdotes, monjas y pastores de diversas religiones, intelectuales, dirigentes sociales y políticos; y las de las organizaciones que todos los anteriores crean para intervenir en sociedad y en particular en el campo que nos ocupa. Nótese que esta enumeración no es azarosa, sino que refleja en buena medida la diversidad de actores que intervienen en este campo, la cual puede observarse en la tabla n° 5.

Las formas en que los diferentes Estados nacionales han manejado sus relaciones con pueblos indígenas y afrodescendientes a través de la historia han sido y continúan siendo importantes. Éstas resultan muy diversas tanto al comparar países, como períodos históricos, aunque básicamente han incluido y/o incluyen formas abiertas de discriminación, formas de inclusión “simbólica” (ceremonias de Estado, museos, símbolos nacionales, etc.) contradictorias o insuficientemente honradas en la práctica y formas de inclusión tanto simbólica como práctica, estas últimas en general sólo en algunos casos y apenas desde finales la década de los ochenta del siglo XX, aunque de creciente importancia. Limitaciones de espacio impiden extenderse en el análisis de estos factores explicativos, no obstante es posible hacer algunos señalamientos sugerentes respecto de la importancia de algunos de ellos y otros factores relevantes, para poner en contexto la comprensión de las orientaciones de trabajo de las experiencias estudiadas.

Varios de los estudios realizados como parte del proyecto ofrecen referencias de situaciones que muestran que, pese a los avances constitucionales y legales comentados al comienzo de este texto, los casos de agencias de los Estados que continúan reproduciendo lógicas monoculturales, que ignoran en la práctica esos reconocimientos constitucionales y legales de la diversidad cultural, resultan frecuentes. Esta suerte de inercia histórica, con sus componentes racistas, se expresa de variadas formas en algunas agencias gubernamentales, como también en diversas instancias sociales. En ocasiones, se manifiesta incluso de maneras contradictorias entre distintas agencias, entre distintos niveles jerárquicos de las mismas, entre los ámbitos federal (o nacional), estatal (regional, provincial, departamental, según los casos) y municipal (cantonal o similares). Estos tipos de rasgos de las prácticas institucionales, y con ellas de los comportamientos de funcionarios, también resultan observables en las IES, incluso en algunas dentro de las cuales se desarrollan programas del tipo de los acá estudiados. Varios de los estudios incluidos en este mismo libro ofrecen testimonios al respecto, como también los brindan de transformaciones institucionales y cambios de actitudes que se registran precisamente como consecuencia del desarrollo de estas experiencias. Según los casos, éstos constan en las secciones dedicadas a presentar la historia de creación de estas IES, y/o en las dedicadas a los obstáculos enfrentados o en las de reflexiones sobre aprendizajes, conclusiones y recomendaciones. No es posible acá hacer menciones particulares, serían demasiadas para el espacio disponible, se sugiere revisar los estudios. No obstante, parece necesario destacar la importancia de estos elementos contextuales, propios de lo que venimos llamando la “interculturalidad de hecho”, para comprender mejor las características de los proyectos que apuntan a construir formas de “interculturalidad deseable” o “deseada”, así como las semejanzas y diferencias que pueden observarse entre ellos.

Dejando de lado matices, las experiencias estudiadas por el proyecto permiten observar que, en general, las ideas de interculturalidad que manejan las organizaciones indígenas y afrodescendientes sostienen la importancia de la colaboración intercultural mutuamente respetuosa y de la valoración mutua de las diferencias culturales. En esto coinciden con los planteamientos y proyectos más avanzados que impulsan algunas agencias gubernamentales, IES y otros tipos de actores participantes en el campo. Pero las mencionadas organizaciones enfatizan la necesidad de practicar esa colaboración a partir del reconocimiento de la existencia de situaciones de inequidad que deben ser corregidas. Al respecto suelen hacer referencia a inequidades históricamente acumuladas que además se siguen profundizando. En consecuencia, suelen plantear propuestas de construcción de sociedades caracterizadas por formas de “interculturalidad con equidad”, que algunas expresan como de “igualdad en la diferencia”. Por eso, en vista de las condiciones de inequidad imperantes, los intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes que impulsan las IES y programas acá estudiados, para contribuir a la construcción de un horizonte societario de “interculturalidad con equidad”, proponen proyectos que parten de la reivindicación y afirmación de sus propias visiones de mundo, lenguas, y saberes. Esta interpretación de la idea de interculturalidad suele diferenciarlos de buena parte de las agencias gubernamentales, no porque estas últimas se proclamen partidarias de la inequidad, sino porque frecuentemente no mencionan el punto. También, suele diferenciarlos de algunas IES y académicos, pero tampoco porque estos agentes suelen oponerse a la equidad respecto de los asuntos sociales, políticos y económicos, al contrario, frecuentemente se manifiestan favorables a ella. La diferencia suele plantearse especialmente respecto de un foco en particular, el cual tiene especial importancia en proyectos de educación superior, el de la validez “universal” o no, de los diferentes modos de producción de conocimiento.

Las diferencias más críticas entre las visiones y proyectos de organizaciones indígenas y afrodescendientes y las de algunas IES y académicos “convencionales” suelen estar referidas a la jerarquía otorgada por estos últimos tipos de actores a “la ciencia” -entendida con toda su carga institucional, “moderna” y monocultural- y con ella a ciertas modalidades de producción de conocimiento y de adquisición de los mismos. Esto se expresa, entre otras formas, en la creencia de que “la ciencia” constituiría un conocimiento “universal”, mientras que otras formas de saber tendrían validez más limitada. Pese a que desde hace ya casi medio siglo estas visiones etnocéntricas y monoculturales del saber, la ciencia y el quehacer universitario vienen siendo cuestionadas por importantes teóricos e investigadores que ostentan indudables créditos en el mundo de “la ciencia” y de las IES “convencionales”, estas creencias y prejuicios persisten y continúan siendo características de numerosos actores académicos, IES y agencias gubernamentales con capacidad decisoria en el campo. Significativamente, algunas corporaciones de la industria farmacéutica, la agroindustria y otras, frecuentemente aprovechan conocimientos étnicos para el desarrollo de sus productos. Otro tanto hacen investigadores de las formas de organización social, política y económicamente productivas que transfieren aprendizajes de esos otros saberes a disciplinas académicas (adicionalmente a los estudios anexos, ver Mato, 2005, 2008a, 2008b). El caso es que, además, las modalidades de educación superior tributarias de ese sistema de creencias están altamente asociadas al trabajo individual, en aulas, bibliotecas y laboratorios. Así, como veremos de inmediato, las diferencias respecto de los otros tipos de proyectos se plantean dos dimensiones, la de la existencia de un cierto saber de validez “universal” y la de ciertas modalidades de educación para adquirirlo.

Consecuentemente con los proyectos de construcción de la mencionada “interculturalidad con equidad” que propugnan, los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales indígenas y afrodescendientes enfatizan que la interculturalidad debe partir del reconocimiento y valoración de las necesidades y proyectos de vida (o de futuro) de sus pueblos y comunidades, sus visiones de mundo, sus propios saberes, formas de producción de conocimiento y modos de aprendizaje. Sus proyectos y propuestas suelen insistir en la idea de “aprendizaje” (que contraponen a la de “enseñanza”, particularmente a la de enseñanza en aula), el trabajo en grupo y en campo, la recuperación de saberes usualmente no disponibles en bibliotecas, sino en la memoria y la oralidad, y la valorización y recuperación de sus lenguas. A todo esto, debe acotarse que diversas corrientes de las IES “convencionales”, incluso de las no vinculadas a los tipos de experiencias acá estudiadas, han llegado por caminos propios a agendas programáticas semejantes.

Adicionalmente, debe destacarse que junto con las insistencias antes mencionadas, los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes estudiados por el proyecto expresan también interés por buscar formas de poner en contexto y apropiarse de las modalidades propias de las universidades “convencionales”, por eso prácticamente todos ellos insisten en la idea de “diálogo de saberes”. Sabemos que esto no necesariamente es cierto para todos los proyectos impulsados por todos los intelectuales indígenas y afrodescendientes de la región, se tienen noticias de posiciones reactivas al respecto; lo afirmado aplica a los acá estudiados. Adicionalmente, debe tenerse en cuenta que como parte de esas propuestas de construcción de una “interculturalidad con equidad”, las experiencias estudiadas conceptualizan de maneras propias otros elementos centrales de cualquier proyecto de educación superior, no sólo los antes mencionados. Esto incluye los atinentes a en qué campos ofrecer formación, cómo se relacionan los diseños curriculares con las necesidades de las poblaciones a las que se pretende servir, cómo se relaciona la investigación con esas necesidades y currículos, cómo se evalúan los aprendizajes de individuos y grupos y cómo la

labor de las IES, cómo se introducen ajustes en éstas (adicionalmente a los estudios anexos, ver Mato, 2005, 2008a, 2008b).

Ante la posibilidad de que la descripción anterior sea interpretada de manera dicotómica, debe destacarse que de ningún modo de trata de dos mundos separados. Esto no sólo porque al interior del mundo de “la ciencia” y las IES “convencionales” existen fuerzas internas de crítica a las visiones esbozadas, sino también porque entre “los dos mundos” antes caracterizados existen intercambios, formas de colaboración y emprendimientos conjuntos, muy importantes. El conjunto de experiencias que estamos estudiando constituye precisamente un abanico de ejemplos significativos de esos intercambios, formas de colaboración y co-ejecuciones. Todas ellas sin excepción, resultan ser ejemplos de interculturalidad productiva, cada una a su manera. Es por esto, además, que el conjunto estudiado resulta aún más complejo que lo que veníamos esbozando.

