

Educación superior y pueblos indígenas en América Latina : experiencias, interpelaciones y desafíos	Titulo
Mato, Daniel - Compilador/a o Editor/a; Val Blanco, José Manuel del - Prologuista; Mato, Daniel - Autor/a; Hooker Blandford, Alta - Autor/a; Palechor Arévalo, Libio - Autor/a; Londoño Calero, Sandra Liliana - Autor/a; Choque, María Eugenia - Autor/a; Urquiza, Antônio H. Aguilera - Autor/a; Nascimento, Adir Casaro - Autor/a; Nascimento, Rita Gomes do - Autor/a; Curriao, Maribel Mora - Autor/a; Santamaría, Ángela - Autor/a; Zúñiga Muñoz, Xinia - Autor/a; Hernández Silva, Ildefonso Palemón - Autor/a; Val Blanco, José Manuel del - Autor/a; Hernández Loeza, Sergio Enrique - Autor/a; Manjarrez Martínez, Yunuen - Autor/a; Meseguer, Shantal - Autor/a; Alor Rojas, Beatriz Isabel - Autor/a; Juárez, Mayra Eliana - Autor/a; Gualdieri, Beatriz - Autor/a; Vázquez, María José - Autor/a; Romero, Clara - Autor/a; Valverde, Sebastián - Autor/a; Engelman, Juan - Autor/a; Weiss, María Laura - Autor/a; Pérez, Alejandra - Autor/a; Süther, Rosana - Autor/a; Aurand, Monica - Autor/a; Gotta, Claudia - Autor/a; Rosso, Laura Liliana - Autor/a; Artieda, Teresa L. - Autor/a; Luján, Adriana Elizabeth - Autor/a; Bonillo, María Beatriz - Autor/a; Jalil, María Luisa - Autor/a; Valdez, María Cristina - Autor/a; Villarreal, Jorgelina - Autor/a; Rodríguez de Anca, Alejandra - Autor/a; Alves, Ana - Autor/a; Ivanoff, Sonia Liliana - Autor/a; Loncón, Daniel Leónidas - Autor/a; Trigo, Sonia - Autor/a; Quiroga, Adriana - Autor/a;	Autor(es)
Sáenz Peña	Lugar
EDUNTREF	Editorial/Editor
2016	Fecha
	Colección
Interculturalidad; Afrodescendientes; Pueblos indígenas; Universidades; Educación superior; Etnicidad; América Latina;	Temas
Libro	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/sa-untref/20171121040756/pdf_1431.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
Latin American Council of Social Sciences





Daniel Mato
Coordinador

Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina

Experiencias, interpelaciones
y desafíos

EDUNTREF

Educación Superior y pueblos Indígenas en América Latina



UNAM

UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNTREF

UNIVERSIDAD NACIONAL
DE TRES DE FEBRERO

Secretaría de
Políticas Universitarias



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

IESALC

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



cooperación
alemana
DEUTSCHE ZUSAMMENARBEIT

Implementada por:

giz

DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD
PROGRAMA UNIVERSITARIO



UNTREF
CIEA

Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas
y Afrom descendientes en América Latina
Centro Interdisciplinario
de Estudios Avanzados



Daniel Mato
Coordinador

**Educación Superior y Pueblos Indígenas
en América Latina**
Experiencias, interpelaciones y desafíos

Dirección Editorial
María Inés Linares

Coordinación Editorial
Néstor Ferioli

Directora de diseño editorial y gráfico
Marina Rainis

Diseño de tapa y diagramación
Cristina Torres

Corrección
Diana Trujillo

Coordinación Gráfica
Marcelo Tealdi

Educación superior y pueblos indígenas en América Latina:
experiencias, interpelaciones y desafíos / Daniel Mato...
[et al.]; compilado por Daniel Mato. —1a ed compendiada—
Sáenz Peña: Universidad Nacional de Tres de Febrero; Méxi-
co, DF: Universidad Nacional Autónoma de México, 2016.
472 p.; 23 x 15 cm.

ISBN 978-987-1889-84-6

1. Educación Superior. 2. Pueblos Originarios. I. Mato, Da-
niel II. Mato, Daniel , comp.
CDD 378.008

© de las partes, 2016.

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

Primera edición julio de 2016.

Hecho el depósito que marca la ley 11.723.

Queda rigurosamente prohibida cualquier forma de reproducción total o parcial de esta obra sin el permiso escrito de los titulares de los derechos de explotación.

Impreso en la Argentina.

Índice

Palabras preliminares, por Aníbal Jozami	7
Prólogo, por José Manuel del Val Blanco	13
Presentación, por Daniel Mato	15
AMÉRICA LATINA	
<i>Daniel Mato</i>	
Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos	21
<i>Alta Hooker Blandford</i>	
La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY)	49
<i>Libio Palechor Arévalo</i>	
La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas	69
<i>Sandra Liliana Londoño Calero</i>	
La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural	85
BOLIVIA	
<i>María Eugenia Choque Quispe</i>	
La educación como eje potencial de los derechos colectivos	109
BRASIL	
<i>Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Adir Casaro Nascimento</i>	
Rede de saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil	131
<i>Rita Gomes do Nascimento</i>	
Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)	151
CHILE	
<i>Maribel Mora Curriao</i>	
Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha	169
COLOMBIA	
<i>Ángela Santamaría</i>	
Cartografiando memorias, dolores y resiliencias para el fortalecimiento de la educación intercultural. De la Sierra Nevada de Santa Marta a la Amazonia colombiana	189

COSTA RICA

Xinia Zúñiga Muñoz

Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones
y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica 209

MÉXICO

Ildefonso Palemón Hernández Silva

La formación profesional en la sociedad maya contemporánea:
el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México 233

José Manuel del Val Blanco

Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso 243

Sergio Enrique Hernández Loeza y Yunuen Manjarrez Martínez

La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) 261

Shantal Meseguer

Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas:
reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural 281

ARGENTINA

Beatriz Isabel Alor Rojas y Mayra Eliana Juárez

Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros
con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense 301

Beatriz Gualdieri y María José Vázquez

Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos 315

Clara Romero, Sebastián Valverde, Juan Engelman, María Laura Weiss,

Alejandra Pérez, Rosana Süther y Monica Aurand

Educación y etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto
educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria 335

Claudia Gotta

La cátedra libre: "Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios",
un espacio abierto a la interculturalidad 355

Laura Liliana Rosso, Teresa Laura Artieda y Adriana Elizabeth Luján

Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco.

Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad 371

María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga

Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación

Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta 391

María Cristina Valdez, Jorgelina Villarreal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves

El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales

con el Pueblo *Mapuce* en la Universidad Nacional del Comahue 413

Sonia Liliana Ivanoff y Daniel Leónidas Loncón

Cátedra libre de Pueblos Originarios. Universidad Nacional de la Patagonia

San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos 431

Sonia Trigo

Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe.

La experiencia de la provincia de Salta, Argentina 441

Sobre los autores 457

Palabras preliminares

Este libro habrá entrado en imprenta precisamente a pocos días de lo que constituye un verdadero hito de la historia de los pueblos indígenas de América Latina: la aprobación por aclamación en la Organización de Estados Americanos (OEA) de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Es este, en consecuencia, un momento de importancia innegable para este campo de estudio pero, al mismo tiempo, se encuentra incrustado, por decirlo de alguna manera, en un escenario marcado por lo incompleto. Sobre esta última cuestión volveré más adelante. Por lo pronto, adelante ahora que me refiero a un proceso —el de la lucha por la promoción y reconocimiento de los derechos indígenas— que hoy alcanzó un éxito, que se encuentra en el punto más alto de todas las historias de la reivindicación, pero que claramente no ha llegado al final, a la realización plena.

