

INSTITUCIONES INTERCULTURALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA.

PANORAMA REGIONAL, PROCESOS INTERCULTURALES DE CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL, LOGROS, DIFICULTADES, INNOVACIONES Y DESAFÍOS

Daniel Mato (*)

Este capítulo pone en contexto y analiza la experiencia de un conjunto particular de instituciones de educación superior (IES) a las que, en atención a sus particularidades, hemos optado por denominar *instituciones interculturales de educación superior* (IIES). Con este propósito, comienza por evaluar la importancia cuantitativa de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina y sus oportunidades de acceso a la educación superior. En el apartado siguiente, dicha evaluación es complementada con la presentación de un panorama analítico basado en el estudio de información sobre casi un centenar de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes. Posteriormente presenta una síntesis de los principales logros y dificultades de esas experiencias. La sección siguiente propone una tipología que facilita observar algunas diferencias significativas en los tipos de fines y arreglos institucionales que hacen posibles estas experiencias. Esto permite apreciar con más claridad algunas características salientes de las *instituciones interculturales de educación superior* (IIES) que constituyen el foco de atención de este libro, así como distinguir entre cuatro subtipos de casos: las IIES *creadas directamente o por iniciativa de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes* (IIESIA), las IIES *creadas por IES y/o fun-*

(*) 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 (UNESCO-IESALC); dmato@unesco.org.ve, dmato2007@gmail.com

Mato, Daniel (2009). *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Panorama regional, procesos interculturales de construcción institucional, logros, dificultades, innovaciones y desafíos*. En Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 13-74.

daciones privadas (IIESP), las IIES creadas por organismos de Estado (IIESE) y las IIES creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI). En las secciones siguientes se analizan aspectos resaltantes de los procesos de construcción y desarrollo institucional de las IIES, sus logros, dificultades, innovaciones y desafíos. Finalmente, el capítulo culmina presentando algunas recomendaciones para fortalecer y mejorar las experiencias estudiadas y -de modo más general- la educación superior en la región, así como para orientar la formulación de políticas en la materia.

La primera etapa del proyecto de investigación que ha dado lugar al presente libro, permitió elaborar un primer panorama de las experiencias de educación superior dedicadas a atender necesidades y demandas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.

Como parte de esa primera etapa de investigación, en la cual se logró identificar aproximadamente 50 experiencias de estos tipos, se realizaron 36 estudios en 11 países, centrados en la descripción y análisis de experiencias de IES particulares y/o de algunos grupos de experiencias relacionadas entre sí (Mato, coord., 2008). Esa investigación permitió identificar la existencia de muy diversos tipos de instituciones, proyectos, iniciativas y arreglos institucionales dedicados a atender las demandas y propuestas de educación superior de los grupos de población mencionados (Mato, 2008c). Esa diversidad nos permitió entrever la importancia e innovadoras características de un grupo particular de IES, al cual podemos denominar *instituciones interculturales de educación superior* (IIES), a cuyo análisis dedicamos este nuevo estudio.

Un rasgo distintivo común de las IIES, aquello que las diferencia de la mayoría de los restantes tipos de IES y otras modalidades organizativas de experiencias de educación superior estudiadas en aquella investigación anterior, así como de las que hemos logrado identificar durante esta segunda etapa del proyecto, es que se trata de *instituciones* (no de arreglos interinstitucionales o de unidades particulares al interior de instituciones más amplias).

El otro rasgo distintivo común de las IIES es que han sido creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena, afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales, que en su currículum incluyen y ponen en relación contenidos propios tanto de los saberes, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje de las respectivas tradiciones indígenas y/o afrodescendientes, así como de la «ciencia» y/o «saberes occidentales» (según el vocabulario utilizado en cada caso).

Es decir que, conviene reiterarlo, no se trata de programas, centros, institutos o proyectos particulares, que forman parte de IES que han sido creadas respondiendo a objetivos más amplios, o menos específicos, no necesariamente marcados por la atención a necesidades, demandas y propuestas de los mencionados grupos de población. Tampoco se trata de convenios o co-ejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y/o afrodescendientes. Se trata, en cambio, de *instituciones* de educación superior creadas especialmente para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena,

afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales. Así mismo, también conviene reiterarlo, en estas *instituciones* no se busca aprender de un saber mono-cultural, sino de los saberes acumulados, modos de producción de conocimiento y formas de aprendizaje, propios de diversas culturas, poniéndolos en relación.

Aunque no es posible extendernos acá en argumentos que hemos planteado más ampliamente en publicaciones anteriores, parecen necesarias algunas precisiones básicas respecto a la manera de entender la idea de «interculturalidad» que usamos para distinguir estos tipos de IES (Mato, 2005, 2008a, 2009).

En primer lugar, debe señalarse que si bien desde los gobiernos y ciertos sectores sociales económica y socialmente dominantes de los países latinoamericanos es común entender lo intercultural simplificada en referencia a relaciones entre indígenas o afrodescendientes, por un lado; y, según los casos, criollos, blancos, mestizos o simplemente los propiamente «nacionales» de los respectivos países, por el otro; conceptualmente esto es incorrecto, como se explicará más adelante.

En segundo lugar, semejante concepción de lo intercultural, si bien aún resulta socialmente predominante, de manera creciente es objeto de críticas explícitas por otros sectores de esas mismas sociedades, incluyendo las de intelectuales y dirigentes indígenas, afrodescendientes y de los propios sectores «blancos», «mestizos», «criollos» o considerados «nacionales» «propiamente dichos» de esas mismas sociedades. De modo que en este momento de la historia no hay excusas para continuar ignorando ese error conceptual, que además, más que eso, es un legado colonial, en el sentido de que su origen está asociado al pasado colonial sobre el cual se construyeron las sociedades republicanas a partir del siglo XIX. Ese legado incluye las categorías raciales «indio», «negro», «europeo», «criollo», «blanco», sus variantes y asociadas, que ignoran diferencias según los casos más o menos significativas, y de este modo homogeneizan poblaciones humanas que en no pocos casos no sólo se consideran a sí mismas radicalmente diferentes, sino incluso históricamente enemigas, muchas de las cuales incluso son hablantes de lenguas que poco o nada tenían o tienen en común. Por esto mismo, esa visión euro-céntrica de la idea de interculturalidad no sólo expresa el legado colonial, sino que además es conceptual y prácticamente incorrecta. Porque, cualquiera sea el significado y alcance atribuido a la idea de cultura, todas las sociedades latinoamericanas son culturalmente diversas no sólo en términos de esas categorías euro-céntricas simplificadoras, sino también en el sentido de que la categoría «indígena», «afrodescendiente», «negro/a», o la que en cada caso se use, esconde una diversidad que según los casos puede resultar muy significativa social, política y culturalmente, de maneras muy relevantes para las políticas y prácticas educativas.

Expuesto lo anterior, conviene hacer una breve digresión para señalar que la idea de interculturalidad que se maneja en este estudio, como la que orienta la labor de las instituciones estudiadas, tampoco responde a la imagen relativamente extendida de celebración ingenua de la diversidad cultural usualmente representada de manera limitada en vestuarios, comidas, danzas y otras expresiones semejantes. Sin desconocer la importancia y sentido profundo de tales diferencias, en el marco de este estudio la idea de interculturalidad remite al reconocimiento profundo de la diversidad propia

de la especie humana en términos de culturas o visiones de mundo, a las cuales corresponden no sólo diversas comidas, danzas y vestuarios, sino también diferentes sistemas de valores, diversas acumulaciones de saber, distintos modos de producción de conocimiento y diferentes modalidades de aprendizaje (a modo de ilustración, ver, por ejemplo, la extensa compilación de textos ofrecida en De Sousa Santos, org. 2004). Pero además de eso, lamentablemente resulta necesario reconocer también que históricamente las relaciones entre los diversos pueblos y sus culturas no han estado necesariamente marcadas por relaciones de armonía, sino que frecuentemente lo han estado por conflictos e incluso por guerras e invasiones, como ilustra ampliamente la historia de América. Construir formas de armonía es un fin altamente deseable que exige no ignorar las injusticias e inequidades del pasado y el presente, por eso las celebraciones ingenuas de la diversidad resultan insuficientes para este fin, al menos en sentido profundo y con perspectiva de futuro. Por estas razones, tanto en la retórica y práctica de las IIES acá estudiadas, como en el presente texto y otros anteriores, la idea de interculturalidad se entiende necesariamente asociada a la de búsqueda y construcción de formas de equidad, lo cual suele plantearse a través de la expresión «interculturalidad con equidad» (Mato 2008a, 2008b, 2008c, 2008d) ⁽¹⁾.

Volviendo entonces a lo que veníamos exponiendo, respecto a que la idea de interculturalidad no puede entenderse eurocéntricamente en los simplificados términos de «blanco-indígena», ignorando con ello las diferencias entre diversos pueblos indígenas y/o afrodescendientes, sus lenguas y culturas; si dijéramos que ciertas IES son *interculturales* porque han sido creadas para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior sólo de comunidades de más de un pueblo indígena y/o afrodescendiente, esta aseveración sería correcta. No obstante, todas las acá estudiadas, excepto una (el Centro Amazônico de Formação Indígena) no limitan la participación en las mismas a estudiantes indígenas y/o afrodescendientes, sino que incluyen a estudiantes identificados como «criollos», «mestizos», «blancos» y/u otras denominaciones usuales según sus respectivos contextos, la cual procuran más o menos proactivamente según los casos y logran en diversas proporciones, como puede apreciarse en los estudios de caso presentados en los siguientes capítulos de este libro. Sin embargo, esa manera de «medir» la condición intercultural de una IES, referida simplemente a la presencia de estudiantes de diversas culturas, resulta limitada.

(1) La idea de «interculturalidad» suele usarse en el campo de la Educación Intercultural Bilingüe como si ella necesariamente y de suyo implicara relaciones de respeto, equidad y valoración mutua. Sin embargo, esto no es necesariamente así. Este es sólo uno de sus usos y sentidos, el que crecientemente se le da en dicho campo en las últimas tres o cuatro décadas, en el cual tiene un sentido programático, que ha sido apropiado por algunos dirigentes indígenas y aplicado en la elaboración de propuestas políticas (Dávalos, 2002). Sin embargo, la idea de interculturalidad no posee de suyo un sentido particular unívoco, ni positivo ni negativo, sino meramente descriptivo, en tanto refiere de manera genérica al campo de las «relaciones entre culturalmente diferentes» (Mato, 2008a, 2009). Estas relaciones pueden asumir diversos signos. Históricamente las relaciones interculturales en América han sido predominantemente de conflicto, no de valoración mutua ni de respeto por la diferencia y equidad, como suele asumirse en la actualidad. Más aún, 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. Los primeros registros escritos del término en lengua castellana señalan que esta idea proviene de los aportes de la Antropología Aplicada estadounidense de la época a programas de «cooperación técnica» en salud que desde 1951 se desarrollaron en Brasil, Colombia, México y Perú, con fondos y asistencia técnica estadounidense. Estos programas

El carácter intercultural de una IES no es función simplemente de la diversidad cultural de su estudiantado, ni tampoco de su estudiantado y planta docente, sino también (y tal vez incluso en primer lugar) de su currículum. Por eso interesa destacar que todas las IES que calificamos de interculturales no sólo se caracterizan por incluir tal tipo de diversidad, sino que han sido creadas a partir de concepciones e intereses explícitos en aprender tanto de los saberes indígenas y/o afrodescendientes, como de lo que en ellas se suele nombrar como «ciencia occidental». En este sentido son *curricularmente interculturales*, de maneras que deberían resultar del mayor interés para las IES «convencionales» (Mato 2008d).

El caso es que todas estas características propias de *las IIES* marcan tanto las respectivas *historias de su construcción institucional*, como sus *perfiles institucionales*, pues *no sólo son «instituciones interculturales», sino que los procesos de construcción institucional de los cuales resultan y en los cuales siguen avanzando son ellos mismos interculturales.*

Decimos que estos *procesos de construcción y desarrollo institucional son interculturales* porque en ellos participan actores sociales cuyas prácticas sociales responden a «visiones de mundo» diversas entre sí. Pero, además y muy significativamente, porque tienen lugar en contextos sociales y normativos marcados por la prevalencia de valores y culturas políticas, institucionales, y profesionales, asociadas a visiones de mundo significativamente diferentes de las propias de los actores que impulsan estas IIES. Por esto, se trata de instituciones cuya creación y desarrollo se ha dado en el marco de las tensiones propias de tener que responder simultáneamente a exigencias propias de visiones de mundo, valores y normatividades, entre las cuales se registran diferencias significativas que incluso son motivo no sólo de tensiones, sino también de conflictos y disputas.

Como se explicará en las próximas páginas, las ocho IIES estudiadas en los siguientes capítulos de este libro no son las únicas instituciones de este tipo particular. Durante la primera etapa de esta investigación (julio 2007-mayo 2008) logramos identificar más de cincuenta experiencias de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a satisfacer necesidades, demandas y propuestas de *formación en educación superior* de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

estuvieron orientados a lograr «la gradual sustitución de las creencias tradicionales por ideas modernas sobre la salud y la prevención de las enfermedades»; el incremento en la disposición de la gente de acudir al médico para su tratamiento y la voluntad de reemplazar conocimientos tradicionales por «ideas modernas» (Foster [1951]1955: 28). En línea con esa orientación, con diferencias prácticas que no es posible comentar acá, y aportes teóricos al desarrollo de la idea de interculturalidad y sus relaciones y diferencias con la de «aculturación», el antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán publicó en la década de 1950 dos libros que tuvieron importante impacto no sólo en México, sino en otros países latinoamericanos (Aguirre Beltrán [1955]1994, [1957]1992). Algunas de estas experiencias orientadas a la aculturación hacen que no pocos 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 sociales en la actualidad, se esfuerzan por «construir relaciones interculturales equitativas y de valoración mutua», lo cual suele expresarse sintéticamente con la fórmula «interculturalidad con equidad» (Mato, 2008a, 2009).

En la respectiva publicación, incluimos estudios sobre cerca de 40 de esas experiencias (Mato, coord., 2008).

El desarrollo de esta segunda etapa de la investigación, de la cual resultan este libro y otro en prensa (Mato, coord. 2009), nos ha permitido estimar que el universo de experiencias de estos tipos en América Latina se aproxima a un centenar, si limitamos la inclusión en el mismo a los casos de ofertas de formación. En cambio, este universo supera ampliamente el centenar de experiencias si incluimos en el mismo las de *extensión e investigación que contienen algún tipo de componentes de «devolución» a, o de co-ejecución y/o trabajo en colaboración con, estos grupos de población*, sobre buena parte de las cuales hemos logrado reunir información básica y algunas de las cuales se estudian en detalle en dicho libro en prensa (Mato, coord. 2009).

Dentro de ese universo de casi un centenar de experiencias impulsadas a través de diversos tipos de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a atender necesidades, demandas y propuestas de *formación* en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina, hemos logrado identificar 22 IIES, sobre 8 de las cuales se han realizado los estudios que se incluyen en sendos capítulos en este libro.

En cualquier caso, debe destacarse que, más allá de los rasgos compartidos, las IIES examinadas en esta publicación no constituyen un conjunto homogéneo, sino que presentan significativas diferencias entre sí. Esto responde a factores diversos.

En primer lugar, como lo señalamos, debe distinguirse entre IIESIA, IIESE, IIESP y IIESOI, aunque debe apuntarse que los casos estudiados en este libro corresponden sólo a los tipos IIESIA e IIESE.

En segundo lugar, debe mencionarse la diversidad de pueblos y comunidades de esos pueblos en particular a las cuales estas experiencias están asociadas, así como los diversos tipos de organizaciones que participan en estas experiencias.

En tercer lugar, algunas diferencias significativas responden también a la diversidad de países en los cuales estos programas e IIES han sido concebidos y desarrollan sus actividades, cada uno de ellos con una historia particular en lo relativo a relaciones entre estos pueblos y los respectivos Estados y sociedades nacionales, con leyes y otras normativas particulares. En este sentido, debe tomarse en cuenta que este volumen incluye experiencias que se desarrollan en países con historias y presentes tan diversos entre sí como Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Nicaragua.