Lo que ha venido ocurriendo, y de lo cual los estudios de la colección ofrecen numerosos ejemplos y testimonios, es que se han dado y continúan dando intercambios, préstamos, apropiaciones y resignificaciones de visiones institucionales e idearios entre unos y otros tipos de experiencias. El propio uso de las ideas de “universidad” y de “ciencia” por parte de las organizaciones indígenas y afrodescendientes es una muestra de ello. El interés reiteradamente afirmado en sus proyectos de educación superior de aprender también de la ciencia y la institucionalidad de Occidente, sólo que adaptándola a sus necesidades y proyectos, frecuentemente nombrada como “diálogos de saberes”, se expresa de diversas formas en sus proyectos. Desde luego, como testimonian los estudios anexos, estas experiencias no están exentas de conflictos, pero como también ellos muestran, tampoco lo está de éxitos, en parte porque estos mismos conflictos son asumidos como desafíos.

Del lado de las agencias gubernamentales y las IES “convencionales” el panorama luce más complejo. Por un lado continúan percibiéndose fuertes resistencias institucionales, así como la existencia de actitudes racistas que cierran puertas a la colaboración intercultural, incluso en algunas de las IES en cuyo marco institucional se desarrollan algunas de las experiencias estudiadas. Pero, por otro lado, los estudios realizados también señalan la existencia de creciente interés por parte de docentes, estudiantes, funcionarios y autoridades por abrirse a esas otras visiones. Varios de los estudios anexos comentan cómo estas experiencias han impactado en las IES a cuyo interior se realizan. En todo caso, intercambios, préstamos, y otras modalidades como las aquí señaladas son precisamente lo que da lugar a esquemas de colaboración que pueden observarse en muchas de las IES estudiadas. Indicios de ellos pueden observarse en la tabla anterior, detalles pueden obtenerse a través de la lectura de los estudios, como se afirmó anteriormente.

Un detalle adicional a lo hasta aquí expuesto es que, como señalan varios de los estudios anexos, la idea de interculturalidad, particularmente cuando es promovida desde agencias gubernamentales e IES “convencionales”, suele encontrar desconfianza entre algunos sectores indígenas y afrodescendientes. Esta “desconfianza”, así mencionada explícitamente en algunos de los estudios anexos, suele estar asociada a dos tipos de factores. Uno de ellos es que frecuentemente estas agencias e IES proponen modalidades de educación intercultural sólo para ser aplicadas a comunidades indígenas y afrodescendientes, mientras que los intelectuales y voceros de estas comunidades consideran que tratándose de sociedades pluriculturales, cuyas constituciones nacionales y legislaciones reconocen la existencia e importancia de la diversidad cultural, tales formas de educación deberían ser puestas en práctica para a toda la ciudadanía. El otro factor es que, si bien las ideas de educación intercultural ofrecidas en décadas recientes a comunidades indígenas y afrodescendientes han estado signadas por el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, existe memoria de aplicaciones de esta misma idea asociadas a

propósitos de aculturación. En efecto, las primeras aplicaciones de la idea de interculturalidad registradas en la región han estado asociadas a proyectos orientados a lograr que comunidades indígenas abandonaran sus visiones de mundo y prácticas ancestrales y las sustituyeran por el discurso y prácticas modernas que impulsaban algunas agencias gubernamentales y de cooperación internacional (Mato, 2008a). Considerando ese pasado y esa memoria, resulta notable que los usos más recientes de esta idea, frecuentemente en programas de educación intercultural bilingüe y más respetuosas de diferencias culturales, hayan dado lugar a que intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes se apropiaran de ella y comenzaran a extender su aplicación a otros ámbitos, incluso a sus propuestas de organización social nacional. Aun así, esa memoria de otros tipos de usos persiste, y es motivo de desconfianza. En síntesis, debe tenerse en cuenta que la idea de interculturalidad, según los casos, puede movilizar diversos tipos de interpretaciones.

Como quiera que sea, la existencia de tal variedad de contextos nacionales y de actores, con sus proyectos institucionales e idearios, y las diferentes situaciones y formas en que éstos se relacionan, coinciden, difieren, contienen, intercambian, negocian y/o establecen formas de colaboración, ha dado lugar a un amplio y diverso abanico de experiencias y de interpretaciones de las ideas clave que las orientan. Las diferencias entre estas interpretaciones tal vez puedan ser valoradas por observadores externos como “pequeños matices”, pero la investigación en marcha permite concluir que estos matices están asociados a diferencias que resultan significativas para los actores involucrados, aun cuando ello no impide el establecimiento de relaciones de colaboración. Una conclusión importante que puede desprenderse de esta sección del análisis es que resulta necesario comprender y valorar esas diferencias y la manera como se relacionan con los contextos e historias de esas propuestas y de los actores que las impulsan. Más aún, debe apuntarse que en algunos de los encuentros internacionales reseñados en una sección anterior de este texto una de las recomendaciones ha sido realizar investigación sobre ellas.

En todo caso, más allá de la realización o no de tales investigaciones, la aquí realizada lleva a concluir que el desarrollo de políticas y programas en la materia exige comprender la importancia de los factores que explican esta diversidad para valorar las distintas modalidades y propuestas existentes. Esto conduce a asumir que no es pertinente pensar en la existencia de modelos supuestamente “mejores” que deberían ser replicados. En cambio, se trata de comprender la diversidad dentro de la diversidad y de promover intercambios y formas de colaboración eficaces entre todos los actores involucrados, procurando facilitar aprendizajes mutuos.

Modalidades, campos de conocimiento y niveles en que ofrecen formación

La tabla n° 6 ofrece una visión panorámica de las modalidades (presencial, semi-presencial o mixta), los niveles (curso, técnico superior, licenciatura, profesorado, ingeniería, diplomado, especialización o maestría) y los campos de conocimiento, en los cuales las experiencias estudiadas ofrecen oportunidades de formación. Dados los propósitos y límites de extensión de este estudio, no se formularán comentarios al respecto. Es de esperar que la tabla resulte suficiente para ofrecer un panorama esquemático al respecto. Para más información se deben consultar los estudios sobre las experiencias particulares incluidos en este mismo libro.

Tabla nº 6: IES y programas orientados a atender demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes.

Modalidades, niveles y áreas de formación

Programa y/o IES	Modalidad			Nivel					Disciplinas y/o Especialidades
	Presencial	Semi-presencial	Mixta	Cursos	Técnico	Lic., Ing. o Prof.	Diplomado	Esp. y/o Ma.	
CIFMA Argentina	nd	nd	nd		x	x			Auxiliar Docente Aborigen (ADA); Maestro Bilingüe Intercultural; Profesor Intercultural Bilingüe
AEIEA, UNLu ⁽¹⁾ Argentina			x	x					Ed. Intercultural; Conocimiento y Diagnóstico de la Diversidad; EIB.
PFTSJC, UMSA Bolivia		x			x				Justicia Comunitaria
UIIOK Bolivia			x		x				Pedagogía Intercultural; Derechos de los Pueblos Indígenas; Gobiernos Comunitarios; Eco-producción Comunitaria Andina; Criadores de la Biodiversidad.
CAFI ⁽²⁾ Brasil	x			x					Formación Sociopolítica y Socioambiental
PROESI, UNEMAT Brasil			x			x			Cs. Matemáticas y Nat.; Cs. Soc.; Lenguas, Arte y Literatura.
Núcleo Insikiran, UFRR, Brasil			x			x			Cs. Soc.; Comunicación y Artes; Cs. de la Naturaleza.
CESEC, UCT Chile	nd	nd	nd	x			x	x	Práctica Intercultural; Des. Local Intercultural; Salud Intercultural; Sociedad y Cultura Mapuche; EBI; Relaciones Interétnicas e Interculturales; Ed. Ambiental Intercultural
IEA, UNAP Chile		x					x		Pueblos Indígenas y Gestión Intercultural; Planificación y Gestión para el Des. Indígena.
UAIIN Colombia		x				x	x		Pedagogía Comunitaria; Administración y Gestión Propia; Derecho Propio; Proyecto Educativo Comunitario; Currículo Propio; Gestión Etnoeducativa; Salud; Familia y Equidad de Género.
INDEI, OIA con UPB y UdeA Colombia			x		x	x	x		Etnoeducación; Gobierno y Administración Indígena; Pedagogía de la Madre Tierra.
Licenciatura en EtnoeducaciónU-Cauca Colombia			x			x			Etnoeducación.

UPP Colombia	nd	nd	nd	x	x	x			Acuicultura; Agronomía del Trópico Húmedo; Arquitectura; Sociología; Etnoeducación Afrocolombiana; Competencias Ciudadanas; Procesos de Lectura y Escritura; Didáctica de las Matemáticas.
IEIMZO Colombia	nd	nd	nd	x	x	x	x		Producción Agrícola Ecológica; Promotoría Etnoturística y Ambiental; Liderazgo y Gestión Comunitaria; Etnoeducación; Formación Pedagógica para una Ed. Intercultural; Gestión y Planeación Ambiental; Etnodesarrollo.
UIAW Ecuador	nd	nd	nd	x		x	x		Arquitectura; Agroecología; Cs. de la Ed.; Investigación Intercultural; Liderazgo y Turismo Comunitario; Comunicación Intercultural y Comunitaria.
DEI, UC Ecuador			x		x	x	x		EBI; Des. Amazónico; Des. Integral Comunitario; Interculturalidad y Gestión; Cs. de la Ed.; Gestión de Recursos Naturales para el Des. Sustentable; Gestión Pública y Liderazgo.
PAC, UPS Ecuador		x				x			Cs. de la Ed.
MCSEEE FLACSO Ecuador			x					x	Estudios Étnicos.
UNICH México	nd	nd	nd			x			Turismo Alternativo; Des. Sustentable; Lengua y Cultura; Comunicación Intercultural.
UAIM México	nd	nd	nd			x		x	Ing.: Sistemas Computacionales, Sistemas de Calidad, Forestal y Des. Sustentable; Lic.: Sociología Rural, Psicología Social Comunitaria, Derecho, Turismo Empresarial y Contaduría. Ma: Ed. Social; Economía y Negocios.
UVI México			x			x		x	Gestión Intercultural para el Des; Educación Intercultural
CEA-UIIA México			x		x	x			Administración y Des. Sustentable; Des. Rural; Comunicación para el Des. Social; Comunicación Social.
URAC-CAN Nicaragua	nd	nd	nd	x	x	x	x	x	Salud Intercultural; Antropología Social; Administración de Empresas; Ecoturismo; Contaduría Pública y Auditoría; Des. Local; Sociología; Informática Administrativa; Cs. de la Ed.; Enfermería; Ing. Agroforestal; Ing. en Zootecnia; Economía de la Costa Caribe Nicaragüense; Medicina Tradicional; Género; entre otras.
BICU Nicaragua	nd	nd	nd		x	x	x	x	Construcción Civil; Enfermería; Zootecnia; Administración de Empresas; Administración Turística y Hotelera; Contaduría Pública; Derecho; Biología Marina; Ecología; Cs. de la Ed.; Sistemas; Agroforestal; Pedagogía; Didáctica de la Educación Superior.