La cuestión indígena y una visión alternativa del concepto del *otro*

Pocos subtítulos como el que precede a esta línea certifican más la distancia, la separación y alguna variante del principio de exclusión de quien lo pronuncia respecto del *otro*. De todos modos, esto no implica necesariamente un problema, un pecado, si funciona como marco o preludio a un reconocimiento de la diferencia, seguido de su planteo democrático. Y como esta es mi intención, comenzaré a partir del convencimiento de que la cultura y el conocimiento son el motor de la evolución humana e indudablemente el primer antídoto para, al menos, contener el temor atávico a lo diferente, a los que nos son extraños.

De todos modos, la cultura y el conocimiento no son condición suficiente para limitar aquel miedo a lo desconocido y, sobre todo, contener sus consecuencias en actos, tanto individuales como colectivos. Para ponerlo en términos irónicos: muchas veces la cultura y el conocimiento, aun imbuidos de un impulso democrático, carecen de la potencia suficiente como para evitar el terror del hombre blanco hacia el que no lo es. Ironías aparte, la referencia al *hombre blanco* no tiene relación literalmente con el color de la piel, sino más bien con el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu. Se trata más bien de las *estructuras estructuradas* que hacen al sujeto occidental, día a día.

Nosotros, sujetos evolucionados del tercer milenio, que como consecuencia de nuestra formación cultural y desde la conciencia rechazamos y denunciamos toda manifestación teñida mínimamente de racismo y segregación, sentimos igualmente el impacto de la presencia del *otro*. La eventual superación del impacto original de la diferencia pasa por el reconocimiento del hecho divergente. ¿Reconocimiento de qué? Del simple hecho de que, derivadas de la herencia colonial, las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes aún están fuertemente enquistadas en nuestra sociedad.

A partir de este momento, entonces, la cuestión indígena no solo discurre por la diferencia epidérmica, por la automática percepción de la otredad, sino que abre las puertas al problema político de la cuestión indígena. ¿Por qué problema? Por el sencillísimo hecho de que estamos en el centro de una relación en la que un colectivo, los pueblos indígenas, carece —y reclama la restitución— de derechos similares a aquellos que disfrutaban los otros, que en este caso somos nosotros, los sujetos occidentales, plenos herederos de la cultura europea que, siglos atrás, avasalló a los ancestros indígenas, pobladores originarios de la tierra en la que se asientan territorialmente los países de la región.

Una cuestión *meramente* política

Si es necesario aclararlo, lo haré rápidamente: el adverbio *meramente* está resaltado en este subtítulo por la sencilla razón de que —ni en la cuestión que nos ocupa ni en ninguna otra— la política no es nunca una cuestión insignificante y sin importancia. La intención de hablar de una *mera* cuestión política es, por ende, resaltar que es precisamente de este orden la situación de los pueblos indígenas. Y plantear esta dimensión política de la cuestión indígena no implica una imputación sino todo lo contrario: es una reivindicación del reclamo indígena cuya satisfacción únicamente puede llegar, aunque seguramente en el largo plazo, de la mano de la política. Después de todo, solo es posible volver sobre los pasos de una relación de subalternidad (como es la que sufren los pueblos indígenas respecto de los más conspicuos herederos de la cosmovisión europea) de la mano de la política.

La aprobación en la OEA en el mes de junio de este año de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas fue la culminación (aunque como anticipé más arriba y ampliaré luego, aún estamos en el escenario de lo incompleto) de la larga primera parte del reclamo político de los herederos y descendientes de los pobladores originales de la región. El recorrido comenzó en 1999, cuando se realizó en Washington, Estados Unidos, la primera reunión con vistas a lograr la Declaración que hoy es una realidad.

Las intenciones de la Declaración de la OEA son claras. De eso no hay duda. Promueve y protege los derechos de los pueblos indígenas de las Américas, que suman más de 50 millones de personas desde Alaska hasta Tierra del Fuego. Pero va más allá el instrumento: plantea la necesidad de definir un nuevo tipo de relación entre los Estados y los pueblos indígenas, con los derechos humanos y el desarrollo sostenible como pilares. Los representantes indígenas que durante casi dos décadas pujaron por el diseño y aprobación de la Declaración lo hicieron a partir del fundamento inapelable de que la nueva arquitectura de aquel vínculo debía partir desde una verdadera concepción democrática, que debía en los hechos traducirse en la participación de los indígenas dentro de cada uno de los Estados. En palabras de Héctor Huertas, abogado y líder indígena panameño del pueblo guna que participó desde un inicio del proceso que comenzó en 1999, la Declaración “reconoce el derecho a la libre-determinación, a las tierras, los recursos y sobre todo al consentimiento previo, libre e informado”.

La Declaración reconoce, tanto en su dimensión individual como colectiva, los derechos a la libre determinación y autonomía, a las tierras y los territorios. Y es de destacar una cuestión de trascendencia fundamental y que seguramente generará un sinnúmero de conflictos entre los pueblos indígenas y los Estados. Me refiero a la promoción del instituto de la “consulta libre previa”, que obliga a los Estados a informar a los pueblos indígenas sobre la realización de proyectos de infraestructura o de desarrollo antes de ser ejecutados.

El escenario de lo incompleto

La condición reciente de la aprobación de la Declaración habilita de alguna manera a que ofrezca un rápido *racconto* de las intenciones que lo animan. Reconoce:

- La organización colectiva y el carácter pluricultural y multilingüe de los pueblos originarios
- La autoidentificación de las personas que se consideran indígenas
- Una protección especial a los pueblos en aislamiento voluntario o en contacto inicial
- Los derechos de los pueblos indígenas a sus sistemas o instituciones jurídicas, sociales, políticas y económicas
- El derecho a la libre determinación de los indígenas
- Igualdad de género: las mujeres indígenas tienen derechos colectivos indispensables para su existencia, bienestar y desarrollo integral como pueblos
- El derecho de las personas y comunidades indígenas a pertenecer a uno o varios pueblos indígenas, de acuerdo con la identidad, tradiciones y costumbres de pertenencia a cada pueblo

- [Los Estados reconocerán] plenamente su personalidad jurídica, respetando las formas de organización y promoviendo el ejercicio pleno de los derechos contenidos en la Declaración
- Que tienen derecho a mantener, expresar y desarrollar libremente su identidad cultural
- Que tienen derecho a no ser objeto de forma alguna de genocidio
- Que tienen derecho a no ser objeto de racismo, discriminación racial, xenofobia ni otras formas conexas de intolerancia
- Que tienen derecho a su propia identidad e integridad cultural y a su patrimonio cultural
- Que tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en cuestiones relacionadas con asuntos internos
- Que tienen los derechos y las garantías reconocidas por la ley laboral nacional y la ley laboral internacional
- Que tienen derecho a las tierras, territorios y recursos que tradicionalmente han poseído, ocupado o utilizado o adquirido

El resaltado en negrita es mío y así lo hice, con toda premeditación y alevosía, podríamos decir, debido a que, creo, indica la magnitud de lo incompleto de la pelea y negociación por los derechos de los pueblos indígenas. En negrita se destacan las cuestiones que sin lugar a dudas derivarán en conflictos con los Estados nacionales de la región cada vez que reclamen, aquellos, amparados en la Declaración lograda en la OEA, su aplicación. De ahí el escenario incompleto.