No debe perderse de vista que, además, cada una de estas experiencias responde a circunstancias contextuales concretas y el «secreto» de su éxito ha sido precisamente responder creativamente a las particularidades de contextos, necesidades, proyectos y dificultades específicas. 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 en relación con las diferencias entre los diversos pueblos y comuni-

dades indígenas y afrodescendientes, sus experiencias históricas y organizativas, así como a los también diversos procesos históricos y contextos sociales, políticos, económicos y educativos propios de los diferentes países.

El desarrollo de políticas y programas en la materia, demanda comprender los factores que explican la diversidad de modelos institucionales y propuestas educativas existentes; y exige evitar simplificaciones y generalizaciones fáciles, así como cualquier tentación de «replicar» modelos sin tomar en cuenta las diferencias de contexto y actores involucrados.

Contribuir a la comprensión de esa diversidad de contextos, políticas y experiencias en la materia, es uno de los propósitos de este libro y la investigación de la cual es producto. Otro es hacer visibles estas experiencias más allá de sus contextos inmediatos, para que puedan ser apropiadamente valoradas y que las innovaciones que han generado sirvan de inspiración a otras experiencias. Otro es brindar elementos de juicio que permitan avanzar en la valorización de la diversidad cultural y el desarrollo de formas de interculturalidad socialmente equitativas y académicamente provechosas en todas las instituciones de educación superior. Finalmente, otro propósito es sentar bases confiables para formular recomendaciones. Por eso, cada uno de los estudios incluye una sección final de recomendaciones que, según los casos, están dirigidas a la institución estudiada o a diversas instancias locales y nacionales.

Antes de presentar los resultados y análisis mencionados, es necesario hacer una breve digresión para dejar asentado que tanto aquella primera etapa de la investigación, como la que da origen a este libro, han estado dirigidas exclusivamente a analizar las experiencias dedicadas total o parcialmente (según los casos) a responder de manera diferenciada a necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades y pueblos indígenas y/o afrodescendientes.

Este «recorte» del campo de análisis de la investigación ha supuesto, al menos por el momento, tener que dejar de lado el estudio de otros tipos de iniciativas orientadas por intereses que, según el punto de vista, pueden o no considerarse afines. Tal es el caso de las experiencias dirigidas exclusivamente a mejorar las posibilidades de ingreso, permanencia y graduación de individuos indígenas y afrodescendientes en instituciones «convencionales» de educación superior (denominamos «convencionales» a las IES y/o programas no diseñados especialmente para atender a los grupos de población antes mencionados. Este uso, que sin duda opaca otros tipos de diferencias, sólo responde a fines prácticos de diferenciación).

Estos tipos de políticas y programas, a los que en nuestra investigación 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 los puestos en práctica por algunas IES, ministerios y otras agencias gubernamentales y/o para-gubernamentales, fundaciones privadas y otras instituciones de la región y/o extra-regionales. 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. No obstante, en este momento parece necesario apuntar que con frecuencia se ha señalado que las iniciativas de estos tipos son escasas para la magnitud del problema, como también que resultan insuficientes para resolver los problemas de acceso, permanencia y graduación de esos individuos.

Adicionalmente, 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. Incluso existen también perspectivas que critican a los programas de becas y/o cupos por tener efectos de aculturación sobre los individuos así incorporados a la educación superior. En conexión con esto, también se ha sostenido que favorecen la «fuga de cerebros» desde las comunidades indígenas y afrodescendientes, particularmente rurales, hacia las grandes ciudades, donde esos profesionales acaban siendo incorporados al mercado laboral en situaciones desventajosas, a la vez que sus comunidades de origen se pierden su potencial contribución. Mientras que, desde otras posiciones, se ha argumentado que ellos hacen posible la formación de profesionales indígenas y afrodescendientes facilitando no sólo la movilidad social de individuos, sino también mejoras en la calidad de vida de sus comunidades de origen.

En síntesis, existen posiciones encontradas al respecto, por lo que pensamos que los mencionados y otros asuntos relacionados deben ser estudiados de maneras integradas, tanto a escalas nacionales como a escala regional, lo cual lamentablemente no es posible hacer en la presente etapa del proyecto. Sin embargo, parece conveniente enfatizar la necesidad de hacer estudios sistemáticos al respecto.

Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior en América Latina

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 al 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 aun menores que en los otros niveles de formación.

Desde finales de la década de los ochenta, algunos Estados, universidades y otras instituciones de educación superior 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». Como fue mencionado en la sección anterior, 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 esos esfuerzos, las posibilidades efectivas de individuos indígenas y afrodescendientes de acceder y culminar estudios en IES «convencionales» continúan resultando alarmantemente inequitativas, debido a que los cupos por sí mismos no aseguran que los estudiantes y/o sus familias puedan solventar los gastos de vivienda, alimentación y estudio, ya que las becas en general no son suficientes para ello, a lo cual se añaden problemas asociados a la lejanía de los estudiantes de su familia y entorno social, así como la importancia de diferencias en las visiones de mundo y modalidades de aprendizaje, y en muchos casos también la significativa importancia de diferencias lingüísticas.

La situación resulta aun menos favorable si nos preguntamos por la existencia de instituciones o programas que respondan de manera explícita 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 equitativas y 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 ganando 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 universidades de esos contextos que a estos tipos de experiencias usualmente de carácter más local.

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 lingüística, así como a la construcción de relaciones interculturales más 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; 2008d), es que se ha decidido orientar tanto la primera etapa de este proyecto, como el presente libro, a estudiar estos tipos de IES y programas.

Dada la importancia y permanencia de algunos datos cuantitativos respecto a la proporción de población indígena y afrodescendiente en el total nacional de diversos países, así como en acceso a la educación, y para facilitar la lectura independiente de este texto sin necesidad de revisar el estudio regional incluido en el libro resultante de la primera etapa (Mato, 2008c), en la siguiente sección se presentan resumidamente algunos datos ya incluidos en aquella publicación, con la actualización puntual necesaria en algunos casos. No obstante, no se reproducirá acá alguna información presentada en aquel libro sobre aspectos cualitativos cuya consideración, dependiendo de los intereses de los lectores, puede tener variada importancia. Por ejemplo, el presente estudio no reproduce ni sintetiza información relativa a marcos constitucionales y legales, convenios y otros instrumentos internacionales, papel de las IES y de organi-

zaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes en la dinamización de demandas de educación superior de esos grupos de población y la creación de IES que den respuesta a las mismas, importancia de la realización de encuentros internacionales y el desarrollo de redes de IES orientadas a estos grupos de población, y papel de organismos de cooperación y fundaciones privadas, temas sobre los cuales los lectores interesados pueden consultar aquella publicación anterior (Mato, 2008c).

Así, en el próximo apartado se presenta un análisis de la importancia cuantitativa de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina y de sus oportunidades de acceso a la educación superior.

En el apartado siguiente, dicho análisis es complementado con un panorama analítico basado en el estudio de información que hemos logrado recabar sobre aproximadamente un centenar de experiencias de educación superior dedicadas a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina.

En las secciones siguientes se presentan los principales logros y dificultades de esas experiencias, y se propone una tipología básica, elaborada especialmente con el propósito de poder apreciar algunas diferencias significativas en los tipos de fines que las orientan y los arreglos institucionales que hacen posibles estas experiencias (otras tipologías podrían elaborarse con otros propósitos). Con este panorama y tipología se busca poner en perspectiva a las *instituciones interculturales de educación superior* (IIES) que constituyen el foco de atención de este libro.

El siguiente apartado de este capítulo analiza algunos aspectos salientes de los procesos de construcción y desarrollo institucional de las IIES, sus logros, dificultades, innovaciones y desafíos. Partiendo del análisis antes mencionado, así como de las recomendaciones formuladas en los ocho estudios expuestos en los próximos capítulos y de las producidas en la primera etapa (Mato, 2008c), la última sección de este capítulo ofrece algunas recomendaciones para fortalecer y mejorar las experiencias estudiadas y, más en general, la educación superior en la región, así como para orientar la formulación de políticas en la materia.

Importancia cuantitativa de las poblaciones indígenas y afrodescendientes de América Latina y sus oportunidades de acceso a la educación superior⁽²⁾

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 a 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».

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 cambios 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, lo cual paulatinamente ha hecho posible la producción de estadísticas al respecto.

Así, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la Comisión Económica para América Latina (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 Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas (SISPPI). Sin embargo, 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. Esta es una tarea a la que 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.

Por otra parte, en lo referido a poblaciones afrodescendientes la carencia de estadísticas específicas, incluso sobre las variables demográficas más elementales, es aún mayor, excepto para los casos de Brasil, Colombia y Ecuador, donde se han comenzado a desarrollar algunos esfuerzos al respecto.

(2) Este apartado presenta de manera resumida y actualizada información y análisis expuestos previamente en la publicación resultante de la primera etapa del proyecto. No obstante en esta presentación se omiten datos cuantitativos y cualitativos sobre modalidades, campos de conocimiento y niveles en que ofrecen formación estas IES y arreglos interinstitucionales, así como sobre cantidad de estudiantes, egresados y docentes, con indicación de porcentaje de participación de individuos indígenas y afrodescendientes ofrecidos en aquella publicación (Mato, 2008c: 43-68) que pueden resultar de interés a algunos lectores.

Hasta muy recientemente, la principal referencia estadística respecto a 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. Desafortunadamente, 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 son directamente atinentes al tema que nos ocupa, no obstante ayudan 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 al 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 al total de población, varía desde aproximadamente 0,4% en Brasil hasta 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 1).

Tabla 1: Población indígena y no-indígena

País	Número de habitantes indígenas	Porcentaje de 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. Información obtenida en SISPPI- Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible en <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPI/> [Fecha de consulta: 05/10/2008]

Respecto a la tabla anterior, es necesario apuntar que la proporción de 6,8% de población indígena respecto al 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 10% del total nacional (Cunningham Kain, 2004: 8). La población indígena de Colombia se estimaba en 785.356 habitantes en 2001, equivalente al 1,83% de la población total nacional para el mismo año: 42.975.715 habitantes (Pancho, *et. al.*, 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 al 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).

Estos porcentajes de población indígena por país constituyen factores indicativos, aunque insuficientes, de las magnitudes de la población total de los diversos países que cabría asumir pueden 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 62% del total nacional y aún existen muy escasas iniciativas de educación superior dirigidas a atenderla, problema que desde luego aún no ha podido ser resuelto mediante la tesonera labor que desde hace unos pocos años sostienen dos pequeñas universidades indígenas (ver Mato 2008c) y la inauguración en abril de 2009 de tres universidades indígenas instituidas por el gobierno del presidente Evo Morales. 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 SISPPPI 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 no parece necesario comentarlos pormenorizadamente.

Tabla 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. Información obtenida en SISPPPI-Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible en <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPPI/> [Fecha de consulta: 05/10/2008]

Tabla 3: Porcentajes de población indígena y no-indígena por categoría ocupacional

País	Trabajador manual		Administrativos		Profesionales y técnicos		Directivos	
	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	No indígenas	Indígenas	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. Información obtenida en SISPPi- Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina. Disponible en <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPi/> [Fecha de consulta: 05/10/2008]

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, a 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 Apupetit 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 (Fabián y Urrutia, 2004: 64), proporción que contrasta notablemente con que el 41% de la población de este país sea indígena.

En el caso de Brasil, el porcentaje del total de población indígena del país que accede a la educación superior es 0,6%; proporción que contrasta con la del porcentaje de más de 10% para la población «blanca» y de 2% para la población «negra y descendientes» (Souza, 2003: 34).

Para 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 de que la proporción de población indígena en la población total nacional es de 1,83% (Pancho, *et. al.*, 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 «[s]ólo 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 en Aupetit y Allione, 2006: 28).

Para 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 se auto-identifica como «blanco»; así como con la tasa promedio nacional, que es del 14% (García, 2004: 19).

Como fue expresado anteriormente, en 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 micro-censales 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, *et. al.*, 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 4.

Tabla 4: Población afrodescendiente en cinco países latinoamericanos, año 2000

País	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 de 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 al 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 con las personas indígenas, también para este caso existen otros sectores de población interesados en construir sociedades diversas e interculturalmente más equitativas, en la búsqueda de que logren ser también más armoniosas.

Experiencias de educación superior orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes

Como se mencionó al comienzo de este capítulo, durante la primera etapa de esta investigación (julio 2007-mayo 2008) logramos identificar más de cincuenta experiencias de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a satisfacer necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sobre cerca de 40 de las cuales incluimos estudios en la respectiva publicación (Mato, coord., 2008). El desarrollo de esta segunda etapa de la investigación, de la cual resultan este libro y otro en prensa, nos ha permitido estimar que el universo de experiencias de estos tipos en América Latina se aproxima a un centenar si limitamos la inclusión en el mismo a los casos de ofertas de *formación*. En cambio, este universo supera ampliamente el centenar de experiencias si incluimos en el mismo las de *extensión e investigación que contienen*

algún tipo de componentes de «devolución» a, o de co-ejecución y/o trabajo en colaboración con, estos grupos de población, sobre buena parte de las cuales poseemos información básica, algunas de las cuales se estudian en detalle en dicho libro en prensa (Mato, coord. 2009).

Parece importante destacar que tanto el primero como el segundo universo de referencia incluyen tipos de casos muy diferentes entre sí. Para abarcarlos, precisamente, hemos utilizado la expresión «arreglos inter-institucionales e IES parcial o totalmente orientadas a satisfacer necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes»; la cual, según se indica explícitamente en diferentes segmentos del presente texto, aplicamos exclusivamente a experiencias que ofrecen oportunidades de *formación*, o ampliamos su aplicación para incluir también experiencias de *extensión e investigación que contienen algún tipo de componentes de «devolución» a, o de co-ejecución y/o trabajo en colaboración con, estos grupos de población.*

Las precisiones anteriores vienen al caso debido a que frecuentemente suele incurrirse en usos descuidados de la idea de «muestra». Por esto conviene comenzar por aclarar que la idea de «muestra» suele estar asociada a la de «representatividad estadística» respecto de un «universo» de elementos mayor que el que compone la «muestra», que en ese caso se considera «representativa». No obstante, 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, porque para poder afirmar que un subconjunto tiene valor de «muestra representativa» deben mediar ciertos criterios y procedimientos particulares establecidos por la Estadística sobre los cuales no es oportuno comentar acá, ya que no aplican al caso que nos ocupa. Por esto, y conscientes de que este tipo de error se presenta frecuentemente, resulta necesario enfatizar que las experiencias estudiadas, sobre cuya base se proponen algunas generalizaciones y en particular una tipología, no constituyen la totalidad ni una muestra representativa del universo de referencia, sino un subconjunto sobre cuya significación cuantitativa en párrafos anteriores se han ofrecido algunas indicaciones básicas. Esto aplica tanto al universo amplio de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a atender necesidades y demandas de los mencionados grupos de población, como del más reducido conjunto de IES acá estudiados. En contraste con esa orientación de trabajo, el empleo de la idea de muestra en el marco del enfoque cualitativo que orienta la realización de este estudio, alude a su significatividad cualitativa, en tanto esta contribuye a comprender el sentido que orienta el desarrollo de las experiencias estudiadas.

En el estudio regional resultante de la primera etapa del proyecto se incluyó una tabla que, entre otra, presenta información sobre los tipos de IES, arreglos interinstitucionales y actores sociales participantes para los casos de 29 experiencias (ver Tabla 5 en Mato, 2008c: 49-52). Aquel cuadro ya tenía más de 3 páginas, si pretendiéramos actualizarlo con los datos actualmente disponibles se extendería a casi el triple. El examen realizado de tan extensa información ha llevado a concluir que si bien ésta agrega datos particulares, no aporta datos que tengan consecuencias cualita-

tivas de importancia tal que alteren significativamente las conclusiones que ya habíamos expuesto en aquella publicación.