FORMA-BIAP Perú			x			x		Ed. Primaria Intercultural Bilingüe; Ed. Inicial Intercultural.
BEIB, UNMSM Perú		x				x		EBI.
UIV Venezuela			x			x		Educación Indígena.
PROEIB-Andes, sede UMSS. Regional, con sede en Bolivia ⁽³⁾	x						x	EBI.
UII del Fondo Indígena, sede UMSS. Regional, con sede en Bolivia			x				x	EBI.

Fuente: elaboración propia basada en datos de los 36 estudios del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior* incluidos en este mismo libro.

LEYENDA

"nd" = "no disponible" y expresa que en el estudio correspondiente incluido en este libro no se ofrecen los datos respectivos.

- (1) Sólo ofrece cursos de extensión, no programas de formación académica convencional (nivel terciario, pregrado o postgrado).
- (2) Sólo ofrece cursos de formación, no conducentes a títulos profesionales o académicos.
- (3) A partir de junio de 2007 el curso de maestría del PROEIB-Andes, aunque mantiene su vocación regional, forma parte directamente de la UMSS.

Cantidad de estudiantes, egresados y docentes

La tabla n° 7 ofrece una visión panorámica de cantidad de estudiantes, egresados y docentes, con indicación de porcentaje de participación de individuos indígenas y afrodescendientes. A continuación de la misma se ofrecen breves comentarios al respecto.

Tabla n° 7: IES y programas orientados a atender demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes.

Cantidad de estudiantes, egresados y docentes.

Programa y/o IES	Total de estudiantes activos (año 2007) ⁽¹⁾	% aprox. de estudiantes indígenas	% aprox. de estudiantes afrodescendientes	Total de egresados	Docentes		% aprox. de docentes indígenas	% aprox. de docentes afrodescendientes
					De planta	Otras modalidades: temporales, convencionales, invitados		
CIFMA Argentina	21	100%	-	151	nd	nd	nd	nd
AEIEA, UNLU Argentina	380 ⁽²⁾	45%	-	nd	2	nd	nd	nd

PFTSJC (UMSA) Bolivia	78 ⁽³⁾	100%	-	139 ⁽⁴⁾	14 ⁽⁵⁾	-	nd	nd
UIIOK ⁽⁶⁾ Bolivia	161	nd	nd	nd	26	4	nd	nd
CAFI Brasil	30	100%	-	nd	nd	nd	40%	60
PROESI, UNEMAT Brasil	40 ⁽⁷⁾	100%	-	186 ⁽⁸⁾	-	50 ⁽⁹⁾	20%	-
Núcleo Insikiran, UFRR Brasil	237	100%	-	nd ⁽¹⁰⁾	11	5	12,50%	-
CESC, UCT Chile	95 ⁽¹¹⁾	26,32%	-	249	13 ⁽¹²⁾	-	61,54%	-
UNAP Chile	295 ⁽¹³⁾	nd	nd	212	19 ⁽¹⁴⁾	-	-	-
UAIIN Colombia	447	90% ⁽¹⁵⁾	1% ⁽¹⁵⁾	386	20 ⁽¹⁶⁾	80	45%	55%
INDEI, OIA, con UPB y UdeA Colombia	162	67%	-	46	21 ⁽¹⁷⁾	-	47,62%	-
Licen- ciatura en Etnoedu- cación, UCauca Colombia	231	nd	nd	115	10	7	5,80%	5,80%
UPP Colombia	2133	1%	83%	107 ⁽¹⁸⁾	63 ⁽¹⁹⁾	87 ⁽¹⁹⁾	1,33%	75,33%
IEIMZO Colombia	430	2%	95%	nd	18 ⁽²⁰⁾	-	-	88,88%
UIAW Ecuador	257	90%	-	nd	34 ⁽²¹⁾	-	60%	-
DEI, UC Ecuador	911 ⁽²²⁾	100%	-	631	247 ⁽²³⁾	12 ⁽²³⁾	75%	-
PAC, UPS Ecuador	817	57%	-	191	31 ⁽²⁴⁾	-	29%	-
MCSEEE, FLACSO Ecuador	50 ⁽²⁵⁾	100%	-	47 ⁽²⁶⁾	23 ⁽²⁷⁾	-	13%	-
UNICH México	962	100%	-	nd ⁽²⁸⁾	16	30	nd	nd
UAIM México	1350	55%	-	333	56	19	10,66%	-
UVI México	562	nd	nd	nd ⁽²⁹⁾	24	32 ⁽³⁰⁾	nd	nd
CEA-UIIA México	52	90%	-	nd ⁽³¹⁾	9 ⁽³²⁾	nd	77%	-
URACCAN Nicaragua	7283	21,90%	8,90%	3082	233 ⁽³³⁾	nd	13,70%	5,50%
BICU Nicaragua	4920	11,54% ⁽³⁴⁾	36% ⁽³⁵⁾	1729	306 ⁽³⁶⁾	nd	12,40%	12%

FORMA-BIAP Perú	110	100%	-	221	nd	nd	36% ⁽³⁷⁾	-
BEIB, UNMSM Perú	24	100%	-	78	8 ⁽³⁸⁾	-	nd	nd
UIV Venezuela	120	100%	-	3	-	12	nd	nd
PRO-EIB-Andes, sede UMSS, Regional con sede en Bolivia ⁽³⁹⁾	27	98%	-	132	6 ⁽⁴⁰⁾	-	33,33%	-
(UII) del Fondo Indígena, sede UMSS Regional con sede en Bolivia	25	98%	-	18	7 ⁽⁴¹⁾	-	nd	nd

Fuente: elaboración propia basada en datos de los 36 estudios del *Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior* incluidos en este mismo libro.

LEYENDA:

- (1) Salvo indicación en contrario, los datos acá expresados representan el número total de estudiantes activo para el último año disponible, en su mayoría año 2007.
- (2) Son cursos de extensión, no programas de formación académica convencional (nivel terciario, pregrado o postgrado). El dato que se presenta es el número total de cursantes desde 2004.
- (3) Incluye sólo los datos de los estudiantes matriculados en la gestión 2007, no el número total de estudiantes activos durante el mismo año.
- (4) Datos para egresados cohortes año 2005 y año 2007.
- (5) Total de docentes del programa para 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (6) Los datos corresponden a la sede de la región de Cochabamba para el año 2007.
- (7) Incluye sólo los datos de los estudiantes matriculados para la cohorte año 2008, no el número total de estudiantes activos durante el mismo año.
- (8) Datos de egresados correspondientes a la cohorte 2001-2006.
- (9) Total de docentes del programa correspondiente a la cohorte 2005-2009. Son docentes contratados especialmente para actuar en este programa.
- (10) Datos no disponibles. La primera cohorte de la licenciatura (año 2003) aún no concluyó el plan de formación.
- (11) Incluye sólo los datos correspondientes a los dos programas en curso durante el año 2007.
- (12) Total de docentes del programa para 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (13) No se especifica a qué año corresponde el total de estudiantes. Incluye el total de estudiantes de los dos programas de diplomado.
- (14) Total de docentes de los dos programas de diplomado. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (15) Los datos presentados corresponden al porcentaje histórico de estudiantes indígenas y afrodescendientes que han cursado estudios en la UAIIN.
- (16) Total de docentes para todos los programas de la UAIIN, no se especifica año.
- (17) Total de docentes del programa para 2007. Por la naturaleza de este programa no es posible desagregar entre docentes "de planta" y de otras modalidades, pues la UdeA aporta 5, la OIA, 13 y la Grupo Ábaco, 3.
- (18) Sólo se contabilizan los egresos correspondientes a los años 2006 y 2007.
- (19) Se consideran docentes "de planta" aquéllos que tienen dedicación "medio tiempo" o "tiempo completo", y docente de otras modalidades a aquéllos que tienen "tiempo parcial" y "horas cátedra".
- (20) Total de docentes para todos los programas del Instituto Manuel Zapata Olivella, no se especifica año.
- (21) Total de docentes para todos los programas de la UIAW para 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).