Todos los instrumentos que emanan de los organismos supranacionales (y la Declaración lo hace) constitutivamente suelen correr el riesgo de no poder ir más allá de una cuestión testimonial, de defensa de principios. Esto es así como consecuencia de que carecen, aquellas instituciones, del poder de sanción real. Por eso el gran paso que, como decía al principio, constituye la aprobación de la Declaración no implica una satisfacción de la demanda de protección y autonomía de los pueblos indígenas.

El camino político que comenzó en 1999 y que hoy reconoce un logro abre las puertas a nuevos desafíos y confrontaciones igualmente políticas. Las que vienen seguramente serán de mayor intensidad. Más reales y menos retóricas, si se quiere, ya que serán la consecuencia de la puja porque los Estados nacionales se avengan a tolerar en la realidad de su territorio y su arquitectura legal las demandas concretas de los pueblos indígenas amparados en las prescripciones de la Declaración. En algunos casos, esto implicará algún nivel de cuestionamiento a aquellos que, desde Max Weber para acá, sabemos definidos por la capacidad de detentar el monopolio del uso legítimo de la fuerza.

No son unas negociaciones fáciles las que deberán encarar los pueblos indígenas de aquí en más a la hora de hacer realidad la nueva arquitectura de la relación con los Estados nacionales.

Mientras tanto, la educación

La diferencia, el temor al *otro*, no puede sino también estar presente en los diferentes niveles del sistema educativo. Se materializa en formas tales como la exclusión, el rechazo o simplemente la desconfianza hacia estudiantes, docentes, visiones del mundo, lenguas y modos de conocimiento que son la esencia cultural de los pueblos indígenas.

Las luchas políticas y los consiguientes avances legales de los pueblos indígenas tienden a hacerles justicia en los hechos, luego de siglos de estigmatización. Sin embargo, la sustancia de la desconfianza pervive en el vínculo cotidiano. La eventual dilución entre un “ellos” y un “nosotros” se me hace más una esperanza de largo plazo que un proyecto de realización. Sin embargo, una universidad intercultural debe ser un objetivo. Tal institución debería enmarcarse en el contexto de una sociedad en el que en el futuro ya no haya que pensar en la diferencia de culturas ni en instrumentos legales que tiendan a una suerte de acción afirmativa para los colectivos indígenas. Solo luego de transitar este camino podrá decirse de una comunidad que es equitativa.

Las iniquidades sufridas por los sujetos cuando la visión del hombre blanco, por decirlo de manera frontal, inviste al *otro* con el ropaje del extraño. Una suerte de choque de civilizaciones, tomando prestado el concepto proclamado décadas atrás por Samuel Huntington, quien alertaba en realidad sobre el avance del Islam sobre Occidente.

El de Huntington es un programa político basado en la existencia de un peligro y la perentoria necesidad de tomar medidas de protección. El riesgo constante es el choque con el *otro*. Mi planteo es exactamente contrario, ya que el objetivo debe ser, creo, el diseño de una educación multicultural y una sociedad equitativa. Creo que tenemos que caminar por otra vereda, que es la que nos mostró aquel gran intelectual palestino que fue Edward W. Said. Si lo seguimos a él, podríamos insistir en que la política es indisociable de la cultura y de la práctica del intelectual y en que parte de su grandeza fueron los modos constantes e implacables con los que hizo oír su voz. Dejar oír la voz de la cultura y las prácticas indígenas en todas sus dimensiones en la universidad es un mandato que no podemos obviar. Pero hay que ir más allá del concepto de integración de la cultura indígena, porque se puede correr el riesgo de subalternizarla y lo que se debe buscar es la resolución de las desigualdades que padecen los pueblos indígenas en el ámbito de

la educación superior. Nuestro objetivo, el de la universidad, no debe ser el de contener a una minoría, sino el acortamiento de las distancias entre personas de orígenes diversos.

La producción de conocimiento es específica de la educación superior. A ella llegamos con un acervo particular, heredado de nuestra nación y cultura. La indígena también es parte de la cultura indisoluble de lo político y de la actividad intelectual. Toda la cultura es un pilar de la academia y de la actividad intelectual y la porta y la transforma el sujeto de manera cotidiana.

Said construyó una definición de cultura a partir de una postura que fue estructurando frente a las políticas de la diferencia y la otredad, pensadas como distancia cultural entre Oriente y Occidente. Lo hizo a través del prisma de las desiguales relaciones de poder. Escribió que “las culturas no son impermeables; así como la ciencia occidental tomó cosas de los árabes, ellos las tomaron de los indios y de los griegos. La cultura no es nunca cuestión de propiedad, de tomar y prestar con garantías y avales, sino más bien de apropiaciones, experiencias comunes, e interdependencias de toda clase entre diferentes culturas”. En otras palabras: no comporta peligro alguno la existencia del *otro*, sino que es posible y recomendable intentar ser parte de él también.

La cultura como campo de batalla no es algo que pueda obviarse. El ámbito académico está inscripto y se desarrolla en ese mismo campo. Nadie deja su cultura al ingresar a los claustros y se la vuelve a cargar al retirarse. La alternativa es tener en cuenta la diferencia sin transformarla en otredad definitiva y, consecuentemente, pretender anularla a la hora de producir y transmitir conocimiento.

La diferencia no debe ser un problema a solucionar, sino una realidad y la aproximación a la diferencia no puede derivar ni en la construcción de un gueto ni tampoco en medidas de acción afirmativa que terminen anquilosándose una vez que han recibido el impulso político necesario para subsanar la segregación. Felicitamos fervorosamente, entonces, a Daniel Mato, coordinador de este libro, y a todo su equipo.

Aníbal Jozami
Rector UNTREF

Prólogo

El acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en el contexto latinoamericano, el desarrollo de auténticas políticas de educación intercultural, la creación de instancias institucionales específicas que no solo animaran a las nacientes universidades interculturales o indígenas, sino también a las universidades públicas constituyen, simultáneamente, avances y desafíos de los que da cuenta idóneamente el presente volumen.

Para el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la participación en la edición del libro *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpelaciones y desafíos* se presenta como una gran oportunidad de contribuir con experiencias propias —y el aprendizaje de otras— al estudio y desarrollo de la práctica educativa intercultural en América Latina.

Si consideramos que los múltiples factores políticos, económicos y culturales presentes en América Latina proporcionan una amplia cantidad de escenarios sociales en cada uno de los países que conforman esta región, es importante plantear su análisis a partir de distintas categorías y conceptos que evidencien sistemáticamente los procesos que dan estructura al marco latinoamericano. Resulta así ineludible la discusión sobre el hecho de que dicha estructura está determinada por una lógica de la desigualdad, donde la población indígena es altamente vulnerable.

En el presente libro, plural en las ideas y en las prácticas, la interculturalidad es el concepto fundamental del análisis latinoamericano sobre la educación. De ese concepto, inaugurado en buena medida por el indigenismo mexicano de mediados del siglo XX, se desprenden una serie de estudios que constituyen las experiencias de universidades creadas por organizaciones indígenas, universidades interculturales estatales, y por programas académicos de distintas universidades en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, México y Nicaragua. La exposición de dichas prácticas enfatiza en las actividades educativas y académicas que se sustentan en la interculturalidad, proceso donde la multiculturalidad (que implica únicamente la coexistencia de diferentes referentes culturales) puede encontrar un espacio para relacionarse

entre sí y compartir saberes y valores, además de negociar y recrear imaginarios y bienes simbólicos, en un ambiente deseable de respeto, legitimación e inclusión. Es decir, *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina* demuestra las diferentes experiencias que han tenido diversos organismos e instituciones de corte intercultural en materia de educación superior, las cuales invitan a la reflexión sobre la cuestión indígena como sector cultural y poblacional que se ha visto desfavorecido, y hasta rechazado, en la inclusión de los diferentes aparatos educativos latinoamericanos.