Por esto y porque no sobre toda la información actualmente disponible se obtuvo autorización de publicación y/o alguna de ella no era suficientemente completa, se optó por no presentar tan extenso cuadro, sino comentar las conclusiones que hemos desprendido del análisis del mismo que resultan relevantes para proponer una tipología de los arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a la atención de las necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, así como para poner en contexto los casos de las experiencias de las ocho IIES sobre las que se incluyen sendos capítulos en este libro.

Las experiencias examinadas presentan significativas diferencias entre sí respecto a varios aspectos, y en particular respecto del que constituye el foco de interés de este libro, sus formatos institucionales. Como ya lo hemos argumentado (Mato, 2008c), estas diferencias significativas responden a varios factores.

En primer lugar debe destacarse la diversidad observable entre las comunidades particulares a las cuales cada una de estas experiencias dirige su atención. En segundo lugar, esas diferencias responden también a la diversidad de países en los cuales estos arreglos interinstitucionales, IES y unidades o programas que forman parte de IES más amplias, han sido concebidos y desarrollan sus actividades. Cada uno de estos países presenta una historia particular en lo que respecta 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.

Esas 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 intervinientes en la elaboración de proyectos de construcción de las diversas formas de «interculturalidad deseable» que orientan el trabajo de las respectivas experiencias.

En apretada síntesis y dejando de lado mayores precisiones que expondremos más adelante en este mismo texto, a grandes rasgos cabe decir que el conjunto de experiencias analizadas permite observar la existencia de una amplia diversidad de tipos de instituciones, unidades al interior de instituciones más amplias y/o arreglos interinstitucionales, como, por ejemplo, universidades y otros tipos de IES «públicas» nacionales (o federales, según los países), estatales o provinciales (según los países);

universidades «privadas» que, según los casos, son sostenidas por órdenes religiosas 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.

La diversidad de instituciones y arreglos interinstitucionales mencionados sólo hace 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 pocas veces previstas en las respectivas legislaciones nacionales y que en algunos casos se usan combinadamente entre sí. Adicionalmente, debe señalarse que la denominación «indígena» es utilizada 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, las mencionadas y otras denominaciones, como por ejemplo la de «autónoma», tienen distintos sentidos para diversos actores en diversos países. En algunos casos el uso de esta denominación hace referencia a la autonomía académica de la IES respecto del Estado (por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México) y en otros lo hace no sólo en ese sentido, sino también respecto a la autonomía del pueblo indígena (por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en Colombia) o región de referencia (por ejemplo, en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense) respecto del Estado central en cuestión.

También parece importante tomar en cuenta la diversidad de actores involucrados en la creación y/o sostenimiento de estas experiencias, puesto que puede ser relevante para comprender la definición de programas particulares desarrollados en el marco de cada una de las experiencias estudiadas. Así, podemos mencionar que entre los actores que sostienen alguna labor en la materia se encuentran organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, locales, regionales sub-nacionales y nacionales, algunas de ellas de carácter mono-étnico, otras de carácter pluriétnico; órdenes religiosas católicas y protestantes; fundaciones privadas nacionales e internacionales; agencias de cooperación internacional de bloques de países, ciudades, regiones o provincias de diversas partes del mundo; universidades y otros tipos de IES de los respectivos países u otros extra-regionales; organismos intergubernamentales; organizaciones ambientalistas y similares; organizaciones de derechos humanos y de género; así como diversos tipos de agencias y/o instancias gubernamentales de los países en los cuales estas IES actúan (según los casos nacionales/federales, provinciales/estatales/departamentales, o municipales). Lo importante del caso es que esta diversidad de actores se expresa en las visiones de mundo, diseños curriculares y otros rasgos distintivos de las experiencias estudiadas.

No resulta sorprendente que un panorama tan diverso de IES y convenios entre algunas de éstas y otros actores, 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 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, 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, demandas y propuestas de educación superior de comunidades indígenas y/o afrodescendientes. Esto puede corroborarse a través del seguimiento de las declaraciones y otros documentos producidos a lo largo de casi una decena de encuentros internacionales entre representantes de muchas de las experiencias de referencia, así como considerando la existencia de diversos mecanismos regulares de colaboración entre ellas.

La diversas interpretaciones de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, discriminación positiva, interculturalidad, equidad, calidad de vida, «buen vivir», 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 si 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 estudiadas hacen de los contextos sociales, políticos y económicos en que actúan. Desde luego, resultan también de las interrelaciones entre estos actores 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 marco en el cual 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 de las organizaciones que todos los anteriores crean para intervenir en sociedad y en particular en el campo que nos ocupa, como permite constatar el estudio realizado (Mato, 2008c).

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 para comprender la diversidad de formas institucionales y arreglos interinstitucionales que caracterizan a este universo de experiencias. 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.) contradichas 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.

Varios de los estudios realizados como parte del proyecto ofrecen referencias de situaciones que muestran que, pese a los avances constitucionales y legales mencionados anteriormente, existen 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. Esta suerte de inercia histórica, con sus componentes racistas, se expresa de variadas formas en algunas agencias gubernamentales, así como 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) (ver Mato, coord., 2008).

Estos tipos de rasgos de las prácticas institucionales, y con ellas de los comportamientos de funcionarios, también resultan observables en no pocas IES, incluso en algunas dentro de las cuales se desarrollan programas del tipo de los estudiados (Mato, coord., 2008). Varios de los estudios realizados tanto para la primera como para la segunda etapa del proyecto, 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. No es posible acá hacer menciones particulares, serían demasiadas para el espacio disponible, se sugiere revisar los respectivos estudios (ver Mato, coord., 2008 y los estudios incluidos en este mismo volumen). 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 (Mato, 2008d).

Dejando de lado matices, las experiencias estudiadas permiten observar que, en general, las ideas de interculturalidad que manejan las organizaciones indígenas y afrodescendientes sostienen la importancia de desarrollar formas de interculturalidad mutuamente respetuosas y con valoración mutua de las diferencias culturales.

En eso coinciden también los planteamientos y proyectos más avanzados que impulsan algunas agencias gubernamentales, IES «convencionales» y otros tipos de actores participantes en este 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 ello, en vista de las condiciones de inequidad imperantes, los intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes que impulsan las IES y programas estudiados proponen proyectos que parten de la reivindicación y afirmación de sus propias visiones de mundo, lenguas y saberes, como una manera de contribuir a la construcción de un horizonte societario de «*interculturalidad con equidad*». 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 hacen de la necesidad de reconocer las inequidades actuales e históricamente acumuladas un argumento central, como tampoco lo hacen de agregar la demanda de «equidad» a sus propuestas de interculturalidad, las cuales, por el contrario, y así sea por omisión, en muchos casos parecen partir de un supuesto de «armonía».

Una diferencia importante entre los proyectos impulsados por organizaciones indígenas y afrodescendientes y los impulsados por actores gubernamentales, suele estar puesta en la importancia otorgada a las lenguas indígenas en el desarrollo de estas iniciativas. No obstante, debe decirse que si bien esta diferencia puede observarse al interior de los casi 40 casos estudiados en la primera etapa de este proyecto, este no es el caso al considerar las ocho experiencias estudiadas en este segundo libro del proyecto. Por el contrario, puede observarse que las IIES creadas por organismos de Estado (IIESE) estudiadas en el presente volumen, otorgan prácticamente igual jerarquía e importancia a las lenguas indígenas que las creadas por dirigentes y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA) también estudiadas en el presente volumen.

Otra de las diferencias más críticas entre las visiones y proyectos de organizaciones indígenas y afrodescendientes y las de algunas IES y académicos «convencionales», suele estar referida 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 modo de conocimiento de validez «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 (ver Mato, 2008a).

En contraste con esas *resistencias de cierta cultura académica mono-cultural* (modelada desde, y a imagen y semejanza, de las llamadas ciencias experimentales, que en cierto modo se ha hecho hegemónica), resulta que algunas corporaciones de la industria farmacéutica, la agroindustria y otras, frecuentemente aprovechan conocimientos étnicos para el desarrollo de sus productos (ver, por ejemplo: Blum, 1993; Bowen, 1999; Brush, 1993; Green, 2004; Nigh, 2002). De otras maneras, investigadores de las ciencias sociales estudian formas de organización social y política, de

resolución de conflictos y de producción económica de esos pueblos, de las cuales toman aprendizajes que transfieren al acervo de sus respectivas disciplinas, así como a los respectivos campos de aplicación profesional (adicionalmente a los estudios anexos, ver Mato 2005, 2008a, 2008b; Ortíz, ed., 1999; Urrutia, coord., 1995).

El caso es que, además, las modalidades de educación superior tributarias de ese sistema de creencias de carácter monocultural están altamente asociadas al trabajo individual, en aulas, bibliotecas y laboratorios. Así, las diferencias entre esas visiones monoculturales y las de los tipos de proyectos frecuentemente impulsados por organizaciones indígenas y afrodescendientes suelen plantearse en dos dimensiones: la de la existencia de un cierto saber de validez «universal» y otros de alcance sólo «particular» y limitado, versus el reconocimiento de varias formas de producción de conocimiento; y la de diversidad de modalidades de formación para adquirirlo. Sin embargo, nuevamente, este tipo de diferencias no es observable entre las IIESIA y las IIESE estudiadas en el presente volumen, sino entre estas y otras IES y arreglos interinstitucionales estudiados en la primera etapa del proyecto (Mato, coord., 2008).

Consecuentemente con los proyectos de construcción de la mencionada «interculturalidad con equidad» que propugnan, los proyectos de educación superior impulsados por intelectuales y/u organizaciones 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, dirigentes y/u organizaciones indígenas y afrodescendientes estudiados 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». Esto no necesariamente es una constante en toda la extensión de todos los proyectos impulsados por intelectuales indígenas y afrodescendientes de la región. Con frecuencia se pueden observar ambigüedades e incluso posiciones reactivas al respecto.

También 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 in-

vestigación 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 2008a, 2008b; y Mato, coord., 2008).

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 estudiado en este volumen y en el anterior (Mato, coord., 2008) constituye precisamente un abanico de ejemplos significativos de esos intercambios, formas de colaboración y co-ejecuciones. Todas ellas, sin excepción, son ejemplos de interculturalidad productiva, cada una a su manera.

Lo que ha venido ocurriendo, y de lo cual los estudios incluidos en este volumen y en el anterior ofrecen numerosos ejemplos, 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 muestran, tampoco lo están 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 en la primera etapa de este proyecto (Mato, coord., 2008). Pero, por otro lado, los estudios realizados también señalan la existencia de creciente interés por parte de docentes, estudiantes, funcionarios y autoridades en abrirse a esas otras visiones. Varios de los estudios realizados en la primera etapa de este proyecto muestran cómo estas experiencias han impactado en las IES a cuyo interior se realizan (ver Mato, coord., 2008). En todo caso, intercambios, préstamos y otras modalidades como las señaladas, son precisamente las que dan lugar a esquemas de colaboración que pueden observarse en muchas de las IES estudiadas.

Un detalle adicional a lo hasta aquí expuesto es que, como señalan varios de los estudios incluidos en este volumen y en el anterior (Mato, coord., 2008), 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, suele estar asociada a dos tipos de factores. Uno de ellos es que frecuentemente esas 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, la educación intercultural debería ser para toda la ciudadanía. El otro factor es que, si bien las propuestas de educación intercultural dirigidas a comunidades indígenas y afrodescendientes en las últimas dos décadas han estado signadas principalmente 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 las comunidades indígenas abandonaran sus visiones de mundo y prácticas ancestrales y las sustituyeran por las visiones de mundo y prácticas modernas que impulsaban agencias gubernamentales y de cooperación internacional (Fábregas Puig, 2009; Guerra García y Meza Hernández, 2009; Mato, 2008a, 2008b).

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 respetuosos 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, contienden, 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 realizada 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 nuestra investigación, 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.

Con el propósito de comprender y valorar apropiadamente las peculiaridades de las IIES estudiadas en este libro, y una vez expuestas las modalidades y principales características de la diversidad de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a atender las necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, resulta provechoso referir brevemente los principales logros y dificultades que pueden observarse en este campo particular de la educación superior.

Principales logros y dificultades de las experiencias de educación superior orientadas a pueblos indígenas y afrodescendientes

Actualizando con nuevos datos algunas de las conclusiones elaboradas en la primera etapa del proyecto (Mato, coord., 2008), de manera sintética cabe afirmar que:

- 1) Existe cerca de un centenar de programas interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a ofrecer oportunidades de *formación* en educación superior en atención a necesidades, demandas y propuestas de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, en un abanico muy amplio de disciplinas académicas y campos profesionales, a niveles técnico superior, licenciatura, ingeniería y de postgrado (diplomado, especialización y maestría), a través tanto de modalidades presenciales, como semi-presenciales y mixtas (el libro resultante de la primera etapa de este proyecto, estudia aproximadamente cuarenta de ellos y provee información sobre más de una docena de casos adicionales. En esta segunda etapa, se ha logrado reunir información de variado alcance de unas dos decenas más de experiencias de este tipo).
- 2) Existe, además, un número que no podemos precisar, pero que podemos estimar en más de un centenar de programas de *extensión y/o de investigación pero que no se limitan a ella sino que incluyen componentes de acción y/o co-ejecución, llevados adelante por/desde IES de la región con/para/sobre pueblos indígenas y afrodescendientes*. (Un registro abierto durante la segunda etapa de este proyecto ha permitido identificar aproximadamente 90 experiencias de estos tipos, pero resulta plausible afirmar que existen otras sobre las cuales no hemos logrado reunir información).
- 3) Los egresados de los programas interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a ofrecer oportunidades de *formación* antes mencionados 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.
- 4) 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. 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), y respecto de presupuesto anual y valor económico de su infraestructura.

- 5) Aun 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», ese 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, que tomen en cuenta la especificidad de las propuestas y de los contextos en que se desarrollan.
- 6) La labor de arreglos interinstitucionales e IES 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, buen vivir, 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.
- 7) Los principales logros de estos arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a ofrecer oportunidades de *formación* en educación superior a los mencionados grupos de población 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, frecuentemente 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 las lenguas y saberes propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre dichas lenguas y saberes; vii) desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad demo-

crática, desarrollo humano y sostenible; viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional, y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades; ix) buena parte de las IES «convencionales» a cuyo interior se desarrollan algunos de los programas acá estudiados, han sido favorablemente impactadas por estas experiencias.

- 8) Los problemas más frecuentes que confrontan estos tipos de arreglos interinstitucionales e IES 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, los cuales 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.
- 9) Según los países, arreglos interinstitucionales e IES operan en mayor o menor medida con recursos económicos propios, de las respectivas comunidades y/o provistos por los respectivos Estados (de nivel nacional/federal y/o estatal/provincial/departamental). 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 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.
- 10) La cooperación internacional ha jugado un papel muy significativo para arreglos interinstitucionales e IES 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, en algunos casos 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.

- 11) Desde finales de la década del noventa del siglo XX, estos tipos de arreglos interinstitucionales e IES 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 han sostenido varias 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 y duración variables.

- 12) 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). 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. Más recientemente, la Conferencia Regional de Educación Superior, reunida en Cartagena de Indias del 4 al 6 de junio de 2008, en la cual participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional, emitió una Declaración Final que incluye algunos valiosos planteamientos sobre el tema. Por ejemplo, sostiene que se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas, que el reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural, y que es necesario incorporar el diá-

logo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector . (<http://www.cres2008.org/es/index.php>, Fecha de consulta: 05/05/2009)

- 13) 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.

Propuesta de una tipología, aplicación y comentarios

En este apartado se propone una tipología elaborada especialmente con el propósito de poder apreciar algunas diferencias significativas entre los tipos de objetivos principales y de arreglos institucionales que hacen posible el desarrollo de experiencias de educación superior, que –de algún modo y en sentido amplio– procuran responder a necesidades, demandas y propuestas de individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes.