- (22) Los programas de formación de la UC no son permanentes. Los datos corresponden a un programa actualmente en curso y a tres que iniciaron actividades en marzo 2008.
- (23) Expresa el total de docentes para todos los programas, no discrimina años. Algunos docentes han dictado más de una asignatura en más de un programa.
- (24) Total de docentes del programa para 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (25) Total de la matrícula para las tres promociones del programa de maestría (1999-2005).
- (26) Total de egresados hasta la finalización del programa en 2005. Los graduados (titulados) fueron sólo 26.
- (27) Total de docentes del programa durante las tres promociones (1999-2005). No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (28) Datos no disponibles. La primera cohorte de estudiantes se prevé que egresará en 2009.
- (29) Datos no disponibles. La primera cohorte de estudiantes se prevé que egresará en 2009.
- (30) En cada una de las 4 sedes se cuenta con un personal de "apoyo académico" de entre 6 y 8 profesores a tiempo parcial.
- (31) Datos no disponibles. La primera cohorte de estudiantes aún no ha egresado.
- (32) Total de docentes para todos los programas del CEA-UIIA. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (33) Total de docentes para todos los programas de la URACCAN. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (34) Para simplificar la presentación, se contabilizaron como estudiantes indígenas los provenientes de los grupos étnicos *miskito*, *rama*, *ulwa* y *mayagna*, así como los garifunas.
- (35) Se contabilizaron como estudiantes afrodescendientes a los estudiantes provenientes del grupo étnico creole.
- (36) Total de docentes para todos los programas de la BICU. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (37) Si bien no se dispone del total de docentes del programa, la autora del estudio sobre este programa afirma que el 36% de ellos son indígenas.
- (38) Total de docentes del programa para el año 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (39) A partir de junio de 2007 el Curso de Maestría del PROEIB-Andes, aunque mantiene su vocación regional, forma parte directamente de la UMSS.
- (40) Total de docentes del programa para el año 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).
- (41) Total de docentes del programa para el año 2007. No discrimina si son docentes "de planta" o de otra modalidad (temporales, convencionales, invitados, etc.).

Como podrá observarse las IES y programas estudiados atienden cantidades pequeñas de estudiantes. Desde luego, esta contribución no puede valorarse en términos absolutos, sino relativos, tanto respecto del total de estudiantes universitarios de cada país, como de estudiantes y poblaciones indígenas y afrodescendientes en cada uno de ellos. No obstante, intentar hacer esto tropieza con el problema de la ausencia de estadísticas comentado al comienzo de este texto. Adicionalmente, se presenta el problema de que los indicadores de cantidad de estudiantes atendidos y egresados por año dicen muy poco, si no se relacionan con los de presupuesto anual y valor económico de su infraestructura (edificios, laboratorios, etc.).

Aún cuando los anteriores indicadores cuantitativos no carecen de importancia, ellos resultan insuficientes para evaluar el desempeño de las IES, de cualquier tipo que sean, "convencionales" o diferenciadas. Por eso suele recurrirse a indicadores de "calidad", los cuales, entre otras variables suelen estar orientados a estimar la valoración o aceptación de los graduados (en el "mercado" de trabajo), la generación de conocimientos (usualmente estimada a través de artículos publicados en revistas académicas arbitradas, o dictaminadas, por pares) y las innovaciones tecnológicas (usualmente estimadas por número de patentes). Estos criterios, cuya utilidad aún es motivo de debates respecto de las universidades "convencionales", resultan poco útiles para evaluar otros tipos de IES que, por una u otra razón, respondiendo a unos u otros intereses especiales, se apartan de ese modelo "convencional". Éste es particularmente el caso de las aquí estudiadas. Si a modo de referencia consideramos los tres tipos de indicadores antes mencionados encontramos problemas de validez, respecto de estas IES, para cada uno ellos.

Respecto del de valoración o aceptación de los egresados se presenta el problema de que muchas de las IES acá estudiadas, o bien brindan formación a educadores, trabajadores de la salud y otras personas que ya tienen “empleo”, o bien no necesariamente se proponen formar profesionales o técnicos para el “mercado” de trabajo, sino para otros tipos de inserción productiva. Como varios de los estudios anexos lo testimonian, el objetivo es formar técnicos o profesionales para que trabajen en sus propias comunidades o regiones, en ocasiones en organizaciones y proyectos comunitarios, o para que inicien sus propias empresas generalmente pequeñas o de tipo cooperativo. Estas IES y programas ofrecen oportunidades de formación en un abanico muy amplio de disciplinas académicas y campos profesionales (ver tabla nº 6), básicamente a niveles técnico superior, licenciatura, ingeniería y de postgrado (diplomado, especialización y maestría), a través tanto de modalidades presenciales, como semi-presenciales y mixtas. Los egresados de estas IES y programas tienen diversas inserciones laborales, frecuentemente en la misma región, en ocasiones en otras. Haciendo uso de los conocimientos adquiridos durante su formación, estos egresados juegan papeles muy importantes en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sustentable en sus localidades y regiones, así como en la prestación de servicios de salud y la protección de los derechos de sus comunidades. Algunos de estos nuevos profesionales se incorporan al trabajo de estos mismos tipos de IES y programas y/o se convierten en impulsores de nuevas iniciativas en este campo. Ellos mismos y otros demandan la creación de oportunidades de formación de postgrado. Todo esto hace plausible la hipótesis de que las iniciativas de educación superior de estos tipos podrían multiplicarse de manera creciente en los próximos años. Por estas razones, la aplicación en otras localidades de encuestas de percepción sobre calidad de estos graduados universitarios, o la realización de estudios muestrales en grandes empresas, o en ciudades, no pueden producir data que resulte útil para estimar la “aceptación” o “valoración” de los egresados de estas IES. Habría que diseñar otros tipos de instrumentos y procedimientos. No es imposible, pero habría que hacerlo de manera particular.

El número de publicaciones de los docentes de estas IES en revistas académicas arbitradas, dependiendo de los casos, puede resultar un indicador estrictamente fuera de lugar, para evaluar su labor de investigación. Esto debido a que en buen aparte de los casos la investigación que desarrollan suele responder a intereses de aplicación. Pero, no sólo eso, sino que además, responde a orientaciones de valor que no necesariamente conducen a que publicar “resultados” en un medio impreso especializado, de circulación restringida, sea de interés ni para el docente, ni para la IES, ni para los procesos de formación de “recursos humanos”, ni para la comunidad a la cual orienta su trabajo. Por todo ello, no parece posible considerar que, en este tipo de contexto institucional y social, “publicar resultados de investigación” en una “revista académica” constituya claramente un “indicador de calidad”. En el marco de estas particularidades de contexto social y proyecto institucional, este tipo de “producto de investigación” (para utilizar el vocabulario usual en estos casos) no puede ser considerado sin más un “indicador de calidad”. Sólo parece posible considerarlo un “indicador de calidad” si se asume a priori alguna suerte de credo “universalista”, por definición descontextualizado, en el cual la idea de “calidad” puede ser disociada de las de “pertinencia” y “relevancia”. Este tipo de creencia, asociada a la de la supuesta “universalidad” de “la ciencia”, proviene de la naturalización ingenua del modelo de producción de conocimiento propio de las ciencias experimentales (es decir, las que basan su trabajo en “experimentos”, que mayormente se realizan en laboratorios, en los cuales se aíslan variables propias de los contextos). El caso es que este tipo de creencia y las representaciones de la idea de “calidad” disociadas de consideraciones contextuales, suele ser parte de los supuestos implícitos en que se basan los sistemas de evaluación de investigadores e IES adoptados en buena parte de los países de la región (Mato 2005, 2008a).

Como puede observarse en prácticamente todos los estudios anexos, la investigación que se realiza en estas IES suele estar orientada a la resolución de problemas prácticos de las comunidades y entornos (en esto no difieren en mayor grado del tipo de investigación que interesa en las “escuelas de negocios”, las diferencias son de otro orden, ético, axiomático o político, pero no en los intereses prácticos que guían la investigación).

De manera análoga, el desarrollo de aplicaciones tecnológicas que sólo en algunos casos resultan materialmente perceptibles (por ejemplo, en los de manejo ecológico-ambiental, botánico o zoológico, tecnoproductivo), o bien orientadas a resolver problemas organizacionales, de administración de justicia, gobierno local, autoafirmación y otros que si bien producen resultados perceptibles, medir sus efectos no forma parte de las dinámicas previstas. A esto se agrega que no necesariamente escribir “resultados” es valorado, o que aún haciéndolo estos tipos de conocimientos encontrarían revistas adecuadas para publicarlos, o bien podrían dar lugar a patentes. Las “tecnologías sociales” en general no resultan patentables, incluso cuando se trata de algunas tan universalmente aclamadas como las de resolución de conflictos (ver Mato, 2008a).

La evaluación de la contribución de labor estas IES, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas. En este sentido, resulta significativo que buena parte de los estudios anexos critican la falta de flexibilidad de los sistemas de evaluación, reconocimiento y acreditación de las agencias gubernamentales dedicadas al tema, así como los de instancias encargadas de asignar fondos para investigación en las IES dentro de las cuales se desarrollan algunos de los programas particulares. Algunos de estos textos incluso testimonian que para cumplir con esos sistemas en ocasiones las iniciativas estudiadas se ven forzadas a ir contra sus propios objetivos y criterios de trabajo.

Sin duda es necesario contar con mecanismos adecuados y transparentes de evaluación y acreditación, pero éstos no tienen por qué ser rígidos. Las solicitudes de “flexibilidad” que se leen en muchos de los estudios anexos no deben interpretarse de manera prejuiciosa como “bajar la calidad”, sino como atención a la especificidad de las propuestas, a la diversidad. “Flexibilidad” que debe entenderse asociada a “diferenciación”. Las IES no pueden evaluarse de igual manera si están ubicadas en un gran conglomerado urbano dedicado a la producción industrial o de servicios y su cometido institucional es servir a éste, que si lo están en medio de la Amazonía y su propósito es contribuir al desarrollo sostenible, o que si están en áreas altamente expuestas al éxodo migratorio (nacional y/o internacional) su interés es crear condiciones para el desarrollo local o regional subnacional. La evaluación de la calidad es indisoluble de consideraciones de pertinencia y relevancia y no debe ser descontextualizada. Si los criterios de evaluación no son contextualizados las IES que procedan tomándolos en cuenta formarán profesionales condenados a la desocupación y/o la emigración, y a generar conocimientos que no pueden ser aprovechados por agentes económicos y sociales de sus contextos más próximos.

Los instrumentos y procedimientos que se diseñen para evaluar estas IES tienen que tomar en cuenta las variables antes mencionadas, así como, además, por ejemplo, servicios prestados a la sociedad, aportes al reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, ajuste de las oportunidades de formación a necesidades y proyectos de las comunidades a las que se proponen servir (evitando con esto la migración), innovaciones de particular importancia local, avances y contribuciones en la puesta en práctica de formas de integración de modos de producción de conocimientos “científicos” y “locales” o “étnicos”, y otros contextualmente significativos.