Para el PUIC, Programa que tiene dentro de sus objetivos principales brindar aportes a la investigación, la educación, la docencia y la discusión sobre la multiculturalidad e interculturalidad de los pueblos indígenas mexicanos, su participación en *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina* es de vital importancia y pertinencia. Y ello en dos sentidos: el primero (alimentación), debido a que sus actividades (entre las que destacan el programa de becas y tutorías para alentar el desarrollo profesional y la generación de una masa crítica de egresados indígenas, y las experiencias docentes interculturales de carácter transversal, a las que se suman la creación de acervos informativos especializados, los cursos, foros y conferencias, y el debate persistente sobre interculturalidades armónicas y asimétricas) se afirman en una lógica intercultural, pueden aportar modelos y debates de gestión inclusiva indígena en la educación superior en otras latitudes de Latinoamérica; el segundo (retroalimentación), evidencia que la lectura de *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina* enriquece la perspectiva y praxis del PUIC a partir del conocimiento de otras realidades y prácticas a nivel latinoamericano. La participación del PUIC identifica ahí su importancia: como Programa que se introduce, aporta y aprende de las experiencias en educación superior intercultural en América Latina.

José Manuel del Val Blanco,

Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural
y la Interculturalidad, Universidad Nacional Autónoma de México

Presentación

Las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes constituyen un componente de la herencia colonial que continúa fuertemente enquistado en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor y las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región establecen derechos colectivos para estos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos, pero en la práctica estos no se cumplen.

Aunque cada vez menos de formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas, entre otros ámbitos, en todos los niveles de los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones del mundo, historias, lenguas, conocimientos, modos de producción de conocimientos y de aprendizaje que les son propios. Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía, son parte del “sentido común” establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes. Las universidades y otras instituciones de Educación Superior deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general —y particularmente a los funcionarios de los Estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes— contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y en ello deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos.

Este libro ofrece un panorama del campo de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas en América Latina. Sus capítulos presentan resultados de estudios especialmente realizados que, según los casos, están dedicados a analizar las experiencias de algunas universidades creadas y gestionadas por organizaciones y/o referentes de Pueblos

Indígenas, así como por universidades interculturales creadas por los Estados y por programas, proyectos o unidades académicas de universidades convencionales que desarrollan actividades en colaboración con dichos pueblos. Estos estudios describen experiencias actualmente en desarrollo en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica y México, así como las de dos redes de colaboración entre universidades e intelectuales de Pueblos Indígenas, de alcance latinoamericano.

Los veintitrés capítulos que componen este libro han sido especialmente escritos por unos cuarenta docentes e investigadores que forman parte de universidades indígenas, interculturales o convencionales, de nueve países de América Latina. Algunos de ellos forman parte de los equipos que han creado y gestionan universidades indígenas, otros forman parte de equipos de universidades interculturales y convencionales que trabajan en colaboración con comunidades y organizaciones de dichos pueblos. Dichos capítulos son versiones significativamente ampliadas de las ponencias presentadas en el Coloquio y Taller “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos, Experiencias y Desafíos”, realizado en mayo de 2015 en la ciudad de Buenos Aires. Este doble evento fue organizado por el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, conjuntamente con la Secretaría de Investigación y Desarrollo y el Programa de Estudios Posdoctorales de esta misma universidad.

El desarrollo del mencionado Coloquio y Taller y la publicación de este libro han sido posible gracias al compromiso y dedicación de las autoras y autores de los textos; al apoyo obtenido a través de la VIII Convocatoria del Programa de Redes de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la República Argentina; al concedido por la Agencia Alemana de Cooperación GIZ; al del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC); al marco institucional propicio y estimulante que ofrece la UNTREF; al diligente apoyo brindado por todas sus autoridades y muy especialmente por el doctor Pablo Jacovkis, Secretario de Investigación y Desarrollo, así como a la eficaz colaboración del Equipo de Comunicación de UNTREF Media; del Área de Eventos de UNTREF; del Museo de Inmigrantes, donde se realizó el Taller, y al generoso y eficiente empeño de Álvaro Guaymás (Universidad Nacional de Salta) y de las compañeras Claudia Massuh (CEG UNTREF), Manuela Ledesma (becaria proyecto Red ESIAL), Lorena Di Vico (Coordinadora Área de Eventos), María Be-

rraondo (de Rectorado) y muy especialmente de Beatriz González Selmi (Coordinadora Técnica CIEA), a quienes deseo expresar mi más sincero agradecimiento.

También quiero manifestar mi reconocimiento al colega José Manuel del Val Blanco, coordinador del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad, de la Universidad Nacional Autónoma de México, por su generosa propuesta de que este libro fuera coeditado por ambas universidades. Esta iniciativa sin duda amplía las posibilidades de difusión de esta publicación y, además, contribuye a acrecentar la relación entre ambos programas universitarios, desde los cuales hemos venido colaborando mutuamente desde hace algunos años.

Daniel Mato

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

AMÉRICA LATINA

Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Interpelaciones, avances, problemas, conflictos y desafíos

Daniel Mato

Las inequidades que afectan a pueblos indígenas y afrodescendientes constituyen un componente de la herencia colonial que continúa fuertemente enquistado en las sociedades latinoamericanas contemporáneas. Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, su continuidad puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas y, muy especialmente, en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor y las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región establecen derechos colectivos para estos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos que en la práctica no se cumplen.

Aunque cada vez menos de formas explícitamente racistas, las pervivencias coloniales se expresan y reproducen de diversas formas, entre otros ámbitos, en todos los niveles de los sistemas educativos, particularmente mediante la exclusión no solo de estudiantes y docentes de dichos pueblos, sino también de las visiones de mundo, historias, lenguas, conocimientos, modos de producción de conocimientos y de aprendizaje que les son propios. Estas inequidades y exclusiones frecuentemente pasan inadvertidas para la mayor parte de la ciudadanía, son parte del sentido común establecido, de los imaginarios sociales prevalecientes. Las universidades y otras instituciones de Educación Superior deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general —y particularmente a los funcionarios de los Estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes— contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y en ello deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos.

Este capítulo presenta un panorama sintético de los avances, problemas, conflictos y desafíos que se observan en las experiencias orientadas a democratizar, descolonizar, diferenciar y/o *interculturalizar* la Educación Superior actualmente en curso en América Latina, las cuales generalmente responden a iniciativas, demandas o propuestas de

intelectuales, dirigentes y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de algunos sectores universitarios, agencias gubernamentales y otros actores sociales.