Como ya se enunció anteriormente, esta propuesta de tipología responde además al objetivo particular de poner en perspectiva el tipo de IES que constituye el foco de este estudio y libro: las *instituciones interculturales de educación superior* (IIES). Desde luego, otras tipologías podrían elaborarse en respuesta a otros tipos de intereses analíticos.

La tipología que acá se presenta, se basa en el análisis de aproximadamente 140 casos sobre los cuales contamos con información suficiente para este propósito. Esta totalidad incluye no sólo los aproximadamente 40 casos estudiados con cierto detalle en la primera etapa del proyecto (Mato, coord., 2008), sino también otros identificados tanto durante esa primera etapa, sobre los cuales no hemos encargado estudios de caso, como a través del registro abierto en la segunda etapa que nos permitió reunir información de diverso alcance sobre ellos, a algunos de los cuales se dedican estudios de caso en el otro libro resultante de esta segunda etapa del proyecto, actualmente en prensa (Mato, coord., 2009).

Así, el universo de referencia de la tipología propuesta está referido a experiencias de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, entendido esto en sentido amplio. Es decir, en el universo de referencia respecto del cual se ha elaborado, esta tipología abarca tanto experiencias de *formación* como de *extensión e investigación*, según lo expuesto en páginas anteriores de este estudio, y considera también casos de experiencias del tipo que en este proyecto hemos llamado de «inclusión de individuos».

La presente debe considerarse entonces sólo propuesta, cuya elaboración responde a los propósitos expresados. De ningún modo pretende establecer criterios de valor o utilidad universal. Por el contrario, un motivo adicional importante para presentarla es que pueda servir para estimular reflexiones y debates respecto a la heterogeneidad del campo de experiencias que nos ocupa y de cómo dar cuenta de ella, en la perspectiva de mejorar este dispositivo de análisis.

Esta tipología se propone como un instrumento analítico que permita apreciar mejor algunas diferencias institucionales significativas al interior de la amplia diversidad de experiencias de educación superior orientadas a estos grupos de población; y, más en particular, complementar el panorama descrito en los apartados anteriores con el propósito de poner en perspectiva a las *instituciones interculturales de educación superior* (IIES), las cuales constituyen el foco de atención del presente estudio y de los capítulos posteriores en este libro.

Lo expuesto en páginas anteriores respecto a la diversidad histórica, social, política y normativa de los contextos en que se han desarrollado y continúan desarrollando estas experiencias, así como la diversidad de comunidades y pueblos indígenas y afrodescendientes y otros actores sociales que han participado y participan en la creación, gestión y control de estas experiencias, incluyendo diversas instancias y agencias gubernamentales, permite comprender la amplia diversidad de tipos de objetivos que las orientan y de las modalidades institucionales que las hacen posibles.

Por estas razones, precisamente, parece conveniente intentar establecer un cierto orden analítico que permita observar el campo que nos ocupa de forma más sistemática y apreciar mejor algunas diferencias significativas entre unos y otros tipos de experiencias. De este modo también se podrán valorar mejor los logros, limitaciones y desafíos de estas experiencias, las muy diferentes circunstancias institucionales (no sólo económicas, sociales y políticas) en que operan y la heterogeneidad del campo de aplicación de las políticas existentes y/o a formular.

Propuesta de una tipología

En vista de todo lo anterior, parece plausible postular que en el ámbito de esa diversidad cabe distinguir entre los siguientes tipos y subtipos de casos de experiencias de educación superior orientadas a los mencionados grupos de población:

1) Programas de «inclusión de individuos» indígenas y/o afrodescendientes en IES «convencionales»

(Denominamos «convencionales» a las IES no diseñadas especialmente para responder a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes)

1.1) Programas de cupos/plazas especiales para individuos indígenas y afrodescendientes

- 1.1.1) Que incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
- 1.1.2) Que no incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
- 1.2) Programas de becas especiales para individuos indígenas y afrodescendientes
 - 1.2.1) Que incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
 - 1.2.2) Que no incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
- 1.3) Programas integrados de cupos/plazas y becas para individuos indígenas y afrodescendientes
 - 1.3.1) Que incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
 - 1.3.2) Que no incluyen mecanismos y/o acciones de apoyo y/o fortalecimiento a esos individuos.
- 1.4) Programas de fomento, apoyo y/o fortalecimiento al ingreso, permanencia y/o graduación de individuos indígenas y afrodescendientes que no incluyen cupos o becas especiales
- 1.5) Programas de cupos/plazas y/o becas orientados a grupos sociales socio-económicamente desfavorecidos, que facilitan «de hecho» la inclusión de individuos indígenas y/o afrodescendientes (aunque sin reconocer de manera explícita su existencia y/o sin atender sus necesidades, demandas o propuestas particulares)

Nota: En todos los casos anteriores convendría diferenciar además entre programas desarrollados por agencias o instancias gubernamentales y/o para-gubernamentales (incluso distinguiendo entre federales/nacionales, provinciales/estatales/departamentales), y/o de cooperación internacional, o bien directamente por IES (según los países, puede ser de interés distinguir públicas y privadas) o por fundaciones (públicas y privadas). Otras diferencias que puede interesar relevar es si se trata de programas dirigidos a individuos indígenas o a afrodescendientes, así como entre los de tipo permanente y los de duración acotada.

- 2) **Programas de IES «convencionales» diseñados para responder a necesidades, demandas y/o propuestas de formación en educación superior de individuos y/o comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes**
Conducen a títulos (sean a nivel de técnico superior, licenciatura, ingeniería, etc., diplomados y/o de postgrado)

- 2.1) Programas de formación ofrecidos desde una unidad administrativa al interior de una IES. (Departamento, escuela, facultad, centro, instituto, núcleo u otro tipo).
- 2.2) Programas de formación ofrecidos a través de arreglos inter-unidades al interior de una IES.
- 2.3) Programas de formación ofrecidos desde unidades directamente dependientes de, o adscriptas a, las autoridades o dependencias centrales de una IES.

Nota: En todos los anteriores se podría distinguir además entre los casos de IES públicas y privadas, y entre los dirigidos a comunidades de pueblos indígenas o de afrodescendientes, así como entre los de tipo permanente y los de duración acotada, como también entre los que resultan de iniciativas originadas desde la propia IES (en relación o no con comunidades y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes) y las que resultan de respuestas de las respectivas IES a concursos de fondos del Estado y/o fundaciones nacionales o internacionales. Por otra parte, podría resultar de interés diferenciar entre los casos de IES públicas federales o nacionales y provinciales, estatales, departamentales (según las divisiones político-administrativas de los países en cuestión), como entre diversos tipos de universidades privadas (particularmente en atención a que la mayoría de las involucradas en el tema son confesionales). Adicionalmente, podría resultar de interés diferenciar entre cuáles de estos tipos de programas se complementan con programas de becas.

3) Programas y proyectos desarrollados en/por/desde IES «convencionales» sobre, hacia o con, comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, sus lenguas y saberes

- 3.1) Programas y proyectos docentes
(Aunque incluyan componentes de investigación, «extensión» o «servicio social», sus actividades principales son docentes, suelen responder a propósitos de diversificar o interculturalizar el currículum de IES «convencionales». Se diferencian de los del tipo descrito en el punto 2, en que no conducen a títulos de grado o postgrado, sino que consisten en una o más asignaturas o seminarios)
 - 3.1.1) Que incluyen resultados de investigaciones propias y/o la participación de representantes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes como expositores.
 - 3.1.2) Que no incluyen resultados de investigaciones propias y/o la participación de representantes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes como expositores.

- 3.2) Programas de «extensión» y/o «servicio social»
(En general aquellos que llevan y/o aplican saberes académicos a las comunidades, orientados a mejorar su calidad de vida y/o por objetivos de desarrollo –sea comunitario, regional, sostenible, humano o de otro tipo)
- 3.2.1) Llevan y/o aplican saberes académicos en comunidades de los tipos mencionados.
- 3.2.1.1) Aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.2.1.2) No aprovechan esto con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.2.2) Desarrollan formas de colaboración intercultural (combinan saberes académicos y propios de las comunidades de los tipos mencionados).
- 3.2.2.1) Aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.2.2.2) No aprovechan esto con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.3) Programas y proyectos de investigación
- 3.3.1) Producen conocimiento sobre estas comunidades y/o sistematizan sus lenguas y saberes.
- 3.3.1.1) Aprovechan esto para generar publicaciones, aplicaciones y/o tecnologías que comparten de manera pro-activa con las comunidades sobre las cuales investigan y/o cuyos saberes sistematizan.
- 3.3.1.2) Aprovechan esto para generar publicaciones, aplicaciones y/o tecnologías que no comparten de manera pro-activa con las comunidades sobre las cuales investigan y/o cuyos saberes sistematizan.
- 3.3.1.3) Aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
- 3.3.1.4) No aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.

- 3.3.2) Desarrollan formas de «colaboración intercultural» para co-producir conocimiento sobre estas comunidades y/o sistematizar sus lenguas y saberes.
 - 3.3.2.1) Aprovechan esto para generar publicaciones, aplicaciones y/o tecnologías que comparten de manera pro-activa con las comunidades sobre las cuales investigan y/o cuyos saberes sistematizan.
 - 3.3.2.2) Aprovechan esto para generar publicaciones, aplicaciones y/o tecnologías que no comparten de manera pro-activa con las comunidades sobre las cuales investigan y/o cuyos saberes sistematizan.
 - 3.3.2.3) Aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.
 - 3.3.2.4) No aprovechan esto además con fines docentes y/o en general de formación de sus estudiantes y/o de difusión de conocimientos hacia fuera de la academia.

Nota: En todos los anteriores se podría distinguir además entre los casos de IES públicas y privadas, entre los de programas dirigidos a comunidades de pueblos indígenas o de afrodescendientes, entre los de tipo permanente y los de duración acotada, como también entre los que resultan de iniciativas originadas desde la propia IES (en relación o no con comunidades y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes) y las que resultan de respuestas de las respectivas IES a concursos de fondos del Estado y/o fundaciones. Por otra parte, podría resultar de interés diferenciar entre los casos de IES públicas federales o nacionales y provinciales, estatales, departamentales (según las divisiones político-administrativas de los países en cuestión), como entre diversos tipos de universidades privadas (particularmente en atención a que la mayoría de las involucradas en el tema son confesionales). Adicionalmente podría resultar de interés diferenciar entre cuáles de estos programas otorgan becas y cuáles no.

4) Alianzas, co-ejecuciones y/u otros tipos de arreglos interinstitucionales orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de *formación* en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes y sus organizaciones

Conducen a títulos (sean a nivel de técnico superior, licenciatura, ingeniería, etc., diplomados y/o de postgrado)

- 4.1) Entre una o más IES.
- 4.2) Entre una o más IES y una o más organizaciones indígenas y/o afrodescendientes.
 - 4.2.1) Proyecto y liderazgo de la/s IES
 - 4.2.2) Proyecto y liderazgo de la/s organización/es indígena/s y/o afrodescendiente/s

Nota: En todos los anteriores se podría distinguir además entre los casos de IES públicas y privadas, entre los de tipo permanente y los de duración acotada, como también entre los que resultan de iniciativas originadas desde la propia IES (en relación o no con organizaciones indígenas y/o afrodescendientes) y las que resultan de respuestas de las respectivas IES a concursos de fondos del Estado, y/o de fundaciones y organismos de cooperación internacional. Además, podría resultar de interés distinguir entre aquellos cuyos títulos son reconocidos por las respectivos organismos de educación del Estado (si el nacional o federal, o el regional, provincial, estatal o departamental) y/o si reciben financiamiento parcial o total del mismo de manera regular. Otro criterio de diferenciación de interés podría ser si las IES y/u organizaciones participantes son de uno o más países, si de la región o extra-regionales. Respecto de esto último, ver más abajo el tipo 6.5.

5) IES «convencionales» que por su localización geográfica y/u otras características «de hecho» ofrecen oportunidades de formación en educación superior a individuos indígenas y/o afrodescendientes

(Recuérdese que en el marco de este proyecto denominamos «convencionales» a las IES y/o programas no diseñados especialmente para atender a necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes)

5.1) Que ofrecen algunas respuestas a intereses, necesidades, demandas y/o propuestas particulares de la población y/o estudiantado local (más allá de su condición predominantemente «convencional», por ejemplo incluyen algunas actividades, contenidos curriculares y/u orientaciones de formación que en alguna medida responden a dichos intereses, necesidades, demandas y/o propuestas).

5.2) Que no ofrecen respuestas a intereses, necesidades, demandas y/o propuestas particulares de la población y/o estudiantado local.

6) Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES)

Instituciones de educación superior creadas especialmente para atender necesidades, demandas y propuestas de formación en educación superior de comunidades de más de un pueblo indígena, afrodescendiente y/o de otras adscripciones o identificaciones culturales, en las cuales se busca aprender de los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, poniéndolas en relación.

6.1) IIES creadas por dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA)
Aquellas IIES cuya creación ha sido liderada por dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes, y/o que éstas/os inciden significativamente en su gestión y/o control.

- 6.2) IIES creadas por IES y/o fundaciones privadas (IIESP)
Aquellas IIES cuya creación ha sido liderada por IES y/o fundaciones privadas y/o que éstas, de un modo u otro, inciden significativamente en su gestión y/o control.
- 6.3) IIES creadas por organismos de Estado (IIESE)
Aquellas IIES cuya creación ha sido liderada por organismos de Estado (Ministerios o Secretarías de Educación, según los casos, de alcance nacional/federal, regional sub-nacional o departamental/provincial/estadal), los cuales, de un modo u otro, inciden en su gestión y/o control.

Nota: Se ha optado por no utilizar la nomenclatura usual que distingue simplemente entre IES «públicas» y «privadas», y en consecuencia denominar a este tipo como «IIES Públicas», porque en los hechos las IIESIA y las IIESP hasta ahora identificadas (sea gracias a becas u otros mecanismos) son de acceso público. Adicionalmente porque, en vista de la dicotomía entre IES «públicas» y «privadas» que establecen las normativas de sus respectivos países, las dirigencias y/u organizaciones promotoras de las IIESIA existentes han planteado insistentemente desde su inicio, y continúan planteando, que éstas deberían ser «públicas», particularmente en el sentido de incluidas en el presupuesto público de educación.

De hecho, además, este es un aspecto de las normativas vigentes que ha venido impidiendo que proyectos de IIES impulsados por organizaciones indígenas y/o afrodescendientes hayan logrado ser puestos en marcha, o al menos alcanzado el desarrollo previsto.

- 6.4) IIES creadas por organismos de cooperación internacional (IIESOI)
Aquellas IIES cuya creación ha sido liderada por organismos internacionales.

Nota: En todos los anteriores se podría distinguir además entre aquellos cuyos títulos son reconocidos por los organismos de educación de los respectivos Estados (incluso especificando si por el nacional o federal, por el regional y/o o por el provincial, estadal o departamental, según los casos) y/o si reciben financiamiento parcial o total de los mismos, y/o generan ingresos propios, y/o reciben fondos de cooperación internacional.

Aplicación de la tipología

Como se mencionaba anteriormente, la tipología propuesta se basa en el análisis de aproximadamente 140 experiencias de arreglos interinstitucionales e IES total o parcialmente orientadas a responder a necesidades, demandas y propuestas de individuos y comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes, sobre las cuales se ha logrado reunir información. Es decir, el universo de referencia respecto del cual se ha elaborado esta tipología abarca tanto experiencias de *formación*, como de *extensión e investigación*, según lo expuesto en páginas anteriores de este estudio, pero además

incluye también casos de experiencias del tipo que en este proyecto hemos llamado de «inclusión de individuos».

Esta tipología, como cualquier otra, es un sistema consistente y ordenado de «tipos» que se propone para organizar y facilitar el análisis de aspectos de un cierto campo acotado de la experiencia social. Aun cuando los tipos se elaboren a partir del análisis del campo conocido de experiencias, estos necesariamente implican un cierto nivel de simplificación de rasgos distintivos de las mismas. Debido a esa operación de simplificación no resulta sorprendente encontrar algunos casos concretos que no corresponden de manera «exacta» a ninguno de los tipos creados, o bien que pueden ser incluidos en más de uno de ellos. Si esto ocurre sólo con un número poco significativo de casos, la tipología no pierde valor o utilidad; en cambio si ocurriera con un número significativo, podría ser señal de que la tipología es inconsistente.