Problemas que más frecuentemente deben confrontar estas experiencias

Como consecuencia del análisis transversal y necesariamente parcial de los datos aportados por los estudios del proyecto, en páginas anteriores se han comentado con cierto detalle algunos de los problemas que suelen confrontar estas IES, mientras que se ha hecho escasa mención de otros. Para evitar repeticiones de detalles ya expuestos y reparar, al menos en parte, la escasa atención prestada a ciertos problemas, así como para ofrecer una visión de conjunto, en esta sección se presenta de manera resumida y esquemática un listado de problemas más significativos destacados con mayor frecuencia en los estudios de experiencias realizados para el proyecto. Por esto, los que se enumeran a continuación no son todos y desde luego omiten algunos que son muy particulares de un pequeño número de experiencias:

- a) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria.
- b) Actitudes racistas por parte de funcionarios de agencias gubernamentales, y/o de las IES dentro de las cuales algunas de estas experiencias funcionan como programas, que en ocasiones conducen, por ejemplo, a la interposición de obstáculos burocráticos artificiales, escasa diligencia para atender solicitudes y/o evaluación prejuiciada de propuestas o proyectos.
- c) Obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos que no contemplan particularidades que, según los casos, marcan el trabajo de estas IES, o programas dentro de ellas, sus docentes, estudiantes e investigadores, como por ejemplo: emplazamiento geográfico, distancias, tiempos y costos de transporte, calendarios docentes y de investigación asociados a ciclos de trabajo de las comunidades (según los casos dependientes de ciclos astronómicos y climáticos), diferencias lingüísticas.
- d) Obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios que no contemplan particularidades que, según los casos, caracterizan la labor de docentes, estudiantes e investigadores de estas IES, como por ejemplo: modalidades de aprendizaje semi-presenciales, currículo flexible, integración de modos de producción de conocimientos “científicos” y “locales” o “étnicos”, proyectos de investigación aplicada que por su temática o procedimientos no pueden conducir a patentes (tecnologías sociales, recuperación y aplicación de saberes comunitarios y/o ancestrales, producción colectiva de saberes, etc.), integración de sabios indígenas o afrodescendientes (con grandes conocimientos étnicos o locales pero sin título universitario) como docentes y/o en proyectos de investigación (a quienes usualmente no se permite remunerar como “colegas” sino como “informantes”).
- e) Dificultades excesivas para obtener reconocimiento y/o acreditación por parte de las agencias especializadas de los Estados. Según los casos, éstas incluyen componentes asociados a algunos de los problemas antes mencionados (racismo, y obstáculos institucionales administrativos y académicos), y/o a la rigidez de los criterios y procedimientos de evaluación, los cuales frecuentemente responden a “un” modelo de IES asociado a una visión monocultural, urbana y “occidental-moderna”, de la educación superior.
- f) Dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos para el trabajo intercultural.
- g) Dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación. Insuficiencia de becas.
- h) Diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica “de hecho” (pese a la existencia de garantías constitucionales y legales) en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES. Ejemplos de algunos problemas de estos tipos señalados en los estudios anexos son: escasez de oportunidades económicamente productivas, sea por falta de empleo o porque estas poblaciones han

sido privadas de sus territorios ancestrales y con ellos de sus modos de vida y producción históricos; violencia armada asociada a conflictos de alcance nacional, o bien a intentos de apropiación de los territorios que aún conservan; condiciones ambientales y sanitarias riesgosas, entre otros.

Conclusiones

Lo expuesto a lo largo de este documento, basado en la revisión documental, la encuesta respondida por 71 colaboradores de doce países, y el análisis de los 36 estudios de experiencias en once países de la región permite derivar las conclusiones que se exponen en las próximas páginas. El esfuerzo realizado no hace perder de vista que resta mucho por investigar sobre el tema, por el contrario lleva a concluir que es necesario realizar nuevas investigaciones, en las recomendaciones se sugerirán algunos objetivos específicos al respecto. Por otra parte, como es lógico, y se advirtió desde las primeras páginas de este texto, las conclusiones obtenidas no son todas las que se podrían derivar de esta investigación, sino sólo las que derivan de los ejes de análisis priorizados.

- 1) Desde finales de la década de los ochenta del siglo XX se registran numerosos avances en las constituciones, leyes y normativas de la mayoría de los países de América Latina que reconocen derechos, en diversos campos, a pueblos e individuos indígenas y, en menor medida, a poblaciones afrodescendientes. Sin embargo, estos avances frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. El caso de la educación superior es uno de los campos en que puede observarse este tipo de inconsistencias.
- 2) La oferta de servicios de educación superior adecuados a las necesidades y demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes resulta insuficiente, en todos los países de la región. Esta insuficiencia tiene varias dimensiones significativas. Una puede considerarse meramente cuantitativa y se relaciona con el tamaño de los grupos de población desatendidos (más abajo se mencionan los problemas de inexistencia o insuficiencia de estadísticas que afectan la realización de estimaciones al respecto). Otra está asociada a problemas de inadecuación entre la distribución territorial de las oportunidades y las de las respectivas poblaciones. Finalmente, otra, eminentemente cualitativa, de carácter multi-factorial, se relaciona con varios tipos de “desajustes”, como por ejemplo: entre la oferta de campos de formación de las IES “convencionales” (cuantitativamente mayoritarias dentro del sector educación superior) y las necesidades y proyectos de las comunidades indígenas y afrodescendientes; entre calendarios académicos y ciclos de vida y trabajo de comunidades asentadas en áreas rurales; entre diversas modalidades de aprendizaje; entre diversas lenguas, entre otros.
- 3) Se observa insuficiencia o, según los países, inexistencia de estadísticas demográficas generales, económicas, sociales y educativas respecto de estos grupos de población; lo cual dificulta o imposibilita la elaboración de diagnósticos y la formulación de políticas, planes y proyectos que hagan posible responder a sus necesidades de educación superior.
- 4) La calidad de la educación básica y secundaria que reciben estos grupos de población resulta muy deficiente; esto afecta sus posibilidades de acceso a educación superior, así como las de exitosa graduación.
- 5) En algunos países de la región existen programas gubernamentales y no gubernamentales destinados a proveer becas y/o plazas a individuos indígenas y afrodescendientes para hacer posible su inclusión en IES “convencionales”. No obstante, los programas de becas

existentes son cuantitativamente insuficientes para resolver las necesidades derivadas en que viven buena parte de estas poblaciones. El proyecto no ha estudiado de manera particular estos tipos de programas de “inclusión de individuos”, sin embargo, varios de los estudios anexos señalan que estos no contribuyen a resolver problemas derivados de diferencias lingüísticas, culturales y de otros tipos que enfrentan estos estudiantes.

- 6) Se observa el desarrollo de nuevos tipos de programas orientados a mejorar la inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes en IES “convencionales”, que no se limitan a dar becas o asegurar plazas, o que incluso no contemplan estas modalidades, sino que, además, o especialmente, desarrollan acciones orientadas a fortalecer académica y personalmente a los estudiantes, así como a transformar las IES e impulsar debates y políticas públicas que promueven inclusión, diversidad cultural e interculturalidad.
- 7) Desde fines de la década de los ochenta del siglo XX ha venido creciendo la generación y visibilidad de propuestas de educación superior formuladas por intelectuales, profesionales y organizaciones indígenas y afrodescendientes. Según los casos, estas propuestas las han avanzado dichas organizaciones por sí mismas, o en colaboración con IES, grupos de académicos y otros profesionales, iglesias, agencias de cooperación internacional, fundaciones, y otros tipos de agentes sociales identificados en este estudio. Algunas de estas propuestas han logrado ser puestas en práctica, otras continúan procurando reconocimiento de los Estados y/o recursos indispensables para su implementación.
- 8) En las últimas dos décadas han venido desarrollándose experiencias de educación superior orientadas a responder a las necesidades y demandas de comunidades indígenas y afrodescendientes. Se ha logrado identificar la existencia de aproximadamente 50 experiencias de estos tipos en la región. El proyecto ha estudiado 29 de ellas.
- 9) Las experiencias estudiadas responden a diversas modalidades institucionales, incluyendo: universidades y otros tipos de IES “públicas” nacionales (o federales), estatales o regionales; universidades “privadas” que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas católicas o por organizaciones indígenas; facultades, departamentos, programas, centros, institutos o núcleos que constituyen unidades internas de algunos de los tipos de instituciones antes mencionados; centros o institutos sostenidos por organizaciones indígenas o afrodescendientes que ofrecen oportunidades de formación post-secundaria, según los casos, por sí mismos, o a través de convenios con algunos de los tipos de instituciones citados anteriormente; iniciativas de grupos de académicos, religiosos, intelectuales y dirigentes indígenas; redes y otros arreglos interinstitucionales.
- 10) Estas IES y programas ofrecen oportunidades de formación en un abanico muy amplio de disciplinas académicas y campos profesionales imposible de sintetizar acá (ver tabla nº 6), básicamente a niveles técnico superior, licenciatura, ingeniería y de postgrado (diplomado, especialización y maestría), a través tanto de modalidades presenciales, como semi-presenciales y mixtas. Los egresados de estas IES y programas tienen diversas inserciones laborales, frecuentemente en la misma región, en ocasiones en otras, pero, hasta donde se dispone de información, en general trabajan haciendo uso de los conocimientos adquiridos en su formación superior. Estos egresados juegan papeles importantes en el mejoramiento de la calidad de vida y el desarrollo sustentable en sus localidades y regiones, así como en la prestación de servicios de salud y la protección de los derechos de sus comunidades. Algunos de estos nuevos profesionales se incorporan al trabajo de estos mismos tipos de IES y programas y/o se convierten en impulsores de nuevas iniciativas en este campo. Ellos mismos y otros demandan la creación de oportunidades de formación de postgrado. Todo esto hace plausible la hipótesis de que las iniciativas de educación superior de estos tipos

podrían multiplicarse de manera creciente en los próximos años.