Las fuentes de información que permiten ofrecer este panorama relativamente amplio provienen especialmente de las labores que, desde 2007, hemos venido realizando en el marco del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC) y complementariamente de otras actividades que se han originado a partir del desarrollo de este. El Proyecto ha contado con la colaboración de unos setenta colegas que han participado en la elaboración de informes sobre más de cuarenta experiencias en la materia, así como sobre los respectivos contextos sociales, institucionales y normativos, en doce países latinoamericanos. Adicionalmente, mediante investigación documental y en campo, al igual que a través de consultas y entrevistas a más de un centenar de especialistas en el tema, se han obtenido datos complementarios de modo de contar con información básica sobre todos los países latinoamericanos y más de un centenar de experiencias. A esas fuentes, a partir de 2012, se han agregado otras derivadas de las actividades desarrolladas desde el Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Programa ESIAL) del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, que ha dado lugar al desarrollo de una extensa red de relaciones de colaboración con experiencias en este campo actualmente en desarrollo en una decena de países latinoamericanos. Esta diversidad de fuentes ha permitido identificar las principales modalidades de trabajo, logros, avances, interpelaciones, problemas, conflictos y desafíos que caracterizan a este campo.¹

En vista de que buena parte de los datos y análisis resultantes de dichos estudios ya está disponible en las publicaciones impresas y electrónicas del mencionado Proyecto de UNESCO-IESALC, así como en el volumen publicado en 2015 desde el Programa ESIAL, este texto se limita a presentar sintéticamente las principales conclusiones de

¹ Los resultados de estos estudios han sido publicados en cuatro libros que están disponibles tanto en versión impresa como en el sitio del Proyecto en Internet. Véase Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2008; Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009; Daniel Mato (coord.), *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009 y Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas, y prácticas*. Caracas, UNESCO-IESALC, 2012. Disponibles además en: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es

esas investigaciones, para a continuación exponer algunos aprendizajes derivados de intercambios sostenidos con los autores de dichos estudios en el proceso de coordinar su realización, así como algunas interpretaciones derivadas de la observación *in situ* del desarrollo de algunas de estas experiencias y de la participación puntual en algunas actividades de estas. La participación en estas experiencias y procesos me ha ayudado a comprender —seguramente de maneras necesariamente sesgadas— las prácticas de diversos actores que participan en estos procesos, la importancia de los marcos institucionales y las marcas históricas de sus acciones, las dinámicas de sus interrelaciones, los avances, problemas, conflictos, debates y desafíos que caracterizan a este campo.²

1. Panorama de modalidades de las experiencias de Educación Superior por/con/para pueblos indígenas y afrodescendientes

Para comenzar debe enfatizarse que el campo que nos ocupa está constituido por experiencias muy diferentes entre sí. Esta diversidad no resulta sorprendente considerando que se trata de modalidades en las que participan instituciones de Educación Superior (IES, denominación que incluye universidades y otras instituciones de Educación Superior) y comunidades y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes muy diferentes entre sí, en el contexto de sociedades nacionales también muy distintas unas de otras. Se trata de un universo muy heterogéneo

² Desde 2007, mi responsabilidad como coordinador del mencionado Proyecto de UNESCO-IESALC me ha permitido sostener intercambios con sus aproximadamente setenta colaboradores, quienes en todos los casos son protagonistas directos en estas experiencias; buena parte de ellos son profesionales que forman parte de pueblos indígenas y afrodescendientes y participan activamente en la vida de sus comunidades. Adicionalmente, las invitaciones a ofrecer conferencias, responder a consultas o brindar apoyo directo en actividades internas de esas instituciones o en eventos organizados por ministerios y otros organismos gubernamentales dedicados al tema me han permitido escuchar opiniones de estudiantes, docentes, autoridades y funcionarios de varias universidades interculturales e indígenas y de programas especiales desarrollados desde universidades convencionales, al igual que de intelectuales y dirigentes de organizaciones indígenas y afrodescendientes y también de legisladores y funcionarios de secretarías, ministerios y otras agencias gubernamentales de varios países latinoamericanos y de organismos intergubernamentales y agencias de cooperación. Estas oportunidades continúan presentándose hasta la actualidad, no solo gracias a la vigencia del Proyecto de UNESCO-IESALC, pese a que desde hace unos años carece de fondos para desarrollar actividades propias, sino también gracias a la puesta en marcha del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes (Programa ESIAL) del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero, en cuyo marco hemos venido trabajando en colaboración con tesis de maestría y doctorado e investigadores posdoctorales, de varios países latinoamericanos, y con equipos de las aproximadamente cuarenta experiencias desarrolladas por universidades indígenas e interculturales, programas especiales de universidades convencionales y organismos gubernamentales dedicados al tema, que actualmente participan en la Red ESIAL (Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes. Véase <http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>).

de experiencias que, según los casos, pueden ser conceptualizadas como *por, con, o para* pueblos indígenas y afrodescendientes. Experiencias que, además, exhiben formatos institucionales y modalidades de trabajo muy disímiles entre sí. No obstante, las experiencias que ha logrado identificar nuestro Proyecto pueden agruparse en cinco modalidades diferentes:

1.1. Programas de *inclusión de individuos* indígenas y afrodescendientes como estudiantes en IES *convencionales*³

La modalidad de *inclusión de individuos* (frecuentemente denominada también *de acción afirmativa*) no ha formado parte de los focos de estudio de nuestro Proyecto. No obstante, el relevamiento realizado permite afirmar que existen numerosas experiencias que responden a este tipo de modalidad (programas de cupos, de becas y de apoyo académico y/o psicosocial), así como que, pese a su número, aún resultan insuficientes en comparación con las necesidades y demandas. Varios Estados e IES públicas y privadas de América Latina han establecido programas de este tipo; otro tanto han hecho varias fundaciones privadas.⁴

Existen opiniones encontradas respecto de este tipo de programas. Algunas enfatizan que no solo crean oportunidades para individuos, sino que contribuyen a desarrollar capas de profesionales indígenas que sirven de manera directa a sus pueblos y comunidades, así como que muchos de estos profesionales juegan papeles fundamentales en el desarrollo y gestión de experiencias de los cuatro tipos restantes de

³ En el marco del Proyecto de UNESCO-IESALC antes mencionado, como, en general, en el de la línea de investigación de la que resulta este texto, llamo *convencionales* a las universidades u otros tipos de instituciones de Educación Superior que no han sido creadas por, o en respuesta a, propuestas de pueblos indígenas o afrodescendientes.

⁴ Véanse en este mismo libro los capítulos de Laura Liliana Rosso, Teresa Laura Artieda y Adriana Elizabeth Luján, “Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad”; Maribel Mora Curriao, “Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha”; Xinia Zúñiga Muñoz, “Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica”; y el de Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Adir Casaro Nascimento, “Rede de Saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”. Adicionalmente, véase Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione, *Pathways en América Latina: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México DF, Fundación Ford y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2008; Sylvie Didou Aupetit (coord.), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes*, México, UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 2014; Germán Fernández Vavrik, “Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo”, *Revista de Política Educativa*, N° 4, 75-110; David Navarrete, “Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas”, *Perfiles Educativos*, N° XXXIII, pp. 262-272, 2011.

esta clasificación. Otras opiniones destacan que este tipo de programas favorecen la *fuga de cerebros* desde las comunidades apartadas hacia las grandes ciudades, al igual que su *occidentalización* y la pérdida de sus valores étnicos, de sus lenguas y de la valoración por sus saberes. Otras señalan que con las becas no basta, porque en las IES convencionales estos estudiantes deben lidiar con problemas de racismo y que en el currículo no encuentran reflejadas las historias, los idiomas y los conocimientos de sus pueblos, a lo que se añade que se encuentran muy lejos de sus familias y comunidades.

1.2. Programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por IES convencionales

Existen diversas variantes dentro de este grupo de experiencias. En algunas de estas se constata la participación de docentes provenientes de los mencionados pueblos y la inclusión de sus lenguas, conocimientos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento, mientras que en otras se registra escasa colaboración intercultural. Junto con esto se presenta el problema de que por no contar con título universitario (y en ocasiones tampoco de otros niveles educativos) estos sabios no son reconocidos como docentes, ni remunerados como tales, pese a que frecuentemente son los únicos (o quienes mejor pueden hacerlo) que pueden dar clases de idiomas indígenas o sobre las respectivas historias y cosmovisiones. Estas situaciones, además de ser injustas, constituyen mecanismos de subalternización de conocimientos y personas indígenas y son fuentes de conflictos. Muchos de estos programas están dirigidos a docentes en servicio en comunidades indígenas. Aprovechando esta posibilidad, suelen combinar modalidades de enseñanza en las aulas universitarias con formas de enseñanza/aprendizaje en servicio en las escuelas de las comunidades en las cuales estos estudiantes universitarios son docentes.