La tipología propuesta se ha puesto a prueba aplicándola al mencionado universo de referencia de 140 experiencias, obteniendo resultados satisfactorios. Exponer los resultados de dicha aplicación escapa a los objetivos de este estudio y sus límites de extensión. No obstante, los lectores interesados pueden verificar esto parcialmente aplicando esta tipología a las aproximadamente 40 experiencias sobre las cuales ya se ha publicado información en el libro resultante de la primera etapa de este proyecto (Mato, coord., 2008), sobre 8 de las cuales además se presentan sendos estudios de mayor alcance en este mismo libro, así como aplicándola a los 8 casos de estudio adicionales que se presentan en el otro libro resultante de esta segunda etapa (Mato, coord., 2009).

En todo caso, debe decirse que el ejercicio de aplicación realizado para la preparación del presente estudio permitió encontrar muy pocos casos que podrían ser incluidos en más de un tipo, así como algunos tipos que podrían considerarse insuficientemente delimitados, respecto de los cuales parece conveniente ofrecer algunos comentarios.

En primer lugar, cabe mencionar que el tipo 5 (IES «convencionales» que por su localización geográfica y/u otras características «de hecho» ofrecen oportunidades de *formación* en educación superior a individuos indígenas y/o afrodescendientes) es, desde luego, un tipo poco preciso y que deja abierta cierta ambigüedad. Sin embargo, su creación se consideró necesaria para no perder de vista experiencias como, por ejemplo, la de la Universidad del Pacífico, en Colombia, la cual si bien no ha sido diseñada de manera explícita para dar respuesta a necesidades y demandas particulares de la identidad afrocolombianas, o para el caso «negra», de buena parte de la población de la zona, de hecho atiende a este tipo de población y esto ha dado lugar al surgimiento de significativas iniciativas al respecto desde el interior de esta IES (ver Suárez Reyes y Lozano Lerma, 2008). Incluso, dependiendo del grado de agregación al cual se aplique la tipología, dichas iniciativas también podrían incluirse como casos correspondientes a los tipos 1.4, 3.1 y/o 3.2. Otro tanto cabe decir de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, en México, respecto de las poblaciones indígenas de la zona (Silva Carrillo, 2009).

Por otra parte, existen algunas experiencias que, dependiendo del nivel de agregación al que se consideren, pueden ser incluidas en más de un tipo. Tal es el caso, por ejemplo, del Programa Edumaya de la Universidad Rafael Landívar (Giracca, 2008), que por sus peculiares características, según como se aplique la tipología, podría ser incluido en el tipo 1.3.1 o en el 2.3, e incluso tal vez en algún otro de los tipos.

Por otro lado, tenemos el caso de la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena⁽³⁾⁽⁴⁾ (Mato, 1998; Yapu, 2008) que, según como se aplique la tipología, puede ser incluida en el tipo 4 (Alianzas, co-ejecuciones, y/u otros tipos de arreglos, interinstitucionales orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de *formación* en educación superior de comunidades de pueblos indígenas y/o afrodescendientes y sus organizaciones) o en el 6.5 (IIES creadas por organismos de cooperación internacional). Más aún, en realidad, el tipo 6.5 fue creado precisamente para permitir apreciar las muy interesantes peculiaridades del caso de esta universidad, que en la actualidad es el único caso que cabe en este tipo. Así, según con qué intereses y criterios se aplique la tipología propuesta, la UII puede ser vista como una IIESOI o como un arreglo interinstitucional del tipo 4.2. La decisión no debería tomarse en términos de aplicación estricta de tipos rígidos, sino en función de los intereses de análisis.

Finalmente, tenemos el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), la cual, «a diferencia de otras ‘universidades interculturales’ promovidas desde el gobierno federal mexicano [...] se crea no como una ‘nueva universidad’, sino dentro de una universidad pública preexistente [la Universidad Veracruzana]» (Dietz, 2008: 366). No obstante, la UVI forma parte de la Red de Universidades Interculturales de México y en ciertos sentidos es tratada por la Secretaría de Educación Pública de ese país como una más de ellas, es decir como si fuera una IES ella misma, y no una dependencia de otra IES. Así, según los intereses y criterios con los que se aplique la

3) La Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena es «una universidad conformada por una Red de Centros Asociados. Los Centros Asociados pueden ser universidades, institutos o centros de investigación que trabajen en el campo de la educación para los Pueblos Indígenas y que, mediante la firma de una Carta de Entendimiento, quieran sumarse al esfuerzo común planteado por la UII. [...] Este proyecto no crea una nueva institución universitaria de carácter regional sino que aprovecha las experiencias de educación superior y las capacidades existentes. Con la propia infraestructura de los Centros Asociados, la Red articula los programas de estudio que ya existen, pero basándose en nuevos currículos autónomos con mayor pertinencia para los Pueblos Indígenas. En este punto, cabe destacar la existencia de la Cátedra Indígena Itinerante, que, conformada por un conjunto de sabios y especialistas indígenas (y eventualmente también no indígenas), apoya el desarrollo de los programas universitarios en curso. A través de la Red, la UII abarcará los 22 países miembros del Fondo Indígena. Aunque en una primera etapa, y en alianza con la cooperación alemana (GTZ), la Red se ha estructurado con universidades de nueve países: Bolivia, Chile, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Colombia, México, Nicaragua y Perú.» (Tomado de <http://www.reduii.org/sitio.shtml?apc=&s=i>; fecha de consulta: 05/05/09) (Para información adicional ver: Yapu, 2008)

(4) «El Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, Fondo Indígena, es el único organismo multilateral de cooperación internacional especializado en la promoción del autodesarrollo y el reconocimiento de los derechos de los Pueblos Indígenas. Se creó en 1992, mediante Convenio Constitutivo, en la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno celebrada en

tipología propuesta, la UVI puede ser vista como una IIESE o como una unidad al interior de una IES «convencional» adscripta a las autoridades centrales (tipo 2.3). La decisión, también en este caso, debe ser vista no tanto en términos de aplicación estricta de tipos rígidos, sino en función de los intereses de análisis.

De cualquier modo, lo importante es que los casos mencionados y unos pocos más, respecto de los cuales no existen publicaciones a las cuales referir a los lectores, constituyen excepciones que no cuestionan la consistencia ni invalidan la utilidad de la tipología para los fines con los que se ha elaborado. La idea al presentar esta tipología no es que se convierta en un instrumento rígido útil sólo para «ubicar» casos dentro de tipos, sino que resulte un recurso útil para observar el diverso campo de las experiencias que nos ocupan de manera relativamente ordenada, con capacidad de distinguir aspectos salientes que diferencian a algunos casos de otros y facilitar el análisis que nos hemos propuesto, particularmente con el fin de poner en perspectiva los casos de las IIES que constituyen el foco de interés principal de este estudio y, en particular, de este libro.

Por otra parte, debe tenerse presente que, como se mencionó anteriormente, los tipos propuestos se han construido atendiendo especialmente a los objetivos principales y características institucionales de estas experiencias, y que estas últimas están condicionadas por las formas jurídicas que, en observancia de las normativas vigentes, algunas de estas experiencias se ven obligadas a adoptar. Respecto a las formas jurídico institucionales esto es significativo, porque cuando se mira a estas experiencias en términos de su identidad institucional encontramos que, según los casos, algunas de ellas se ven a sí mismas como «universidad indígena», «universidad intercultural» o «universidad comunitaria», denominaciones pocas veces previstas en las respectivas legislaciones nacionales y que en algunos casos se usan combinadamente entre sí.

Madrid, España. [...] Los pueblos, comunidades y organizaciones indígenas participan directamente en los planes, programas y proyectos de la institución, así como en los órganos de gobierno y dirección. La representación paritaria en igualdad de condiciones entre los delegados gubernamentales e indígenas de los Estados miembros, es la condición fundamental que determina su carácter institucional, basado en la construcción de consensos necesarios para el desarrollo -económico, social, político y cultural- con identidad de los Pueblos Indígenas. [...] El Fondo Indígena lo constituyen 22 países miembros, ya que su Convenio Constitutivo ha sido ratificado por 19 Estados de América Latina y 3 extraregionales [...]. Para ser miembro del Fondo Indígena es necesario ratificar su Convenio Constitutivo mediante instrumento legal emitido por el poder legislativo del Estado interesado. Su membresía entra en efecto una vez depositada la ratificación en la Secretaría General de Naciones Unidas. La Asamblea General es el máximo órgano de gobierno. Se reúne bianualmente y está conformada por los delegados gubernamentales de los 22 países signatarios del Convenio Constitutivo y 18 delegados indígenas. Cuba, Bélgica, España y Portugal no acreditan delegado indígena. [...] El Consejo Directivo es la máxima autoridad entre Asambleas. Está integrado por 12 miembros, elegidos por la Asamblea General: seis directivos indígenas y seis directivos gubernamentales. A su vez, el Consejo Directivo compone un Comité Ejecutivo, con un presidente, un primer vicepresidente indígena y un segundo vicepresidente gubernamental extraregional. [...] La Secretaría Técnica, conformada por un equipo de técnicos altamente cualificado, tiene a su cargo la gestión técnica y administrativa del organismo internacional. Es decir, es el brazo operativo del Fondo Indígena» (Tomado de <http://www.fondoindigena.org/index.shtml> ; fecha de consulta: 05-05-09). (Para información adicional ver Mato, 1998).

Adicionalmente, la denominación «indígena» es utilizada tanto por instituciones promovidas por organizaciones indígenas, que son dirigidas por estas mismas o por sus representantes, o bien a través de organismos multilaterales de cooperación que incluyen la co-participación de representantes indígenas y de Estados, como en el caso de la Universidad Indígena Intercultural (UII) del Fondo Indígena (Yapu, 2008) y algunas que han sido creadas y son dirigidas por otros tipos de actores, como por ejemplo la Universidad Indígena de Venezuela (Mosonyi, 2008).

También ocurre que las mencionadas y otras denominaciones, como por ejemplo la de «autónoma», tienen distintos sentidos para diversos actores en diversos países. En algunos casos, el uso de esta denominación hace referencia a la autonomía académica de la IES respecto del Estado. Por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena de México (ver Guerra, 2008 y Guerra y Meza Hernández, 2009) y en otros, lo hace no sólo en ese sentido, sino también y especialmente en el de la autonomía de un pueblo y territorio indígena respecto del Estado como, por ejemplo, en el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, en Colombia (ver Bolaños, *et al.*, 2008 y 2009), o bien al de la autonomía de una región en particular respecto del gobierno central, como por ejemplo en el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (ver Hooker 2008 y 2009).

Ejes de análisis y otras características del proyecto

Como se comentó al inicio de este capítulo, la primera etapa de investigación de este proyecto permitió identificar la existencia de muy diversos tipos de IES y arreglos interinstitucionales dedicados a atender necesidades, demandas y propuestas de educación superior de comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina, entre los cuales fue posible entrever la importancia e innovadoras características de las que hemos optado por llamar *instituciones interculturales de educación superior* (IIES). La revisión de ese material nos llevó a concluir que, dado que uno de los factores principales que definían a este conjunto de experiencias era precisamente que se trataba de *instituciones* (no de arreglos interinstitucionales o unidades al interior de instituciones mayores), y dado además que no sólo se distinguían por la orientación intercultural de su labor, sino porque su propia creación y desarrollo estaba marcada por relaciones interculturales, podía resultar fructífero profundizar en el análisis de los *procesos de construcción institucional* de los que resultaban estas IIES.

Se pensó que estudiar, documentar y analizar esos procesos de construcción podía ofrecer interesantes oportunidades de aprendizaje, útiles tanto para la creación de nuevas instituciones de estos tipos como para el mejoramiento de las existentes, así como para identificar elementos de las políticas y marcos normativos que facilitaban y/o dificultaban su desarrollo, con vistas a poder ofrecer recomendaciones en la materia. Con estos mismos propósitos, parecía conveniente focalizar la atención también a identificar sus principales logros, dificultades, innovaciones y desafíos.

Aquel estudio anterior, permitió apreciar también que la condición intercultural de las IIES no sólo era un elemento saliente de sus perfiles, sino que los procesos de construcción institucional de los cuales resultan, y en los cuales siguen avanzando, son ellos mismos interculturales. Estos procesos son interculturales porque en ellos participan actores sociales cuyas prácticas sociales responden a visiones de mundo diversas entre sí. Pero, además y muy significativamente, porque tienen lugar en contextos sociales y normativos marcados por la prevalencia de valores y culturas políticas, institucionales y profesionales asociadas a visiones de mundo significativamente diferentes a las de los actores que impulsan estas IIES.

Por ello, la creación y desarrollo de estas instituciones se ha dado en el marco de las tensiones inherentes a tener que responder simultáneamente a exigencias propias de visiones de mundo, valores y normatividades, entre las cuales se registran diferencias significativas, las cuales incluso son motivo no sólo de tensiones, sino también de conflictos y disputas. Por estas razones parecía potencialmente provechoso enfocar la atención no sólo en los logros e innovaciones de estas instituciones, sino también en las dificultades y desafíos que habían tenido que superar o actualmente enfrentaban.

Las consideraciones anteriores hablan de la orientación general y ejes de análisis de esta nueva etapa del proyecto. Ahora bien, respecto de la opción de estructurar el proyecto y el libro resultante incluyendo en el mismo un panorama regional y análisis agregado de experiencias particulares, acompañado de estudios sobre algunas experiencias particulares, cabe considerar lo siguiente:

En líneas generales, las experiencias propias del campo que nos ocupa hasta el presente, mayormente sólo resultan visibles para las comunidades directamente vinculadas a ellas; mientras que en otros medios sociales, como particularmente en los de formuladores de políticas de educación superior y tomadores de decisiones en la materia, y en el de las universidades de las grandes ciudades, aún no han alcanzado una visibilidad acorde con su importancia. Por esto se optó por repetir la estrategia de trabajo que ya se había aplicado con éxito en la primera etapa del proyecto. Es decir, se optó por preparar un estudio regional a la vez que se encargaba un cierto número de reportes analíticos de experiencias particulares, orientados por un cierto conjunto de orientaciones y preguntas en común, que facilitarían lecturas comparativas.

Decidido esto, lo mismo que en la primera etapa, se presentaban básicamente dos alternativas respecto de a quién encargar la preparación de dichos reportes: si a investigadores externos a las respectivas experiencias o a colegas que han venido jugando papeles importantes en la creación y gestión de las mismas. Cada una de estas dos opciones ofrece sus propias ventajas y desventajas. El caso es que se optó por encargar los respectivos estudios a colegas que han venido jugando papeles protagónicos en la creación y gestión de estas instituciones (ver la sección Sobre los Autores al final de este libro). Esto ofrece ventajas claras respecto al acceso a información y conocimiento profundo de las mismas, a la vez que resulta fácil aceptar que probablemente no asegure visiones marcadamente críticas sobre las mismas. Sin embargo, a modo de atenuante, puede decirse que se solicitó a los colaboradores re-

flexionar críticamente sobre las experiencias. Sin duda han hecho todo lo posible por lograrlo, aunque desde luego no estamos en condiciones de evaluar en qué medida lo han hecho. Como quiera que sea, esos estudios pueden leerse tomando esta advertencia en cuenta.

En cualquier caso, estos capítulos constituyen testimonios sistemáticamente elaborados por colegas que tienen en su haber no sólo sus propias credenciales académicas, sino también las de haber participado destacadamente en estas experiencias. Igualmente, los lectores podrán apreciar en los textos que no faltan reflexiones críticas sobre las experiencias.