- 11) Muchas de estas IES y programas atienden cantidades relativamente pequeñas de estudiantes, esto, según los casos, responde a opciones en sus modalidades de trabajo, relativa “juventud” de las experiencias, y/o limitaciones de planta física y/o presupuesto (para detalles ver tabla n° 7). Esas cantidades de estudiantes no pueden valorarse en términos absolutos, sino relativos, tanto respecto del total de estudiantes universitarios de cada país, como de estudiantes y poblaciones indígenas y afrodescendientes en cada uno de ellos (lo que se hace difícil por la no disponibilidad de estadísticas), como respecto de presupuesto anual y valor económico de su infraestructura.
- 12) Aún cuando los indicadores cuantitativos no carecen de importancia, ellos resultan insuficientes para evaluar el desempeño de las IES, de cualquier tipo que sean, “convencionales” o diferenciadas. Por eso suele recurrirse a indicadores de “calidad”. La evaluación de la calidad es indisoluble de consideraciones de pertinencia y relevancia, lo que necesariamente demanda que sea contextualizada. Así, no puede pensarse en aplicar sistemas rígidos de criterios de validez supuestamente “universal”, sino sistemas “flexibles”. Las propuestas de “flexibilidad” suelen malinterpretarse como de “baja calidad”, ése es un error. La “flexibilidad” debe entenderse asociada a “diferenciación”. La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere diseñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, en atención a la especificidad de las propuestas.
- 13) La labor de las IES y programas de los tipos estudiados es orientada por interpretaciones diversas de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, interculturalidad, equidad, calidad de vida, desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, y ambiente y territorio, que responden tanto a la variedad de actores que las impulsan, como a la de contextos sociales, políticos, económicos y culturales en que actúan. En algunos de los encuentros internacionales realizados entre estas IES y programas se ha recomendado realizar investigación sobre algunas de estas concepciones clave, sus semejanzas, diferencias y puntos de contacto.
- 14) Los principales logros de estas IES y programas son: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios, ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad, iii) desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada, iv) integran aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades, v) integran diversos tipos de saberes y modos de producción de conocimiento, vi) promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos, viii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible, ix) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades, x) buena parte de las IES “convencionales” a cuyo interior se desarrollan algunos de los programas acá estudiados han sido favorablemente impactadas por estas experiencias.
- 15) Los problemas más frecuentes que confrontan estas IES y programas son: i) insuficiencia y/o precariedad presupuestaria, ii) actitudes de discriminación racial por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades, iii) dificultades derivadas de la rigidez de los criterios aplicados por las agencias

especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación, iv) obstáculos institucionales administrativos derivados de la rigidez de procedimientos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades, v) obstáculos institucionales académicos derivados de la rigidez de criterios y procedimientos aplicados por las IES en las cuales funcionan algunos de los programas estudiados, y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos académicos especiales, que afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados, vi) dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural, vii) dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación, viii) insuficiencia de becas, ix) diversos tipos de dificultades derivadas de las situaciones de precariedad económica y jurídica “de hecho” en las que hacen sus vidas buena parte de las comunidades atendidas por estas IES.

- 16) Según los países, estas IES y programas operan en mayor o menor medida con recursos económicos provistos por los respectivos Estados (de nivel nacional o estatal/provincial), en algunos casos bajo la modalidad de presupuestos ordinarios, en otros como provisiones especiales y/o fondos concursables de entes paraestatales. Según los casos, complementaria o sustitivamente, han contado con apoyo financiero de agencias de gubernamentales de cooperación internacional de varios países europeos, Canadá y Estados Unidos, gobiernos de ciudades y regiones europeas, sindicatos y otras organizaciones sociales, organizaciones ambientalistas y de derechos humanos, iglesias y organizaciones religiosas, fundaciones privadas de la región y extra-regionales, organismos intergubernamentales y multilaterales.
- 17) La cooperación internacional ha jugado un papel muy significativo para estas IES y programas en varios sentidos. Ha sido proveedora de fondos complementarios a los de los Estados (a los que en muchos casos ha superado ampliamente en orden de magnitud). Además, ha contribuido a mejorar la calidad y efectividad de las relaciones y negociaciones con dichos Estados. Adicionalmente, ha provisto recursos técnicos y tecnológicos y oportunidades de mejoramiento académico y/o técnico para docentes, estudiantes y funcionarios, y ha facilitado el establecimiento de relaciones de colaboración con experiencias semejantes de otros países de la región y la realización de encuentros internacionales. Parece plausible sostener que estas importantes contribuciones de la cooperación internacional responden a un cierto “clima de época” (este tema se aborda más adelante), el cual, a su vez, contribuyen a desarrollar.
- 18) Desde finales de la década del noventa del siglo XX, estos tipos de IES y programas han venido desarrollando diversas formas de colaboración entre sí y con otros agentes sociales significativos para el campo. Como expresión de esas formas de colaboración y medio para extenderla y profundizarla, desde 1997 estas IES y programas han sostenido siete reuniones internacionales. En estas reuniones participaron representantes de IES, organizaciones indígenas, gobiernos, agencias de cooperación internacional, organizaciones estudiantiles, asociaciones de rectores, fundaciones privadas, y especialistas en el tema. En el marco de estas reuniones y otras formas de colaboración se han ido desarrollando diversos mecanismos de colaboración y redes de trabajo de alcance limitado y duración variables.
- 19) El marco institucional internacional ha contribuido a crear un ambiente favorable a las IES y programas de los tipos estudiados por el proyecto. Numerosos especialistas y participantes en estos procesos han insistido en que el Convenio n° 169 de la Organización Internacional del Trabajo, aprobado en 1989, y hasta la fecha ratificado por 14 países de la región, ha jugado un papel importante en este tema. Otros instrumentos importantes que operan en la misma dirección 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 Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015 (que extiende la contribución de la anterior) y las Metas del Milenio. En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001) y la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005) y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007). Con respecto al campo de la educación superior, debe mencionarse la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

- 20) Los avances en los marcos constitucionales y legales mencionados al comienzo de estas conclusiones, los convenios e instrumentos internacionales citados en el párrafo anterior, y la creciente valoración por ideas de diversidad cultural, interculturalidad y desarrollo sustentable (que suele venir asociada a una valoración por los pueblos indígenas y sus culturas) que puede observarse tanto a escala mundial como en la región, hacen plausible sostener que existe un cierto “clima de época” favorable para el avance de propuestas y proyectos de pueblos indígenas y afrodescendientes, tanto en materia de educación superior, como en otras. Este “clima de época” ha favorecido la consecución del importante apoyo internacional con que han contado estas experiencias. Curiosamente, este “clima de época” parece haber tenido menor incidencia en las acciones de los respectivos Estados en la materia. Hasta donde se ha logrado obtener información, tampoco parece haber favorecido la contribución de empresas privadas a este campo, lo cual llamativamente estaría ocurriendo incluso en el marco de la creciente ascendencia de ideas de “responsabilidad social empresarial”.
- 21) El desarrollo de políticas y programas en la materia exige comprender la diversidad de orientaciones de trabajo de las IES y programas de los tipos estudiados y sus efectos prácticos en estas experiencias. Muchas de estas experiencias pueden ser fuentes de aprendizaje para lograr mejoras en el desarrollo de otras experiencias de educación superior (semejantes y también “convencionales”), así como para facilitar procesos de fortalecimiento institucional y la formulación apropiada de los criterios de evaluación que aplican las agencias gubernamentales de acreditación y de distribución de fondos para investigación y proyectos especiales.
- 22) Cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales particulares y el “secreto” de su éxito parece ser responder creativamente a contextos y situaciones concretas. Por esto no resulta recomendable pensar en “mejores prácticas” que podrían replicarse en contextos diferentes. Evaluar qué se puede aprender de cuáles experiencias que resulte útil a otras es una tarea compleja que exige analizar y valorar las diferentes experiencias con relación a procesos históricos y a contextos sociales, políticos, económicos y educativos particulares.

Recomendaciones

La investigación realizada en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina; asentada en: a) el análisis de investigaciones anteriores en la materia y de documentos producidos por numerosas IES, agencias gubernamentales e intergubernamentales, organizaciones indígenas y afrodescendientes y otros agentes sociales con actuación en el tema, b) una encuesta exploratoria respondida por 71 informantes basados en doce países de la región, que participan en el campo desde agencias y organizaciones de

los mismos tipos antes mencionados, y c) los 36 estudios especialmente elaborados para el proyecto, cada uno de los cuales ha sido dedicado a una o más experiencias en la materia, que tienen lugar en once países de la región, ha permitido generar cuantiosos y significativos datos cuantitativos y cualitativos, cuyo análisis ha conducido a la elaboración de las 22 conclusiones expuestas en la sección anterior. Es con base en esos datos, su análisis e interpretación, que se propone el conjunto de recomendaciones que se exponen en las próximas páginas. En este sentido, las conclusiones expuestas en la sección anterior constituyen los “considerandos” que dan lugar a estas recomendaciones, y aquellos datos y análisis las bases y referentes empíricos en que se fundamentan dichas conclusiones.

Antes de presentar las mencionadas recomendaciones, parece conveniente destacar que se ha procurado proponer un número relativamente reducido de recomendaciones significativas que pudieran ser ampliamente aceptadas y comenzar a ser puestas en práctica en breve plazo. Este criterio está reñido con la posibilidad de proponer un conjunto de recomendaciones más amplio y abarcador. Cada uno de los 36 estudios encargados para el proyecto (incluidos en este mismo libro) concluye presentando sus propias recomendaciones. Algunas de ellas aplican de manera particular a las experiencias estudiadas, otras son de alcance nacional para los respectivos países, y algunas otras de proyección regional. Las que aquí se formulan intentan integrar de manera sintética a muchas de ellas, pero seguramente no logran hacerlo con todas, menos aún con las muy particulares; por lo que se exhorta a considerarlas de manera complementaria.