Muchas de estas experiencias están orientadas a la formación de docentes para programas de educación intercultural bilingüe a diversos niveles del sistema educativo. Esta es otra modalidad de la que existe un número importante de experiencias. Entre las experiencias de este tipo que han sido documentadas por nuestro Proyecto, es posible mencionar, por ejemplo, el Programa Académico Cotopaxi de la Universidad Politécnica Salesiana, en Ecuador; varias experiencias desarrolladas por la Universidad de Cuenca, también en Ecuador; la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia; el Programa de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria, de la Universidad Mayor San Andrés, en Bolivia y el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos, de la Universidad Mayor

San Simón, también en Bolivia, así como las Licenciaturas para la formación de Profesores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso y de la Universidade Federal de Roraima, que no son sino solo dos de veintinueve experiencias semejantes que en los últimos años se han desarrollado en Brasil.⁵

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

El universo de experiencias que forzosamente incluyo en este conjunto es expresión de la diversidad de contextos, culturas profesionales y académicas, culturas institucionales y normativas monoculturalistas, que ponen a prueba la creatividad de numerosos grupos de docentes, investigadores y otros actores significativos. Por esto, bajo la complicada denominación de esta modalidad he agrupado muy diversas experiencias, que un tanto arbitrariamente se podrían separar en tres subconjuntos, pero el problema es que algunas formarían parte de más de uno de estos, más aún: algunas de ellas se articulan también con programas de *inclusión de individuos* como los reseñados anteriormente en la sección 1.1. de este mismo texto.⁶

⁵ Véanse en este mismo libro los capítulos de Ángela Santamaría, “Cartografiando memorias, dolores y resiliencias para el fortalecimiento de la educación intercultural. De la Sierra Nevada de Santa Marta a la Amazonia colombiana”; Sonia Trigo, “Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina”; Rita Gomes do Nascimento, “Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)” y de Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Adir Casaro Nascimento, “Rede de Saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil”. Adicionalmente, para información detallada sobre la historia y características de las experiencias mencionadas y de otros programas de formación de este tipo, se pueden consultar los capítulos dedicados a diversas experiencias incluidos en los cuatro libros publicados por el Proyecto Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionados (ver Nota al pie 1) y en el primer libro resultante de las actividades del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Tres de Febrero: Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.

⁶ Este libro incluye capítulos sobre diversos tipos de experiencias de este tipo: José Manuel del Val Blanco, “Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso”; Sonia Liliana Ivanoff y Daniel Leónidas Loncón, “Cátedra libre de Pueblos Originarios, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos”; Clara Romero, Sebastián Valverde, Juan Engelman, María Laura Weiss, Alejandra Pérez, Rosana Süther, Mónica Aurand, “Educación y etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria”; María Cristina Valdez, Jorgelina Villarreal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves, “El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el Pueblo Mapuce en la Universidad Nacional del Comahue.”; María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, “Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta”; Beatriz Gualdieri y María José

El primero de esos subconjuntos abarcaría las experiencias centradas principalmente en programas o proyectos de docencia, algunos de los cuales incluyen componentes de investigación y/o de vinculación con la comunidad. Se diferencian de los del tipo descrito en la sección anterior (1.2) en que se trata de solo una o más asignaturas o seminarios y no en un programa de formación específico conducente a un título o diploma. Dependiendo de los casos, este tipo de actividades se caracteriza por incluir la participación de docentes provenientes de los pueblos indígenas y la inclusión significativa de lenguas, saberes y modos de producción de conocimiento y aprendizaje propios de estos pueblos.

El segundo subconjunto abarcaría experiencias en las cuales la colaboración intercultural se da principalmente a través de programas o proyectos de investigación, algunos de los cuales además incluyen actividades docentes, otras no. Según los casos, estas experiencias producen conocimientos sobre estas comunidades, sistematizan sus idiomas y conocimientos, o generan tecnologías, que comparten de manera proactiva con las comunidades, o bien hacen esto mismo pero mediante modalidades de coproducción.

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

1.4. Coejecuciones entre IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes

Hasta el momento hemos logrado identificar solo cinco experiencias de este tipo: dos de ellas han sido impulsadas por la Organización Indígena de Antioquia, en Colombia y otras dos por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana. Dentro de este tipo también hemos logrado identificar una experiencia impulsada por una organización afrocolombiana, la del Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella, en convenio con la Universidad de La Guajira. Todas estas coejecuciones otorgan títulos reconocidos por las autoridades educativas nacionales de los respectivos países. Hasta la fecha no hemos

Vázquez, “Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos”; Claudia Gotta, “La cátedra libre ‘Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios’, un espacio abierto a la interculturalidad; y Beatriz Isabel Alor Rojas y Mayra Eliana Juárez, “Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense.”

logrado identificar otras experiencias de este tipo. Las estudiadas llevan a pensar que se trata de una modalidad potencialmente muy provechosa para la formación de profesionales y técnicos de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos.⁷

1.5. Instituciones Interculturales de Educación Superior

Las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) pueden caracterizarse como aquellas que integran los saberes, modos de producción de conocimiento y modos de aprendizaje de varias tradiciones culturales, entendiendo que la llamada occidental-moderna puede ser una de ellas. Más allá de este rasgo común, las IIES son muy diversas entre sí, como consecuencia de las diferencias existentes entre diversos pueblos indígenas, diversas historias de los Estados nacionales, diversos actores que han intervenido en su creación y otros factores. No existe un modelo de referencia que pueda tomarse como ejemplo a seguir y, dadas las diferencias apuntadas, tampoco sería pertinente pretender establecerlo. A modo de primera aproximación podrían distinguirse principalmente dos tipos de IIES, las creadas por los Estados (sea nacionales o provinciales/estadales) y las creadas por organizaciones y/o intelectuales y dirigentes indígenas y afrodescendientes.

Resulta significativo que, pese a que las relaciones interculturales —es decir, las que se dan entre comunidades y personas que se autoperciben como culturalmente diferentes entre sí— abarcan a todos los componentes de cada una de las sociedades nacionales, en América Latina, las IIES han sido creadas especialmente, aunque por lo general no exclusivamente, para atender las demandas de formación de pueblos indígenas. Esto responde a la vigencia de la herencia racista colonial observable aún hoy en las repúblicas americanas fundadas en el siglo XIX. En contraste, numerosos intelectuales indígenas y afrodescendientes, así como docentes, investigadores y especialistas en la materia que no nos identificamos como tales, hemos insistido reiteradamente en que, dado el carácter pluricultural de las sociedades contemporáneas, todas las IES deberían ser interculturales.

Existen IIES que han sido creadas por organismos estatales de distinto nivel. Un ejemplo de esto es el Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborígen (CIFMA), creado por el gobierno de la provincia del Chaco, en Argentina. En tanto, en Bolivia, mediante un decreto presidencial de agosto de 2008, se crearon tres Universidades Indígenas

⁷ Para información detallada sobre la historia y características de estas experiencias de coejecución se pueden consultar los capítulos dedicados a este tipo de experiencias en los libros publicados por el Proyecto Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionados (ver Nota al pie 1).