Los estudios presentados en los siguientes capítulos han sido preparados en respuesta a la propuesta general de esquema de contenido que se reproduce más abajo, señalando que el mismo no debía interpretarse de manera rígida, sino sólo como un conjunto de orientaciones y preguntas generales que permitieran elaborar estudios relativamente comparables entre sí y que respondieran a los ejes de interés del proyecto. Así, a cada autor/a se le solicitó que en respuesta a esa propuesta general de esquema de contenido, enviara una propuesta propia que resultara apropiada a la experiencia en cuestión y a sus intereses expositivos. Tras la lectura de avances de los respectivos capítulos fuimos ofreciendo comentarios y sugerencias, así como acordando el contenido de cada uno de ellos. De este modo, la lectura del esquema de contenido que se expone a continuación puede resultar útil para comprender mejor la orientación y organización interna de los próximos capítulos:

- 1) Datos descriptivos básicos de la experiencia, objetivos y filosofía que la orientan, aspectos, jurídicos, organizativos y económicos, breve historia de la experiencia e indicadores de modalidad, alcance y logros de la experiencia (estas secciones, en general, presentarán de forma resumida información ya ofrecida en el respectivo capítulo del primer libro).
- 2) Descripción y análisis de la experiencia de construcción institucional de cada institución. Puede resultar provechoso reflexionar sobre estas experiencias desde una perspectiva que tome en cuenta las diferencias entre la cultura o visión de mundo de cada institución y las de otras con las que ha tenido, o tiene, que relacionarse; particularmente agencias de control y/o certificación de calidad de la educación superior, otras IES y en general otras agencias que resulten relevantes para cada caso.
- 3) Principales logros, dificultades y desafíos (proporcionando ejemplos).
- 4) Reflexiones conceptuales basadas en la experiencia de cada institución. La labor de cada una de las instituciones estudiadas es orientada por interpretaciones de ideas de educación propia, educación intercultural, educación comunitaria, educación popular, democracia, ciudadanía, interculturalidad, equidad, calidad de vida, desarrollo local, desarrollo humano, desarrollo sostenible, ambiente y territorio, etc.; que responden a la diversidad de historias y contextos sociales,

políticos, económicos y culturales en que actúan dichas instituciones. Interesa que los textos pongan estas ideas a la vista.

5) Recomendaciones.

Selección de los casos de estudio

Durante la primera etapa del proyecto, se logró identificar la existencia de 22 IIES, incluyendo los casos de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena (UII) y de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), sobre cuyas particularidades y posibilidades de doble clasificación en la tipología se ha comentado en párrafos anteriores. Como ya se explicó anteriormente, el libro resultante de esa primera etapa tenía como cometido ofrecer un panorama más amplio que el relativo sólo a las IIES, por lo que se incluyeron estudios de alcance relativamente limitado sobre sólo 13 de ellas (incluyendo los casos de la UII y la UVI).

Las limitaciones de extensión de esta segunda etapa y publicación, plantearon al comienzo la necesidad de escoger un máximo de sólo cinco experiencias para dedicarles sendos estudios. Posteriormente este límite se logró ampliar a ocho. Aún así, este límite nos obligaba a dejar de profundizar en algunos casos. Forzados a limitar la colección a ocho casos, en primer lugar se optó por aprovechar el conocimiento que ya se había obtenido acerca de los casos de IIES ya estudiados en la primera etapa. Esta decisión se basó en la posibilidad de remitir a los lectores a los respectivos capítulos del libro anterior para ampliar información. De este modo, no sería necesario que los estudios a incluir en el presente libro repitieran de manera detallada alguna información presentada en los del primer libro, que si bien resulta importante no correspondía al foco de interés del presente volumen (por ejemplo, la referida a número de estudiantes, docentes y egresados por año, «carreras» y títulos que se ofrecen, etc.), por lo cual podía ser presentada de manera más sintética, aunque no omitida, para asegurar que de todos modos los capítulos de este libro pudieran ser leídos independientemente de aquellos.

De este modo acabó restringiéndose la colección de casos de referencia de este estudio a los ocho que pueden leerse en los próximos capítulos del libro. Cada uno de ellos presenta características e historias de construcción institucional muy valiosas e interesantes, y reflexiona sobre logros, dificultades, innovaciones y desafíos, a partir de los cuales se ha procurado desprender algunos aprendizajes que se exponen en las próximas secciones de este capítulo, por lo que no se comentará en esta sección sobre ellos. Así, las principales IIES de referencia del análisis y recomendaciones que se exponen en las restantes secciones de este capítulo, son: 1) el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), de Argentina; 2) el Centro Amazónico de Formação Indígena (CAFI), de Brasil; 3) la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), de Bolivia; 4) la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), de Colombia; 5) la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», de Ecuador; 6) la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); 7) la Universidad Intercultural de Chiapas, México;

y 8) la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Debe destacarse que, según los casos, dichos análisis y recomendaciones se basan también de manera complementaria en las otras experiencias no tratadas en los siguientes capítulos, sino en el libro resultante de la primera etapa del proyecto (Mato, coord., 2008).

Parece conveniente señalar al menos cuáles son las cinco IIES examinadas de manera más somera en el libro resultante de la primera etapa del proyecto; a las cuales, ante la necesidad de recortar el número de casos a incluir en este libro, no fue posible dedicarles acá sendos capítulos. Así, se optó por no incluir estudios sobre la UVI (Dietz, 2008) y de la UII del Fondo Indígena (Yapu, 2008), decisión que podría considerarse atenuada al menos en parte por sus particularidades institucionales, acerca de las cuales se expuso en párrafos anteriores.

También en respuesta a la necesidad de limitar el número de casos a estudiar, se consideró que si bien la experiencia de cada IIES es relevante por sí misma, también lo es con referencia a un cierto contexto nacional, por lo cual en principio debía evitarse incluir más de un caso por país. Esto llevó a escoger sólo uno de los dos casos desarrollados en Nicaragua incluidos en aquel primer estudio, dejando de lado la oportunidad de profundizar en el caso de la Bluefields Indian and Caribbean University (Chavarría Lezama, 2008). Aplicando un criterio análogo, se optó por no incluir en este libro un estudio sobre el Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (Hernández Cassiani, 2008).

La aplicación del criterio de no incluir más que una experiencia por país hubiera resultado excesivamente desproporcionado en el caso de México, donde existe un número mucho mayor de casos que en los demás países (nueve en el sistema de la Secretaría de Educación Pública y uno en el de Universidades Jesuitas); los cuales, además, resultan suficientemente diversos entre sí. Así, en vista de la extensión e importancia de la experiencia de las universidades interculturales mexicanas, no se quiso reducir la inclusión de casos de ese país a sólo uno. Por eso se han incluido sendos capítulos sobre dos experiencias cuyos procesos de construcción institucional presentan características muy diferentes entre sí, como son los casos de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), creada hace 4 años por iniciativa de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM), que tiene una historia más larga (fue creada en 2001) y sólo recientemente fue asimilada al sistema de Universidades Interculturales Mexicanas de la SEP. Más aún, este proceso de transformación hace de ella un caso de particular interés y claramente diferenciado del otro. Como consecuencia de la inclusión de estos dos casos, no obstante debió optarse por dejar de lado la posibilidad de dedicar un capítulo a un interesante caso examinado de manera más somera en el libro anterior, el de la Universidad Indígena Intercultural Ayuk (Estrada, 2008), aun cuando este presenta la particularidad de formar parte del Sistema de Universidades Jesuitas. Pese a esto, forzados a reducir el número de casos a estudiar, y en vista de que incluir tres casos mexicanos hubiera sido desproporcionado, se optó por no incluir este caso que tiene una historia más breve (inició labores en 2006) y hasta ahora ha alcanzado un desarrollo menor que los otros dos.

Perfiles y procesos de construcción institucional de los dos subtipos de IIES

Como se mencionaba anteriormente, el avance del proyecto ha permitido identificar un total 22 IIES en la región, incluyendo los casos de la UII del Fondo Indígena, que según se aplique la tipología podría ser vista tanto como una IIESOI (tipo 6.5) o como un arreglo interinstitucional (tipo 4.2), y la UVI, que desde un punto de vista estrictamente jurídico constituye una unidad al interior de una IES «convencional» adscrita a las autoridades centrales (tipo 2.3), aun cuando es considerada parte del sistema de universidades interculturales mexicanas de la SEP.

El libro resultante de la primera etapa del proyecto incluyó estudios breves sobre 13 de esas IIES (Mato, coord., 2008) y el presente volumen incluye sendos capítulos sobre 8 de ellas. Estas IIES, que constituyen las principales referencias de esta y las siguientes secciones del presente capítulo, pueden distribuirse entre dos de los subtipos de la tipología propuesta.

Tres de estos casos corresponden al subtipo de IIES creadas por organismos de Estado (IIESE), y cinco corresponden al subtipo de IIES creadas por dirigentes y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes (IIESIA). Las tres IIESE en cuestión son: el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), de Argentina; la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) y la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), de México. Las cinco IIESIA son: el Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), de Brasil; la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), de Bolivia; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), de Colombia; la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi», de Ecuador; y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).

La adscripción de cada una de estas instituciones a los mencionados subtipos no debe llevar a ignorar diferencias entre ellas tanto en términos de perfil como de historia institucional de diversa importancia.

Veamos en primer lugar el caso de las IIESE.

El Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen (CIFMA), de Argentina, fue creado en 1995 por el Consejo General de Educación de la provincia del Chaco, institucionalizando así la serie de experiencias de cursos de capacitación para docentes de Educación Bilingüe Intercultural que comenzaron a desarrollarse en esa provincia desde 1987, en respuesta a demandas y propuestas de dirigentes y organizaciones indígenas. El funcionamiento del CIFMA está sostenido por fondos del Ministerio de Educación de la mencionada provincia, a la que debe rendir cuentas no sólo económicas sino también institucionales y académicas.

Por otro lado, la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM) fue creada en 2001 por el Honorable Congreso del estado mexicano de Sinaloa, que la adscri-

bió a la Secretaría de Educación Pública de ese estado. De este modo, se hizo cargo de una institución cuyo origen se remonta a las actividades que el Departamento de Etnología de la Universidad de Occidente desarrolló de manera permanente desde 1982, es decir que sus actividades comenzaron como una unidad interna de una IES. En 2004, la UAIM comenzó un proceso de transformaciones que condujo a que en octubre de 2005 pasara a ser incluida en el subsistema de Universidades Interculturales mexicanas, creado desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP) federal. Hasta entonces su presupuesto había dependido exclusivamente de fondos del estado de Sinaloa, pero desde entonces también recibe fondos federales.

En tanto, la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH) fue creada por un decreto del gobierno del estado de Chiapas, como parte del subsistema de Universidades Interculturales promovidas por la CGEIB de la SEP. Esta universidad, como la UAIM, recibe su presupuesto y rinde cuentas tanto a las autoridades de educación estatales como federales.

Debe notarse que si bien las tres instituciones antes mencionadas sostienen relaciones de consulta y colaboración con dirigentes y organizaciones indígenas de sus respectivas jurisdicciones, o según el caso incluyen representantes de éstas en sus órganos colegiados de asesoría, éstas no participan de manera directa en la toma de decisiones; y si bien se les rinde cuentas de actividades, éstas tampoco tienen la facultad de aprobar o desaprobar las mismas.

Este último es precisamente el aspecto institucional que tienen en común todas las IIESE, incluso otras que no son objeto de capítulos en este libro, como las siete restantes del subsistema de universidades interculturales mexicanas (Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural del Estado de Tabasco, la Universidad Veracruzana Intercultural, la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo y la Universidad Intercultural del Estado de Guerrero), entre otras.

Esto mismo es justamente lo que las diferencia de las IIESAI, cuyos órganos de gobierno incluyen representantes de las dirigencias y/u organizaciones indígenas que las han creado y/o impulsado activamente su creación. Desde luego, existen otros tipos de diferencias, por ejemplo en los idearios que orientan a unas y otras instituciones, las cuales en mayor o menor medida pueden comprenderse como asociadas a esta diferencia institucional. Además, según los casos, suele haber también significativas diferencias respecto a disponibilidad presupuestaria y/o de reconocimiento de títulos, como se verá en los próximos párrafos. Pero, como los capítulos dedicados a estas tres experiencias permiten observar, también existen diferencias de diversa índole entre estas tres IIESE.

Para comenzar, las dos instituciones mexicanas tienen el carácter de universidades y ofrecen oportunidades de formación en varios campos profesionales; mientras CIFMA, la institución argentina, es de carácter terciario y se especializa en la forma-

ción de docentes. Otras diferencias significativas se relacionan con las diferentes historias de construcción institucional de cada una de estas experiencias. No es el objetivo de este capítulo parafrasear de manera resumida lo que exponen en detalle los siguientes capítulos, pero básicamente se puede señalar que, como ilustran esos textos y uno de carácter abarcador de la experiencia de creación de las universidades interculturales mexicanas incluido en el libro anterior (Schmelkes, 2008), el proceso de construcción institucional de cada una de estas IIESE presenta particularidades de interés, y en todos los casos puede observarse la existencia de dificultades, o según los casos, incluso conflictos asociados tanto a la condición intercultural de estas instituciones, como a otros factores relacionados con los muy diversos contextos locales en que han sido creadas. Pero hay otras diferencias significativas.

La creación de las universidades interculturales en México ha sido y es una política de Estado a nivel nacional, desarrollada desde la Secretaría de Educación Pública (SEP) de ese país (equivalente a lo que en otros países sería el Ministerio de Educación) desde 2003, y en cuyo marco, como se mencionó anteriormente, actualmente desarrollan actividades nueve IIESE. Otra diferencia es que estas universidades participan de la Red de Universidades Interculturales mexicanas, a través de la cual colaboran entre sí y sostienen intercambios sobre este modelo. Más aún, este modelo es objeto de reflexiones tanto desde la SEP (Casillas Muñoz, 2004; CGEIB, 2004, 2006; Schmelkes 2006, 2007, 2008) y esas universidades (Dietz, 2008; Fábregas Puig, 2008, 2009; Guerra, 2008; Guerra y Meza Hernández, 2009; entre otras publicaciones de protagonistas de esas experiencias), como desde otros ámbitos, ya que en la actualidad se están realizando varias tesis de maestría dedicadas a estudiar estas experiencias y modelo.

Por su parte, CIFMA es una iniciativa desarrollada a nivel de una provincia argentina, es decir no es parte de una política del Estado nacional. En este sentido, la única experiencia que podría compararse con la de la creación de las universidades interculturales mexicanas es la creación de tres universidades indígenas por parte del Estado nacional boliviano, la cual, como ya se mencionó, apenas acaba de ser puesta en práctica.

En contraste con el grupo de las IIESE antes comentado, tenemos que las IIESAI comparten el rasgo distintivo de que su creación se debe al accionar de dirigencias y/u organizaciones indígenas y/o afrodescendientes, que, según los casos, las han creado por sí mismas o han impulsado proactivamente su creación, y que, por estas razones, mediante modalidades diversas cuentan con representantes directos en sus órganos de dirección y/o ejercen diversos tipos de funciones de evaluación y control. Sin embargo, pueden existir diferencias significativas entre ellas, como en efecto puede observarse incluso al comparar los cinco casos incluidos en este volumen.

En primer lugar, cabe mencionar que mientras el Centro Amazônico de Formação Indígena (CAFI), de Brasil; la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK), de Bolivia; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural (UAIIN), de Colombia; y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas «Amawtay Wasi» (UINPI-AW), de Ecuador; han sido creadas por dirigentes y/u organizaciones

indígenas, la creación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) procede en primer lugar de la iniciativa de dirigentes afrodescendientes en su mayoría e indígenas en menor proporción de las dos regiones autónomas de Nicaragua. No obstante, URACCAN cuenta tanto con estudiantes y docentes indígenas como afrodescendientes, y es plenamente considerada una «universidad indígena» tanto por el Fondo Indígena, que la ha integrado como parte de la red de su UII, en la cual participa activamente, como, entre otras, por la UAIIN y la UINPI-AW que son sus pares y socias en esta red.