Estas recomendaciones se someten a consideración de todos los lectores de este texto. Dadas las características de los asuntos estudiados resulta plausible asumir que continuarán teniendo vigencia por varios años, durante los cuales se estima podrían resultar de interés a los más diversos tipos de agentes sociales que participan en el tema.

Sin embargo, considerando que este proyecto se ha desarrollado en vísperas de la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES), a realizarse en Cartagena de Indias, Colombia, del 4 al 6 de junio de 2008 se espera que el estudio realizado pueda aportar valiosas referencias para la reflexión y el debate que tendrán lugar en esta conferencia, y que ésta haga propias las recomendaciones aquí presentadas y las incluya en su Declaración Final. La importancia de esta conferencia para analizar los escenarios futuros de la educación superior (ES) en la región y el mundo, con la perspectiva de proponer a los gobiernos el desarrollo e implementación de políticas públicas, conformar una visión regional integradora que resulte en el avance de la calidad, pertinencia y relevancia de la ES en la región y su impacto creciente como instrumento estratégico para el desarrollo sostenible y la competitividad internacional de la región, así como elaborar las propuestas regionales a ser presentadas en la Conferencia Mundial de Educación Superior (CMES) a realizarse en 2009.

Con base en todo lo antes expuesto, se presentan las siguientes recomendaciones:

- 1) Se recomienda a la Conferencia Regional de Educación Superior emitir una “Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural y de la Interculturalidad con Equidad en la Educación Superior”. Esta Declaración, cuya procedencia deriva de los resultados de la investigación realizada y de los efectos comprobados que instrumentos internacionales de este tipo suelen tener en este campo en particular, podría enmarcarse en la Convención de la UNESCO sobre Protección y Promoción de la Diversidad Cultural, así como en la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (ONU, 2007), la Declaratoria del Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas, el Convenio n° 169 de la OIT, la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales, la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes

a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas. Adicionalmente, la Declaración propuesta tiene un importante antecedente en el ámbito de la educación superior, se trata de la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural. Para mejorar las posibilidades de que genere efectos ciertos, de manera adicional, se recomienda a la CRES procurar que esta declaración sea adoptada además por la CMES-2009, y al IESALC y otras instancias de la UNESCO que continúen trabajando en ella en vista a convertirla en una Convención Internacional.

- 2) Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en el sistema educativo en general, y en la ES en particular.
- 3) Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región poner en práctica y/o extender el alcance de políticas y programas orientados a promover la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la ES, para lo cual se considera especialmente necesario mejorar el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior, así como sus oportunidades de exitoso avance y graduación.
- 4) Se recomienda a las agencias gubernamentales e IES de la región buscar formas idóneas de generar estadísticas que hagan posible realizar estudios diagnósticos para orientar la formulación de políticas apropiadas de promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad en la educación superior (ES). Para esto resulta particularmente importante poder contar con datos para evaluar la participación de estudiantes, docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes en la ES. Es sabido que estas categorías son interpretadas, valoradas y manejadas de diversas formas en los países de la región. Por esto, se entiende que, en cada uno de ellos, deberán buscarse maneras cónsonas con su propia historia, instituciones y culturas, de resolver el reto de producir estos tipos de datos y estudios diagnósticos.
- 5) Se recomienda a las agencias gubernamentales con competencias en la materia revisar los criterios de evaluación y acreditación de IES y programas, así como los de asignación de fondos para investigación y proyectos especiales, para asegurar que éstos respondan a criterios de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad. En este sentido, se sugiere que estos criterios deben responder a las peculiaridades de los diversos tipos y orientaciones de experiencias de ES, con especial atención a diferencias asociadas a particularidades lingüísticas, socioculturales, territoriales, y otras significativas según la diversidad cultural propia de cada país. En consecuencia, se sugiere generar y aplicar de manera integrada indicadores de calidad, pertinencia y relevancia.
- 6) Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación facilitar apoyo técnico y económico a las IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.
- 7) Se recomienda a las empresas y fundaciones privadas facilitar apoyo económico a las IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.
- 8) Se recomienda a las agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación crear y/o fortalecer oportunidades de mejoramiento profesional y formación de postgrado

para docentes e investigadores que se desempeñan en IES y programas comprometidos con la valoración y promoción de la diversidad cultural y la interculturalidad con equidad, con especial atención a los orientados a atender necesidades y demandas de pueblos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

- 9) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación a poner en práctica y/o sostener y profundizar programas orientados a la valoración y fortalecimiento de las lenguas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes.
- 10) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación promover la valoración de los saberes, modos de producción de conocimiento y modalidades de aprendizaje, propias de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. En este sentido, se sugiere desarrollar formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, el desarrollo de innovaciones y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje. La idea de “diálogo de saberes” debe servir no sólo para incluir contenidos referidos a cosmovisiones, historias, taxonomías, y otros conocimientos de diversos pueblos en el currículo, sino también para promover formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos y en el desarrollo de innovaciones.
- 11) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación promover y/o apoyar la realización de investigaciones orientadas a conocer y comprender las experiencias que vienen desarrollando las IES y programas orientados a satisfacer necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Se sugiere poner especial atención a las experiencias que vienen desarrollando en términos de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos, y su aprovechamiento en procesos de aprendizaje, así como a sus contribuciones al desarrollo sostenible y al mejoramiento de la calidad de vida en las comunidades con las que trabajan.
- 12) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación facilitar acceso a asistencia técnica a las IES y programas orientados a satisfacer necesidades y demandas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes que lo soliciten, en campos tales como evaluación y mejoramiento de calidad de la ES, fortalecimiento institucional y otros necesarios para el mejor cumplimiento de sus fines.
- 13) Se recomienda a las IES, agencias gubernamentales, intergubernamentales y de cooperación, así como a empresas, sindicatos y otras organizaciones sociales, desarrollar programas sistemáticos de actividades orientados a brindar información y sensibilizar a autoridades, docentes, funcionarios y estudiantes de IES, así como a funcionarios de agencias gubernamentales, respecto de los beneficios que la promoción de la diversidad cultural y el desarrollo de relaciones interculturales valorizadoras y respetuosas de las diferencias pueden acarrear para todos los grupos y sectores que componen las sociedades nacionales. Se considera que ésta puede ser una forma positiva de combatir la persistencia de actitudes racistas.
- 14) Se recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en ES, brindar y/o facilitar acceso a asistencia técnica a agencias gubernamentales, instituciones y programas de ES para la mejor consecución de las recomendaciones antes enunciadas.
- 15) Se recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en ES, apoyar la constitución de una Red Regional para la Promoción de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior. La constitución de redes de colaboración ha sido una recomendación de casi todas las reuniones internacionales de IES y programas de los tipos estudiados por el proyecto. Actualmente, existen algunas redes de alcance parcial dentro

del campo que funcionan de manera estable, pero la consolidación de una red ampliamente abarcadora se ha visto afectada por insuficiencias de apoyo técnico y económico.

Referencias bibliográficas

- Barreno, Leonzo (2003) "Educación superior indígena en América Latina". En: UNESCO-IESALC (comp.), La educación superior indígena en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, págs.: 11-54.
- Brysk, Alison (2000) From Tribal Village to Global Village. Indian Rights and International Relations in Latin America. Palo Alto: Stanford University Press.
- Casillas Muñoz, María de Lourdes (2004) Educación superior y estrategia de atención con equidad a los pueblos indígenas de México. Ponencia presentada en el Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina, Oruro, Bolivia, 14 y 15 de octubre, organizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-UNESCO.
- Chirinos Rivera, Andrés y Martha Zegarra Leyva (2005) Educación superior indígena en el Perú. Surco: Asamblea Nacional de Rectores.
- CGEIB, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, (comp.), 2004, Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del segundo encuentro regional. México D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- Cunningham Kain, Myrna (2003), "Evolución, tendencias y principales características de la educación superior indígena en Nicaragua, a partir de la experiencia de URACCAN", en: UNESCO-IESALC (comps.), La educación superior indígena en América Latina, Caracas, UNESCO-IESALC, pp. 171-195.
- Cunningham Kain, Myrna (2004) Educación Superior Indígena en Nicaragua. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.
- Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2006) Pathways to Higher Education: Una Oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México. México DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES.
- Dimas Huacuz, Bertha (2006) ¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena. Educación Superior: Cifras y Hechos 5(27-28): 36-41 (revista publicada por CEIICH de la UNAM).
- Fabian, Edda y Luis E. Urrutia (2004) Educación superior para los pueblos indígenas: Caso Guatemala. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.
- García, Fernando (2004) La educación superior indígena en Ecuador. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.
- Guerrero, Fernando (2005) Población indígena y afrodescendiente en Ecuador. Diagnóstico demográfico a partir del Censo 2001. Santiago de Chile: CEPAL.
- Hopenhayn, Martín; Alvaro Bello y Francisca Miranda (2006) Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio. Santiago de Chile: CEPAL, División de Desarrollo Social. Serie Políticas Sociales 118.
- Mato, Daniel (1997) On Global-Local Connections, and the Transnational Making of Identities and Associated Agendas in Latin America. *Identities: Global Studies in Culture and Power*. 4(2): 167-212.
- _____ (1998) Pueblos indígenas y democracia en tiempos de globalización: la experiencia del Fondo Indígena. Cuadernos del CENDES (Universidad Central de Venezuela) 15(38): 31-44.
- _____ (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Alceu* 6(11): 120-138.
- _____ (2006) "Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad".
- Texto multicopiado de la conferencia ofrecida en Grupo de Cultura Urbana, Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México (23/10/06), Master en Inmigración, Refugio y Relaciones Comunitarias, Universidad Autónoma de Madrid (18/11/06) y Departamento de Antropología, Universidad de Sevilla (21/11/06). Disponible: www.globalcult.org.ve
- _____ (2007) Educación superior intercultural en América Latina. Panorama prospectivo hacia el año 2021 y orientaciones de acción. Informe para el proyecto Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible: www.unesco.org.ve
- _____ (2008a) No hay saber "universal": la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. *Alteridades* nro. 35: en prensa (Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana - Iztapalapa, México).
- _____ (2008b) Différence culturelle, interculturalité et enseignement supérieure en Amérique latine. Profil et contribution de certaines universités indigènes de la région andine. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs* nro. 7: en prensa (Co-éditée par l' Association de recherche sur l'éducation et les savoirs -ARES- et la la

Maison des sciences de l'homme -MSH).