Comunitarias Interculturales de Bolivia: la Universidad Indígena Aymara, la Universidad Quechua y la Universidad Guaraní y de Pueblos Indígenas de Tierras Bajas. En el año 2000 se creó en Perú la Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía, que cesó actividades en 2010 y entiendo que las ha reiniciado recientemente. En este mismo país, más recientemente se ha dispuesto la creación de otras tres universidades nacionales interculturales. En México, a partir de 2003, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP), inició una proactiva política de creación de Universidades Interculturales, tal que actualmente ya existen doce instituciones de este tipo. La mayoría de ellas han sido creadas directamente por la SEP; otras han consistido en la asimilación a este sistema de universidades preexistentes, como la Universidad Autónoma Indígena de México, creada en 2001 por el Gobierno del Estado de Sinaloa, o la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, creada en 2008 por el Gobierno del Estado de San Luis Potosí, o bien por acuerdo y al interior de una universidad autónoma *convencional*, como en el caso de la Universidad Veracruzana Intercultural.⁸

Nuestro proyecto ha documentado la experiencia de varias universidades creadas y gestionadas por dirigentes y organizaciones indígenas y afrodescendientes de varios países de la región. Estos tipos de IIES, a las que sus creadores y gestores acostumbran llamar universidades *propias*, suelen incluir los adjetivos *indígena* e *intercultural* en sus nombres. En la mayoría de los casos el adjetivo *intercultural* alude a que incluyen conocimientos de diversos pueblos indígenas y/o afrodescendientes y también de la tradición occidental/moderna. En esto se diferencian claramente del uso que los Estados hacen de este mismo adjetivo, ya que estos lo utilizan para referir a las relaciones entre dos *culturas*, la de la *sociedad nacional* y la *indígena*, a la que aunque reconozcan diferencia

⁸Véase en este mismo libro el capítulo de Shantal Meseguer, “Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural” y el de Ildefonso Palemón Hernández Silva, “La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México”. Para más información sobre la historia y características de las mencionadas y otras universidades interculturales mexicanas, así como de la creación y ejecución de la política de creación de estas, se pueden consultar: Gunther Dietz y Laura Mateos Cortés, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*, México, SEP-CGEIB, 2011; David Lehmann, “Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223): 33-170, 2015, y los diversos capítulos sobre ellas incluidos en los cuatro libros publicados por el Proyecto Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionados (ver Nota al pie 1) y en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, referido anteriormente (ver Nota al pie 5). Específicamente sobre la política y experiencia de la CGEIB de la SEP se sugiere ver el libro de María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural Modelo Educativo*, México: CGEIB-SEP, 2006.

a su interior en definitiva representan como si fuera homogénea. Entre las experiencias de este tipo documentadas por nuestro Proyecto cabe mencionar, por ejemplo, la Universidad Intercultural Indígena Originaria Kawsay, en Bolivia; el Centro Amazónico de Formación Indígena, creado por la Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileña, en Brasil; la Universidad Autónoma, Indígena e Intercultural, creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia; la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense; la Bluefields Indian & Caribbean University, estas dos últimas creadas en Nicaragua por iniciativas de liderazgos indígenas y afrodescendientes locales, y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”, creada por algunos sectores de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador y cuyo funcionamiento ha sido “suspendido definitivamente” por la agencia de acreditación del Estado ecuatoriano, asunto que se aborda en una sección posterior de este mismo capítulo. Más recientemente, hemos identificado otras instituciones de Educación Superior indígenas que aún no hemos estudiado, como el Instituto de Educación Superior Intercultural “Campinta Guazú Gloria Pérez”, creado por el Consejo de Organizaciones Aborígenes de Jujuy, en Argentina. Resulta interesante destacar que entre varias de esas universidades indígenas se ha creado un mecanismo interinstitucional de colaboración, la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY). Adicionalmente, también se ha creado otro mecanismo de cooperación entre miembros de los equipos fundadores y dirigentes de algunas de estas universidades y otros dirigentes e intelectuales indígenas, la Cátedra Indígena Intercultural (CII).⁹

Existen también otras IIES que, a diferencia de los dos subtipos anteriores, no han sido creadas por organizaciones indígenas, ni por agencias de los Estados. Algunas de ellas incluyen el calificativo *intercultural* en su nombre, en tanto otras no, pero en cualquier caso articulan conocimientos de más de una tradición cultural, los cuales en algunos casos no necesariamente son reconocidos como *propios* de pueblos indígenas o afrodescendientes, sino, por ejemplo, de sectores

⁹ Véase en este mismo libro el capítulo de Alta Hooker Blandford, “La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY)” y el de Libio Palechor Arévalo, “La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas”. Para más información sobre la historia y características de algunas de las universidades indígenas mencionadas se pueden consultar los capítulos dedicados a varias de ellas en los cuatro libros publicados por el Proyecto Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior de UNESCO-IESALC antes mencionados (ver Nota al pie 1), así como en el libro Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, ob. cit. (ver Nota al pie 5).

campesinos *mestizos*, que suelen ser portadores y/o reelaboradores de conocimientos de esos pueblos. Por ejemplo, tenemos el caso de la Universidad Intercultural Ayuk, creada en México como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana, de la orden de los jesuitas. Otro ejemplo sería el de la Universidad Indígena Intercultural (UII), creada por el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, un organismo multilateral cogobernado por un cuerpo de representantes de gobiernos y organizaciones indígenas. La UII tiene un formato institucional particular, ya que está conformada por cuatro redes, la de los Centros Académicos Asociados a la UII, la de Egresados y Egresadas de la UII y las antes mencionadas RUIICAY y CII. Otro ejemplo sería el de la Universidad de los Pueblos del Sur (UNISUR), en México, creada y sostenida por un grupo de dirigentes indígenas en colaboración con académicos de universidades convencionales. Casos relativamente semejantes al anterior serían el de la Universidad Campesina Indígena en Red y el de la Universidad de la Tierra, también en México.¹⁰ Existen además otras universidades que tienen carácter de IIES y que, según los casos, se identifican como campesinas, populares o comunitarias. Algunas de estas últimas han sido creadas por sectores de movimientos sociales, como por ejemplo la Universidad del Movimiento Sin Tierra de Brasil, así como otras creadas más recientemente a partir de ese modelo, y todavía otras que, según los casos, han sido creadas por organizaciones sociales o por agencias estatales de niveles diversos. Resulta interesante destacar que algunas de ellas se apoyan en diversos tipos de acuerdos de colaboración con universidades convencionales.

En síntesis, existe un amplio campo de experiencias, muy diversas entre sí, en las que se desarrollan diversas modalidades de colaboración intercultural en la producción de conocimientos y en la organización de procesos de aprendizaje, en cuyos marcos se registran diversas formas de participación de comunidades, organizaciones, o referentes de pueblos indígenas o afrodescendientes. Estas diversas experiencias, pensadas y presentadas como Universidades u otros tipos de IES por sus creadores y gestores, por lo general no son reconocidas ni acreditadas

¹⁰ Véase en este mismo libro el capítulo de Sergio Enrique Hernández Loeza y Yunuen Manjarrez Martínez, “La Universidad Campesina Indígena en Red”. Adicionalmente, véase Laura Mariana Reyes Carranza, “Decoloniality, subaltern knowledges and the construction of interculturality” en *Universidad de la Tierra*, Oaxaca, México. Tesis presentada para obtener el grado de Magister Scientiarum in Environment, Culture & Society, School of GeoSciences, University of Edinburgh, 2014, y el libro de Sergio Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.), *Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Huehuetla, Puebla, México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2013.

como tales por las agencias de los Estados, lo cual da lugar a variados tipos de problemas, desencuentros y conflictos, como se comentará en las siguientes páginas.