Otra diferencia significativa es que mientras CAFI, UNIK, UAIIN y UINPI-AW fueron creadas de manera directa por las mencionadas dirigencias y/u organizaciones indígenas, URACCAN fue creada por iniciativa de dirigencias mayoritariamente afrodescendientes y en menor proporción indígenas, pero éstas no crearon la universidad por sí mismas, sino que desarrollaron diversos tipos de acciones hasta que lograron que su iniciativa fuera aceptada por el Estado, lo cual en buena medida lograron precisamente gracias a la condición de autonomía de esas regiones de Nicaragua. En este último sentido, tal vez el caso de URACCAN podría considerarse semejante al de CIFMA de Argentina. Sin embargo, una diferencia significativa respecto de este último es que en el caso de URACCAN esa dirigencia tiene representación directa en los órganos directivos de la universidad, lo que no ocurre en el otro caso.

Una consecuencia importante de la manera en que ha sido creada URACCAN y de la autonomía de la región, es que la Ley General de Educación del año 2006 acuña el término «Universidades Comunitarias Interculturales», lo cual visibiliza de manera explícita las particularidades de esta universidad. Otra consecuencia significativa de la manera peculiar en que fue creada URACCAN, es que los títulos que otorga son reconocidos por el Estado; y otra es que recibe fondos del gobierno nacional, del mismo modo en que lo hacen las restantes universidades públicas (en el sentido legal y usual del término, que en nuestra tipología no hemos aplicado para reconocer la condición «pública» que «de hecho» suelen tener las IIESAI y/o la cual continúan reclamando).

Estos dos rasgos diferencian a URACCAN de los casos de CAFI, UNIK y UAIIN, que no reciben fondos de los respectivos Estados y sus títulos aún no son reconocidos por estos. Aunque, para ser más precisos, se debe señalar que los títulos que otorga UAIIN gozan de reconocimiento en virtud del particular estatuto de los resguardos indígenas en Colombia, pero este sólo tiene validez dentro de esa región. Además, hasta la fecha no existe un documento del gobierno nacional que reconozca su caso particular de manera explícita, como se explica en el capítulo anexo y en el estudio sobre este caso incluido en el libro resultante de la primera etapa del proyecto (Bolaños, *et al.*, 2008). No obstante, estas tres IIESAI han comenzado y continúan desarrollando actividades desde hace años mientras continúan luchando por presupuesto y reconocimiento de sus títulos.

También cabe señalar que mientras CAFI ha hecho esto contando con apoyo de una organización ambientalista internacional, la UNIK lo hace con apoyo de dos universidades europeas y otras bolivianas, y la UAIIN con apoyo de un par de IES co-

lombianas. En contraste con esos casos, la UINPI-AW solo comenzó a funcionar plenamente cuando su creación fue aprobada por el Congreso y autoridades educativas de Ecuador, lo cual asegura el reconocimiento de sus títulos por el Estado. En este sentido el caso de la UINPI-AW resulta semejante al de URACCAN, pero hay diferencias, porque mientras URACCAN forma parte del sistema «público», en el sentido de «del Estado», y por tanto recibe fondos públicos, aun cuando estos resulten insuficientes; UINPI-AW no recibe fondos de este, que ha aprobado su funcionamiento bajo la forma jurídica de universidad «privada».

Estas precariedades presupuestarias hacen que las IIESIA dependan en buena medida de su propia capacidad de generación de fondos (por ejemplo, vía la venta de productos y/o servicios) y de fondos provenientes de agencias gubernamentales extranjeras, fundaciones, organizaciones de cooperación internacional, organizaciones no-gubernamentales e IES «convencionales» del respectivo país y/o del exterior.

Por todo lo anterior, no resulta azaroso que en los capítulos sobre las experiencias de CAFI, UNIK, UAIIN y UINPI-AW, sus autores expresen explícita y enfáticamente que la creación y desarrollo de estas instituciones está asociada a las luchas del movimiento indígena y al interés en la formación de cuadros técnicos y dirigentes que respondan a los proyectos de vida de comunidades y organizaciones indígenas. Estas características seguramente también pueden contribuir a comprender por qué, aun cuando el currículum de todas incluye «saberes occidentales», todas ellas tienen como principal cometido formar profesionales, sí, pero de maneras y con orientaciones pertinentes con la diversidad cultural propia de sus contextos sociales de referencia y con las particularidades locales y regionales (lo cual suelen oponer a la orientación de las IES «convencionales» a formar profesionales para el «mercado laboral», sin consideraciones sobre las necesidades y demandas locales y/o regionales).

Una diferencia importante entre CAFI y las restantes cuatro IIESAI mencionadas, es que CAFI sólo tiene estudiantes indígenas, en tanto las otras tienen también estudiantes «mestizos» y/o afrodescendientes según los casos. Esta característica no impide calificar a CAFI de institución intercultural en vista de los argumentos presentados en páginas anteriores. CAFI es una IES intercultural porque su currículum incluye y articula saberes, modos de producción de conocimiento y de aprendizaje propios de varias tradiciones culturales indígenas y de la ciencia occidental; integra estudiantes de muy diversos pueblos indígenas y su cuerpo docente incluye no sólo miembros de diversas etnias indígenas, sino también «blancos».

Esta breve enumeración de las características más salientes del perfil e historia institucional de cada una de estas instituciones, puede resultar indicativa del hecho de que estas cinco instituciones se han creado y continúan desarrollando en el marco de diferencias, tensiones, y/o conflictos, relacionados no sólo con su condición intercultural, sino también con su origen asociado a iniciativas de organizaciones indígenas, como podrá observarse con más propiedad al leer los respectivos capítulos. Tal vez, la experiencia de URACCAN resulte menos compleja respecto de este particular, y en cierto modo más semejante a la de las tres IIESE comentada anteriormente. En cualquier caso, todas ellas han debido y continúan teniendo que desarrollar sus

propios proyectos en el marco de regulaciones normativas que responden a otras visiones de mundo, y permanentemente deben «negociar» las interpretaciones y acciones prácticas asociadas a sus propias visiones de mundo, con las visiones de mundo, valores, culturas institucionales y profesionales propias de las diversas instituciones de los Estados, autoridades y burocracias educativas y políticas, y según los casos y de maneras particulares, también con sectores de sus propios cuerpos docentes y/o estudiantado proveniente de otros tipos de experiencias educativas.

Logros, dificultades, innovaciones y desafíos de las IIES

En vista de las dificultades que han enfrentado todas estas IIES en sus procesos de creación y/o en su desarrollo y transformaciones institucionales, la mayoría de ellas derivadas precisamente de su condición intercultural, otras de estrecheces económicas y/o precariedades presupuestarias, a las que se han añadido las de reclutar y/o formar docentes idóneos para los retos particulares que sus circunstancias de trabajo demandan, debe comenzar por reconocerse que ya el solo hecho de que hayan logrado llegar a existir y sostener actividades regulares durante los años que cada una de ellas lleva haciéndolo, y que casi todas ellas ya han logrado tener una o más cohortes de graduados, constituyen de suyo un muy importante logro.

Nada de lo que han conseguido les ha resultado sencillo. Crear y llevar adelante IES con las particularidades que les son propias y en medio de las dificultades en que deben hacerlo, tiene incluso mucho de heroico, y esto no puede pasarse por alto. Al contrario, debe ser destacado en primer término. A este primer logro podemos agregar otros de importancia.

Todas estas instituciones, a través de diversas modalidades, han logrado diseños curriculares innovadores que responden a necesidades, demandas y propuestas particulares de las poblaciones a las cuales dirigen su trabajo. Esto se expresa tanto en las «carreras» que ofrecen como en las modalidades de aprendizaje que ponen en práctica, así como en los tipos de relaciones con las comunidades que desarrollan. En este sentido, estas IIES han producido innovaciones importantes de las cuales muchas IES «convencionales» podrían desprender aprendizajes importantes.

Mientras en la actualidad un porcentaje significativo de los profesionales provenientes de las IES «convencionales» no logran encontrar un «empleo» o algún otro tipo de inserción en el «mercado laboral», por lo cual acaban migrando al exterior o a las grandes ciudades de su respectivo país (cuando no provienen de ellas mismas) en busca de mejores oportunidades, sucede que los profesionales y técnicos egresados de las IIES encuentran empleo u oportunidades de aplicar lo aprendido a través de sus propios emprendimientos productivos, tan pronto terminan sus estudios, o, según los casos, inician y culminan estos estando en servicio.

Esto no es azaroso, ni se explica por la relativamente pequeña escala de estas instituciones. Por el contrario, responde a los *conceptos de calidad y pertinencia que*

de manera combinada orientan la labor de estas IIES, los cuales se explican en buena medida por los tipos de relaciones existentes entre estas instituciones y las poblaciones a cuyas necesidades y/o proyectos de vida éstas responden. Es importante destacar que este tipo de logro tampoco puede atribuirse simplistamente a un asunto relativo a «nombres» y/o temática u orientación general de las carreras que ofrecen, sino que se explica por sus diseños curriculares, por la integración de docencia, investigación y extensión, por la articulación de diversos saberes y formas de aprendizaje, ensayando formas novedosas de colaboración intercultural en la docencia y la investigación y producción de conocimientos.

Esos y otros criterios orientadores de su trabajo se expresan de maneras concretas, por ejemplo, en iniciativas como las llamadas «comunidades de aprendizaje» y diversas modalidades de «aprender haciendo» en contexto «real», en lugar de «en aula»; así como por diseñar períodos y actividades curriculares tomando en consideración los calendarios productivos y sociales particulares de sus contextos, y/o por crear sedes y/o programar actividades en localidades en las cuales se encuentra la población a la que buscan servir; y, en general, por el desarrollo y puesta en práctica de una diversidad de recursos que resultan innovadores, cuando se compara con las formas de trabajo más frecuentes en las IES «convencionales» (en cuyo marco en ocasiones se desarrollan alternativas semejantes a las que estamos estudiando, pero que no son lo mayoritario o dominante en esas IES, sino ensayos o prácticas relativamente excepcionales, o que tienen carácter experimental y que en no pocas ocasiones son motivo de desconfianza por parte de los sectores más «convencionales»), como puede apreciarse a través de algunas de sus experiencias concretas comentadas en los próximos capítulos.

Otro logro que debe destacarse es que estas IIES contribuyen al fortalecimiento y/o recuperación de lenguas y saberes de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, a su sistematización y difusión, así como a su puesta en relación entre sí y con saberes occidentales. Pero no sólo eso sino también, y muy importante, como se explica en los próximos capítulos, no hacen esto sólo mirando hacia el pasado (operación que, en cualquier caso, casi siempre resulta necesaria y que también practican las IES «convencionales» respecto a las referencias «civilizatorias» que las orientan), como suele pensarse de maneras prejuiciosas, sino especialmente hacia el presente y el futuro.

Existen muchos prejuicios que tienden a ver las experiencias del tipo de las IIES como si estuvieran ancladas en el pasado. Son los mismos prejuicios e ignorancia desde los cuales se suele mirar hacia los pueblos indígenas como si estos vivieran «atrapados» en el pasado, que por ejemplo se expresan en el uso de fórmulas de circulación mediática tales como «nuestros antepasados contemporáneos». En contraste con ello, y como los capítulos siguientes ilustran, estas IIES trabajan proactivamente en dar respuestas innovadoras a problemas y necesidades contemporáneas y en contribuir a la construcción de los proyectos de futuro de estos pueblos, a partir de sus propias visiones de mundo, conocimientos y valores.

El detalle que puede crear dificultades de comprensión en algunos ámbitos sociales, es que estos proyectos de futuro generalmente expresan intereses de autonomía

respecto de la predominancia de los modelos societarios monoculturales usualmente promovidos desde los Estados. Esos intereses de autonomía suelen encontrar sentido no sólo en la necesidad e interés en responder a los problemas y desafíos que estos grupos de población deben enfrentar en la actualidad, sino también, a la vez, en los valores y cosmovisiones que les son propios, que tienen su propia (la reiteración del término es necesaria) historia, es decir, que tienen pasado. Del mismo modo que también tienen «pasado» y construyen sentido respecto de él y de ciertas visiones de mundo y sistemas de valores, los proyectos de «desarrollo», «desarrollo humano», «desarrollo sostenible», «progreso», mejora de la «calidad de vida», ampliación del consumo y otros que suelen plantearse los Estados y otros sectores de esas mismas sociedades nacionales, de las cuales estos pueblos en la actualidad forman parte -lo cual no suelen poner en cuestión, incluso aunque históricamente esto no haya ocurrido por elección propia. Pero «formar parte» de una sociedad nacional no obliga de suyo, ni a estos pueblos, ni a otros segmentos de esas sociedades, a compartir una cierta cosmovisión nacional que a lo largo de la historia se ha convertido en socialmente hegemónica, y que generalmente es monocultural e intolerante con cualquier forma de diversidad, como no sea respecto de las orientaciones de consumo.

No debería sorprender que estos pueblos, y las IIES que de un modo u otro les pertenecen y/o toman seriamente en cuenta sus necesidades y propuestas, también consideren su propia historia al proyectar su futuro. Sus proyectos de futuro responden a intereses de sostenibilidad de sus modos de vida y el ambiente en que se desenvuelven, así como a lo que muchas de estas IIES, organizaciones y dirigencias, al expresarse en castellano, crecientemente suelen llamar «Buen Vivir», o según los casos «Bien Vivir». Esta es una idea que no resulta fácil comprender fuera de las respectivas cosmovisiones, pero a la cual parece posible aproximarnos si la pensamos como síntesis de las ideas de calidad de vida, desarrollo humano y desarrollo sostenible, propias de las visiones de mundo hegemónicas en los medios políticos y universitarios predominantes en América Latina.

Sería un grave error, particularmente entre sectores «ilustrados» de nuestras sociedades, mirar con desdén, producto de la soberbia que históricamente ha caracterizado al proyecto de la modernidad occidental, la contribución de las IIES al fortalecimiento y desarrollo de los proyectos de vida autónomos, sostenibles y orientados por ideas propias de «Buen Vivir» de las comunidades y pueblos a los que éstas sirven. Grave no sólo porque se supone que lo propio de la ciencia y las humanidades es moverse más allá de los prejuicios e indagar permanentemente, sino también, y particularmente, porque la crisis ambiental, social, política, y económica, que crecientemente se reconoce afecta al mundo que ha resultado del proyecto occidental moderno, no hace nada aconsejable asumir actitudes de desprecio fundadas en una pretendida superioridad occidental.

Pero, además, y con actitud pragmática, sería un grave error mirar con desdén hacia estas experiencias innovadoras porque estas IIES, desde sus ámbitos de actuación y con el alcance que sus escalas de acción permiten, contribuyen de manera directa a resolver problemas de desempleo, migración a las grandes ciudades y/o a países «desarrollados», descomposición de redes sociales y familiares, crisis de valo-

res, anomía, violencia y criminalidad, que crecientemente amenazan la sostenibilidad de las sociedades nacionales de las cuales las poblaciones a las que sirven forman parte. Por estas razones, parece necesario enfatizar que estas IIES, sus idearios y prácticas, no sólo son valiosas en sí mismas y por los beneficios que reportan de maneras directas a las comunidades a las cuales procuran servir, sino que además pueden ser vistas como espacios de innovación que podrían aportar valiosas ideas a otros tipos de IES.

Desde luego, no es posible ni se trata de pensar en traslaciones mecánicas de innovaciones y/o recursos. Se trata en cambio de estudiar y evaluar estas experiencias en relación con sus contextos y sólo a partir de allí tratar de ver qué se puede aprender de ellas y cómo.

Lo anterior no implica que estas IIES no tengan problemas propios, más allá de los presupuestarios, que no puedan ser mejoradas y/o que no tengan nada que aprender de las IES «convencionales». Por el contrario, sus dirigencias suelen estar conscientes de al menos algunas de sus debilidades, de allí que con frecuencia recurran a alianzas con, y/u otras modalidades de apoyo desde, IES «convencionales» y/u otros tipos de instituciones. Hacer esto es propio de su búsqueda intercultural, y en los capítulos siguientes se exponen algunos ejemplos al respecto.