- Mundt, Carlos (2004) Situación de la Educación Superior Indígena. Informe Nacional de Argentina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve
- Muñoz, Manuel Ramiro (2006) Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En: Informe sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. Caracas: UNESCO-IESALC. Págs. 129-143.
- Naciones Unidas, Comité Preparatorio de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001) Informe del Seminario regional de expertos para América Latina y el Caribe sobre medidas económicas, sociales y jurídicas para luchar contra el racismo, con referencia especial a los grupos vulnerables. Segundo período de sesiones. Ginebra, 21 de mayo a 1º de junio de 2001. (A/CONF.189/PC.2/5. 27 de abril de 2001).
- Pancho, Velina y otros (2004) Educación superior indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza. Cali: Universidad de San Buenaventura Cali.
- Pérez de Borgo, Luisa (2005) Educación superior indígena en Venezuela. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y Fondo Editorial IPASME.
- Rangel, Marta (2005) La población afrodescendiente en América Latina y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal. Ponencia presentada para discusión en el Seminario "Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y El Caribe". CEPAL, Fondo Indígena, CEPED. Santiago, 27-29 de abril.
- Rodríguez Ostría, Gustavo (2003) La educación superior indígena en Bolivia. En UNESCO-IESALC (comp.), La educación superior indígena en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC. Págs.: 55-67.
- Schmelkes, Sylvia (2006) "Universidades interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en educación superior". En Pamela Díaz Romero (ed.), Caminos para la inclusión en educación superior en el Perú. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Equitas, págs.: 113-125.
- _____ (2007) Universidades innovadoras, nueva demanda. Conferencia presentada en el coloquio "Estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad del Siglo XXI", organizado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 17 al 19 de abril.
- Souza, Hellen Cristina de (2003) Educação Superior para indígenas no Brasil. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve
- UNESCO-IESALC (comp.) (2003) La educación superior indígena en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004) Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.
- Universidad Central del Ecuador (2005) Políticas de educación superior indígena. Quito: Dirección General Académica, Universidad Central del Ecuador.
- Weise Vargas, Crista (2004) Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.

Anexo

Esquema de contenido propuesto para los estudios sobre experiencias de programas e IES que forman parte del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina.

Este mismo esquema fue propuesto a los autores de todos los casos excepto dos que por sus características se asumió desde el comienzo debían seguir un esquema propio, específicamente el dedicado a la creación del sistema de universidades interculturales mexicanas y el balance agregado de la aplicación del Programa Pathways de la Fundación Ford en cuatro países. A los autores de los restantes estudios se les propuso el esquema que se detalla más abajo consultándoles si les resultaba apropiado, entendiendo de antemano que el mismo no debía interpretarse de manera rígida sino sólo como lineamientos para producir los informes analítico-descriptivo, sólo se les pidió que mantuvieran la estructura general de manera que en lo posible organizaran su exposición siguiendo la estructura de nueve secciones que se proponía y se puede observar más abajo. Adicionalmente se

les solicitó que al redactar los textos tuvieran en cuenta a los potenciales lectores de los mismos, sus colegas de otros programas e instituciones semejantes y otras personas vinculadas a iniciativas en el área desde agencias gubernamentales, universidades “convencionales”, organizaciones indígenas y afrodescendientes, agencias y mecanismos intergubernamentales y de cooperación, fundaciones privadas y en general actores interesados en la promoción y afianzamiento de experiencias de educación superior basadas en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y en lograr relaciones interculturales basadas en el respeto, la valoración y el aprendizaje mutuos.

1) Datos descriptivos básicos sobre la experiencia objeto del estudio

Esta sección debería incluir información sintética sobre: a) localidad/ciudad, provincia/estado, país y año de creación; b) programas de formación que ofrece: temáticas, niveles (técnico superior, licenciatura, diplomado, maestría, u otros) y años o número de créditos requeridos para graduarse; c) unidades componentes de la experiencia, si fuera más de una (por ejemplo, núcleos o unidades geográficas, unidades que desarrollan actividades vinculadas, por ejemplo, investigación, relaciones con la comunidad, extensión, etc.); d) número aproximado actual de estudiantes y de docentes (si se utilizaran estas categorías clasificatorias, si no ofreciendo datos de este tipo a través de las que se utilicen); e) porcentaje estudiantes y docentes indígenas y/o afrodescendientes; f) lenguas en que se trabaja en la institución; g) requisitos y mecanismos de ingreso; h) si la experiencia o institución está formalmente reconocida por los organismos educativos del Estado y si ella misma otorga títulos, diplomas o certificación, lo hace por medio de otra institución (y cuál).

2) Objetivos generales y visión general o filosofía que orientan la experiencia

Esta sección debería incluir información sintética sobre: a) objetivos generales y/o visión general o filosofía que ha orientado la creación de la experiencia (incluyendo cambios en esa visión u objetivos, si fuera el caso); b) tipos de necesidades y/o aspiraciones de grupos de población específicos que se ha tratado y/o trata de atender mediante esta experiencia; c) significado y/o consecuencias prácticas de la inclusión en el nombre de la institución o programa de expresiones tales como “intercultural”, “indígena”, “afro-descendiente” (o sus variantes nacionales), y/u de otros términos que se consideren clave para comprender la orientación filosófica y pedagógica de la experiencia objeto del Estudio; d) formas en las cuales la experiencia busca contribuir al mejoramiento del país o sociedad nacional de la que forma parte, por ejemplo, respecto de: calidad de vida, inclusión, ciudadanía, democracia, desarrollo humano, desarrollo económico sustentable, u otras.

3) Aspectos jurídicos, organizativos y económicos básicos de la experiencia

Esta sección debería incluir información sintética sobre: a) tipo de figura jurídica de la legislación nacional que ampara el funcionamiento de la experiencia en cuestión (por ejemplo: universidad pública, privada o comunitaria, o la figura que sea); b) descripción muy sintética de la estructura de gobierno de la institución y/o programa; c) indicación de quién/es y cómo escoge/n o designa/n a sus autoridades, a qué instancias o mecanismos de control estatal y/o comunitario rinden cuenta esas autoridades; e) cómo se financia la institución o experiencia; f) otras que se consideren pertinentes.

4) Breve historia de la experiencia

Esta sección debería presentar una breve historia del proceso de creación y desarrollo de la institución y/o programa, incluyendo información sintética sobre: a) qué organizaciones y/o instituciones participaron en la creación de esta experiencia, con el apoyo de cuáles otras (particularmente debería incluir información respecto la participación en su creación de organizaciones indígenas o de afrodescendientes y/o de otras instituciones educativas, indicando cuáles); b) si se contó con el apoyo de agencias gubernamentales, intergubernamentales, no-gubernamentales, universidades “convencionales”, organizaciones sociales de cualquier tipo (incluyendo

religiosas), fundaciones privadas, indicando cuáles y si aun cuentan con estos apoyos.

5) Algunos indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia

Esta sección debería ofrecer algunos datos que permitan apreciar los logros y alcances de la experiencia, como, por ejemplo: a) cantidad de estudiantes que se han matriculado por año desde la creación de la institución o programa (edad y género); b) número de egresados por año (si ya los hubiera) (edad y género); c) porcentaje de estudiantes y egresados indígenas o afrodescendientes (edad y género); d) de qué regiones del país u otros países provienen los estudiantes; e) si esos estudiantes reciben becas o no y qué alcance tienen éstas; f) número total de docentes y porcentaje de docentes indígenas y/o afrodescendientes (edad y género); g) características de las modalidades/procesos de enseñanza/aprendizaje puestos en práctica (aula, campo, investigación, prácticas, etc.); h) si se utilizan lenguas indígenas en la enseñanza (cuáles); i) si se incluyen saberes tradicionales indígenas y/o afrodescendientes en los programas de formación y de qué tipos; j) en qué/dónde están trabajando los egresados (de los que se tenga noticias); k) si estos lugares de trabajo corresponden con lo que se planeó al crear la institución o programa; l) si la institución aplica procedimientos de evaluación de calidad (cuáles), o si está sujeta a evaluaciones de calidad por parte de agencias gubernamentales o de otro tipo; m) características e importancia de los centros de documentación, bibliotecas, archivos o semejantes; n) producción de investigación y/o publicaciones; o) contribución a objetivos locales, regionales o nacionales de calidad de vida, desarrollo humano y económico sustentable, ciudadanía, democracia, u otros.

6) Obstáculos encontrados en el desarrollo de la experiencia:

Esta sección debería ofrecer datos, por ejemplo, sobre: a) obstáculos económicos, culturales, sociales, institucionales y legales que se encontraron para la creación, sostenimiento y/o expansión y crecimiento de la experiencia; b) cómo se logró superar o manejar esos obstáculos y/o qué límites aún imponen a la experiencia; c) alianzas y/o apoyos que han resultado útiles para lidiar con estos obstáculos.

7) Necesidades, expectativas y/o aspiraciones insatisfechas, desafíos y oportunidades.

8) Reflexiones sobre aprendizajes realizados y/o que se considera que se pueden derivar de esta experiencia.

9) Recomendaciones

El posible contenido de las secciones 7, 8 y 9 queda abierto, dependerá de cada experiencia y de los criterios de las/os autoras/es.