Tal vez uno de los ámbitos en el cual estas IIES acusan mayores necesidades es el que podría denominarse «desarrollo institucional». Por supuesto, las formas de responder a estas necesidades no pueden «importarse» mecánicamente desde la experiencia de instituciones que, como las IES «convencionales», responden a visiones de mundo y valores que resultan ajenos, y en particular porque institucionalmente hablando esas otras IES son «monoculturales». También en este caso es necesario poner los aprendizajes en contexto y ver cómo estos pueden ser apropiados de maneras pertinentes y útiles.

Construir y desarrollar «*instituciones interculturales*» implica retos particulares sobre los cuales existe poca experiencia y bibliografía. En este sentido, resulta interesante considerar, por ejemplo, una de las reflexiones que se ofrecen en el capítulo sobre la experiencia de CAFI, en la que se llama la atención respecto a que el planeamiento a largo plazo no es algo propio de los pueblos indígenas, pero que el presente histórico les obliga a encarar. Así como ése, hay otros temas que implican retos y desafíos particulares, como por ejemplo los relativos a toma de decisiones privilegiando la construcción de consensos antes que los tiempos establecidos por agentes externos, o las numerosas implicaciones que hacia adentro de estas instituciones tiene el respeto y valoración por las decisiones de las comunidades y/o por las maneras particulares en que en muchas de estas se manejan las relaciones individuo-comunidad, y el sistema de compromisos que esto acarrea.

El caso es que estas *instituciones interculturales* se ven ante el desafío de tener que responder simultáneamente tanto a las culturas o visiones de mundo de las comunidades de pueblos indígenas y afrodescendientes a las cuales procuran servir con atención a sus particularidades, como a las culturas y/o visiones de mundo de otros

grupos de población a los cuales también buscan atender, así como a las de los Estados y sus políticas educativas, de ciencia y técnica y –según los casos– de pueblos indígenas y/o afrodescendientes, a cuyos sistemas de evaluación, reconocimiento, acreditación, promoción y control de actividades y logros están sujetas. Estos complejos y multifacéticos contextos son los escenarios en los cuales las IIES deben construir sus propios caminos y desarrollarse como instituciones. He ahí uno de los factores clave para comprender los retos y desafíos que enfrenta el desarrollo institucional de las IIES, tipos particulares de IES de carácter intercultural, precisamente porque se trata de *instituciones interculturales*.

Conclusiones y recomendaciones

Con base en lo hasta aquí expuesto, así como en las conclusiones y recomendaciones ofrecidas en los estudios de las experiencias de las ocho IIES particulares que se presentan en los próximos capítulos, resulta plausible sostener lo siguiente:

- 1) Las instituciones interculturales de educación superior (IIES) constituyen un conjunto diverso de modalidades institucionales novedosas en el campo de la educación superior, que, según los casos, han sido impulsadas y/o sostenidas por Estados, organizaciones indígenas y afrodescendientes, instituciones de educación superior (IES) «convencionales», organismos de cooperación internacional y otros actores sociales, con propósitos diversos pero en general afines a la idea de hacer que la educación superior sea pertinente con la diversidad cultural característica de los respectivos contextos locales y nacionales.
- 2) Entre los principales logros de las ocho IIES estudiadas en este proyecto, cabe destacar los siguientes: i) mejoran las posibilidades de que individuos indígenas, afrodescendientes y otros usualmente no atendidos por las IES «convencionales» accedan a oportunidades de educación superior y culminen exitosamente sus estudios; ii) ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades a las que sirven y la relacionan con oportunidades locales y regionales 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) valorizan e incorporan lenguas y saberes propios de los pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos; vii) desarrollan docencia e investigación orientados por criterios de valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible; viii) forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades; ix) contribuyen a evitar la «fuga de cerebros» desde los contextos en que desarrollan sus actividades hacia las grandes ciudades y otros países; x) contribuyen al «Buen Vivir» y/o al desarrollo humano y sostenible en los contextos en que desarrollan actividades; xi) han desarrollado

innovaciones educativas que pueden resultar de interés para las IES «convencionales» y para los formuladores de políticas educativas.

- 3) El reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, que desde hace aproximadamente un par de décadas han pasado a formar parte de constituciones nacionales, acuerdos y tratados internacionales, y declaraciones de gobiernos e instituciones de los Estados, deben expresarse en los sistemas educativos nacionales. Para ser de calidad y contribuir a la construcción de sociedades democráticas, los sistemas educativos deben ser pertinentes con la diversidad propia de cada sociedad. Es decir, deben hacerse cargo plena y profundamente de esa diversidad y estimular la formación de ciudadanos conscientes de ella y comprometidos con la construcción de sociedades interculturalmente equitativas.
- 4) Es necesario interculturalizar los sistemas educativos en su conjunto, a todos los niveles, desde la escuela inicial hasta la educación superior.
- 5) La educación intercultural debe ser para todos los ciudadanos, no sólo para aquellos que desde la visión dominante resultan «diferentes». Esto es condición necesaria para democratizar la vida de sociedades cuya diversidad ha sido reconocida incluso en sus constituciones nacionales. No hacerlo así implica dejar tal reconocimiento en un nivel meramente retórico.
- 6) Interculturalizar las instituciones de educación superior es un elemento indispensable y clave para lograr la construcción de sociedades democráticas interculturalmente equitativas, porque ellas cumplen un papel muy importante en la formación de ciudadanos en general, de cuadros técnicos y dirigentes, y de los docentes de todos los niveles educativos. En este sentido y de manera análoga a lo afirmado anteriormente para los sistemas educativos en su conjunto: es necesario interculturalizar todas las instituciones de educación superior, no sólo aquellas dirigidas a quienes desde la visión dominante resultan «diferentes».
- 7) Interculturalizar las instituciones de educación superior es un elemento indispensable y clave para desarrollar formas de colaboración intercultural en la producción de conocimientos en todos los ámbitos significativos para las sociedades contemporáneas. Esto demanda valorizar la diversidad y construir formas de colaboración intercultural en la producción de conocimientos en todos los campos y disciplinas en que, hasta el presente, se ha organizado la investigación y formación en educación superior; en el entendido de que la configuración de estos campos, así como las «fronteras» entre disciplinas, también deben ser objeto de revisión, algo que, de hecho, hace tiempo es objeto de reflexión y práctica por parte de un número creciente de comunidades científicas.
- 8) Interculturalizar la educación superior demanda la revisión curricular de todas las IES. Esto implica lograr que los planes de estudio incluyan y pongan en relación la diversidad de visiones de mundo, valores, saberes acumulados, formas de producción de conocimiento e innovaciones y modos de aprendizaje,

que resulten significativos en el marco de los respectivos contextos locales, nacionales e internacionales.

- 9) Interculturalizar la educación superior con atención a la diversidad de contextos locales y nacionales, implica la necesidad de desarrollar respuestas particulares apropiadas a los respectivos contextos. No parece posible, ni deseable, pensar en un modelo único de educación superior intercultural, esto sería un contrasentido respecto a la exigencia de reconocimiento y valoración de la diversidad.

Para avanzar en el logro de los objetivos expuestos en los numerales anteriores, parece conveniente hacer las siguientes recomendaciones puntuales:

- 1) 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 educación superior (ES) en particular.
- 2) 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 particularmente el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a la educación superior, así como sus oportunidades de exitoso avance y graduación.
- 3) Se recomienda a las agencias gubernamentales con competencias en la materia, revisar los criterios de evaluación y acreditación de las IES y sus 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 respondan 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.
- 4) Aun 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» y pertinencia con la diversidad de contextos sociales. La evaluación de la contribución de la labor de estas IES y programas, como la de sus docentes e investigadores, requiere dise-

ñar instrumentos y procedimientos particulares para evaluarlas, en atención a la especificidad de las propuestas.

- 5) 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.
- 6) 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.
- 7) 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 tan en boga 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 currículum, sino también para promover formas prácticas de colaboración intercultural en la producción y aplicación de conocimientos y en el desarrollo de innovaciones.
- 8) 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 IIES y otras modalidades de IES y programas orientados a responder a necesidades, demandas y propuestas de pueblos y comunidades indígenas y afrodescendientes. Se sugiere dar 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 y «Buen Vivir» de las comunidades con las que trabajan.
- 9) Se recomienda a las agencias intergubernamentales y de cooperación, y especialmente al IESALC, en tanto organismo regional especializado en ES, apoyar el desarrollo de mecanismos regionales de colaboración entre IES comprometidas con la promoción de la diversidad cultural y de la interculturalidad con equidad en educación superior. Actualmente, existen algunas redes de alcance parcial dentro del campo que funcionan de manera estable, pero hasta el mo-

mento la consolidación de una red y/u otros mecanismos de colaboración de alcance ampliamente abarcador se ha visto afectada por insuficiencias de apoyo técnico y económico.

- 10) Se recomienda a las IIES, otras IES interesadas y al IESALC, en tanto organismo regional de la UNESCO especializado en educación superior, trabajar para lograr la emisión de una «Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural y de la Interculturalidad con Equidad en la Educación Superior». Esta Declaración, cuya conveniencia deriva de los resultados de la investigación realizada, así como 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 Declaratoria del Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas; el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (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, cabe enfatizar que la emisión de la Declaración propuesta tiene dos importantes antecedentes en el ámbito de la educación superior. Cronológicamente cabe mencionar, en primer lugar, 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 estableció 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. Otro antecedente, más reciente, así como más explícito, proviene de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES-2008) reunida en Cartagena de Indias, del 4 al 6 de junio de 2008, en la cual participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional (incluyendo directivos, docentes, investigadores, estudiantes, funcionarios, representantes de organismos nacionales, regionales e internacionales y otros interesados en Educación Superior), la cual emitió una Declaración Final que incluye algunos valiosos planteamientos sobre el tema. Así, en su acápite C-3, la Declaración sostiene: «Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector». Mientras que en el acápite D-4 agrega: «La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región». (<http://www.cres2008.org/es/index.php>, fecha de consulta: 05/05/2009)

Referencias Bibliográficas

- Aguirre Beltrán, Gonzalo ([1957]1992) *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*. México: Fondo de Cultura Económica. Original publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, 1957.
- _____ ([1955]1994) *Programas de salud en la situación intercultural*. México: Fondo de Cultura Económica. Original publicado por el Instituto Nacional Indigenista, México, 1955.
- 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.
- Blum, Elissa (1993) Making Biodiversity Conservation Profitable. *Environment* 35(4): 16-45 (Heldref Publications and Helen Dwight Reid Educational Foundation).
- Bolaños, Graciela, Libia Tattay y Avelina Pancho (2008) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural: un espacio para el posicionamiento de epistemologías diversas. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 211-222.
- _____ (2009) Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural-UAIIN: Un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 155-190.
- Bowen, Consuelo (1999) *La propiedad industrial y el componente intangible de la biodiversidad*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Corporación Editora Nacional.
- Brush, Stephen B. (1993) Indigenous Knowledge of Biological Resources and Intellectual Property Rights: The Role of Anthropology. *American Anthropologist* 95⁽³⁾: 653-671
- 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 de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC).
- Chavarría Lezama, Pedro (2008) La interculturalidad: un desafío ineludible de la *Bluefields Indian & Caribbean University*. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 393-400

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 (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.

_____ (2006) *Universidad intercultural. Modelo educativo*. 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: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 171-195.

_____ (2004) *Educación Superior Indígena en Nicaragua*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Disponible en www.unesco.org.ve.

Dávalos, Pablo (2002) Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica. En Daniel Mato (coordinador), *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: Universidad Central de Venezuela y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), págs.: 89-97.

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.

Dietz, Gunther (2008) La experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs. 359-370.

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).

Estrada, Guillermo (2008) Sobre la experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 371-380.

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 (UNESCO-IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve.

Fábregas Puig, Andrés (2008) La experiencia de la Universidad Intercultural de Chiapas. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación supe-*

rior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 339-348.

_____(2009) Cuatro años de Educación Superior Intercultural en Chiapas, México. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 251-278.

Foster, George ([1951]1955) *Análisis de un programa de ayuda técnica*. México DF: Instituto Nacional Indigenista. Serie Mimeográfica. 2da Reimpresión. Traducción de la edición mimeográfica de la Smithsonian Institution, Washington D.C., 1951.

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 (UNESCO-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

Giracca, Anabella (2008) EDUMAYA: una experiencia de educación superior intercultural desde la Universidad Rafael Landívar. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 307-316.

Greene, Shane (2004) Indigenous People Incorporated? Culture as Politics, Culture as Property in Pharmaceutical Bioprospecting. *Current Anthropology* 45(2): 211-224.

Guerra García, Ernesto (2008) La experiencia educativa de la Universidad Autónoma Indígena de México. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 349-358.

Guerra García, Ernesto y María Eugenia Meza Hernández (2009) El corto y sinuoso camino de la Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM). En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 215-250.

Hernández Cassiani, Rubén (2008) Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella: una educación intercultural para reafirmar las diferencias. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 255-262

Hooker Blandford, Alta Suzzane (2008) 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. En Daniel Mato

(coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 383-392

_____ (2009) La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN): logros, innovaciones y desafíos. En Daniel Mato (coordinador), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 279-302.

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 (1998) Pueblos indígenas y democracia en tiempos de globalización: la experiencia del Fondo Indígena. *Cuadernos del CENDES* 15(38): 31-44 (Universidad Central de Venezuela, Caracas).

_____ (2005) Interculturalidad, producción de conocimientos y prácticas socioeducativas. *Alceu* 6(11): 120-138 (Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

_____ (2008a) No hay saber «universal»: la colaboración intercultural en la producción de conocimientos es imprescindible. *Alteridades* 18(35):101-116 (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: pp.: 49-66 (Coeditada por la Association de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs -ARES- y la Maison des Sciences de l'Homme -MSH).

_____ (2008c) Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Problemas, retos, oportunidades y experiencias en América Latina. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 21-79.

_____ (2008d) Actualizar los postulados de la Reforma Universitaria de 1918. Las universidades deben valorar la diversidad cultural y promover relaciones interculturales equitativas y mutuamente respetuosas. En Emir Sader, Pablo Gentili y Hugo Aboites (compiladores), *La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), págs.: 136-145.

_____ (2009) Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad. En Miguel Angel Aguilar y otros (coords.), *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*. Barcelona y México: Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, págs.: 28-50.

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

- _____ (2009) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Bien Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). En prensa.
- Mosonyi, Esteban Emilio (2008) Universidad Indígena de Venezuela. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 427-436.
- 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 (UNESCO-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: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs. 129-143.
- Nigh, Ronald (2002) Maya Medicine in the Biological Gaze Bioprospecting Research as Herbal Fetishism. *Current Anthropology* 43(3): 451-464 (The Wenner Gren Foundation for Anthropological Research and University of Chicago Press).
- Ortiz, Pablo, editor (1999) *Comunidades y conflictos socioambientales: Experiencias y desafíos en América Latina*. Quito: Abya-Yala.
- Pancho, Avelina, et. al. (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 (UNESCO-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: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (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.

- (2008) Creación y desarrollo inicial de las universidades interculturales en México: problemas, oportunidades, retos. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 329-338.
- Silva Carrillo, Salvador (2009) La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. En Daniel Mato (coordinador), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible//Bien Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). En prensa.
- Sousa Santos, Boaventura de, org., (2004) Conhecimento Prudente para uma Vida Decente. Un discurso sobre as Ciências revisitado. Sao Paulo: Cortez Editora.
- 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
- Suárez Reyes, Félix y Betty Ruth Lozano Lerma (2008) Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico. En Daniel Mato (coordinador), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 243-254.
- UNESCO-IESALC; compiladores (2003) *La educación superior indígena en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (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.
- Urrutia Ceruti, Jaime; coordinador (1995) *Formas de comunicación y toma de decisiones en comunidades campesinas*. Quito: Abya-Yala.
- 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 (UNESCO-IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve
- Yapu, Mario (2008) La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. En Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), págs.: 449-458.