2. Logros, problemas y desafíos

Los estudios realizados han permitido identificar los logros, problemas y desafíos más salientes de tres de los tipos de experiencias antes mencionados: los programas de formación, conducentes a títulos u otras certificaciones, creados por Universidades u otras IES convencionales (1.2), las coejecuciones entre Universidades u otras IES y organizaciones indígenas y afrodescendientes (1.4) y las diversas modalidades de IIES (1.5), los cuales se refieren esquemáticamente a continuación:

2.1. Logros:

Los principales logros de los programas, coejecuciones, universidades y otras IES estudiadas son:

- 1) Mejoran las posibilidades de que personas indígenas y afrodescendientes accedan a oportunidades de Educación Superior y culminen exitosamente sus estudios.
- 2) Ajustan su oferta educativa a necesidades, demandas y proyectos de las comunidades y la relacionan con oportunidades locales y regionales (subnacionales) de empleo, generación de iniciativas productivas y servicio a la comunidad.
- 3) Desarrollan modalidades participativas de aprendizaje centradas en la investigación aplicada.
- 4) Integran docencia/aprendizaje, investigación y servicio a las comunidades.
- 5) Integran diversos tipos de conocimientos y modos de producción de conocimiento.
- 6) Promueven la valorización y, según los casos, incorporan lenguas y conocimientos propios de estos pueblos y comunidades, contribuyen proactivamente a su fortalecimiento y realizan investigación sobre ellos.
- 7) Desarrollan docencia e investigación orientadas por criterios que, según los casos, expresan valoración de la diversidad cultural, interculturalidad, equidad, inclusión, gobernabilidad democrática, desarrollo humano y sostenible.
- 8) Forman egresados que contribuyen al desarrollo sostenible local y regional y al mejoramiento de la calidad de vida de sus comunidades.

2.2. Problemas y desafíos:

Los problemas y desafíos más frecuentemente enfrentados por estas coejecuciones, programas, Universidades y otros tipos de IES son:

- 1) Insuficiencia y/o precariedad presupuestaria.
- 2) Actitudes racistas por parte de funcionarios públicos y diversos sectores de población que afectan el desarrollo de sus actividades.
- 3) Dificultades derivadas de la rigidez de los criterios de evaluación aplicados por las agencias especializadas de los Estados encargadas de otorgar reconocimiento y/o acreditación.
- 4) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de procedimientos administrativos, los cuales afectan la ejecución de sus planes y actividades.
- 5) Obstáculos institucionales derivados de la rigidez de criterios académicos aplicados por las IES dentro de las cuales funcionan algunos de los programas estudiados y/o por agencias gubernamentales que otorgan fondos para investigación y proyectos especiales, los cuales afectan labores docentes y de investigación de las IES y programas estudiados y, muy particularmente, dificultan la posibilidad de sumar las contribuciones de sabias/os indígenas o afrodescendientes.
- 6) Dificultades para conseguir docentes y otro personal con adecuada sensibilidad y recursos personales y técnicos para el trabajo intercultural.
- 7) Dificultades económicas de los estudiantes para poder dedicarse más y mejor a su formación.
- 8) Insuficiencia de becas.

3. Conflictos

Los estudios realizados, así como mi experiencia de participación en este campo, me han llevado a concluir que los principales conflictos y problemas que obstaculizan los avances en esta materia giran en torno a cinco ejes principales:

- 1) Tal vez el principal de ellos está asociado al hecho de que los derechos consagrados en el Convenio 169 de la OIT y en las constituciones nacionales y leyes de varios de los países latinoamericanos muy rara vez son respetados por las agencias de los Estados. Más aún, frecuentemente ocurre que sus funcionarios ni siquiera los conocen y que, cuando los conocen, no se sienten compelidos a respetarlos, sino que algunos incluso se sienten con derecho a cuestionarlos. La escucha de presentaciones formales de algunos de esos funcionarios, así como conversaciones sostenidas con algunos de ellos, frecuentemente me

- han llevado a concluir que esa escasa disposición a honrar los derechos establecidos en las normas, al igual que su pretendido derecho a cuestionarlas, están asociados a sentimientos racistas que se exteriorizan en expresiones que denotan lo que podríamos llamar *racismo epistemológico*: desprecio por los conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes, cuando no franca negación de su existencia.¹¹
- 2) Otro eje de conflictos, asociado al anterior pero en cierto modo autónomo, por su carácter institucionalizado, refiere a los mecanismos y criterios de evaluación y acreditación y/o reconocimiento de universidades y programas universitarios que las agencias estatales encargadas de estos asuntos aplican tanto a universidades interculturales como a universidades indígenas, como a programas especiales de universidades convencionales dirigidos a y/o desarrollados en colaboración con estos pueblos y/o sus organizaciones.¹²
 - 3) Otro eje de conflictos se relaciona con las dificultades encontradas para avanzar en transformaciones de las universidades y otras IES convencionales hacia la incorporación de conocimientos, idiomas, docentes y estudiantes de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos (lo que se suele denominar “interculturalización de la Educación Superior”).
 - 4) Otro eje de conflictos está asociado a los desacuerdos que se dan incluso dentro del campo de quienes reconocen los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en materia de Educación Super-

¹¹ En mi capítulo incluido en el libro Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias...*, ob.cit. reproduzco las opiniones al respecto de algunos otros colegas que también tienen amplia experiencia en varios países latinoamericanos y que resultan convergentes con lo acá afirmado (ver especialmente las páginas 36 a 40). Adicionalmente, sugiero consultar los estudios que desde el proyecto de UNESCO-IESALC hemos realizado acerca de la brecha entre derechos consagrados en esta materia y su escaso cumplimiento en diez países de la región, complementados con un estudio panorámico de alcance regional para cubrir todos los restantes. Véase Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes...*, ob. cit.

¹² He argumentado al respecto al analizar con cierto detalle el cierre de la Universidad Amawtay Wasi (creada por un sector del movimiento indígena ecuatoriano) por parte del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior, véase Daniel Mato, “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* Vol. 14.: 17-45, 2014. Este problema y las propuestas de criterios alternativos formuladas por organizaciones, universidades e intelectuales indígenas son tratados especialmente en tres capítulos de este libro, véase Sandra Liliana Londoño Calero, “La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural”; Alta Hooker Blandford, “La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY)”; y Libio Palechor Arévalo, “La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas”.

rior, pero difieren respecto de si para honrarlos lo más conveniente es crear programas de *inclusión de individuos* (que otros suelen denominar *de acción afirmativa*) en universidades u otras IES convencionales, o interculturalizar toda la Educación Superior, o crear universidades y/u otras IES propias, es decir, creadas y gestionadas por organizaciones de pueblos indígenas o afrolatinoamericanos.

- 5) Finalmente, en algunas universidades interculturales también pueden observarse conflictos asociados a la existencia a su interior de grupos con intereses particulares y/o visiones institucionales diversas entre sí, al igual que disputas de poder. En esto la vida de las universidades interculturales no difiere demasiado de aquella de las universidades que en el marco de esta investigación llamamos convencionales. Sin embargo, en el caso de las universidades interculturales mexicanas es posible observar que la injerencia de poderes políticos nacionales y estatales han hecho que este tipo de disputas alcancen niveles críticos y estado público.¹³

4. Diferentes visiones de mundo, diferentes epistemologías, diferentes proyectos de futuro

En la actualidad, son extremadamente escasas las comunidades de pueblos indígenas que viven aisladas de las instituciones, tecnologías y productos de los Estados y sociedades nacionales de las que —lo deseen o no— forman parte. Por el contrario, se registran interrelaciones que, según los casos, datan de siglos atrás, o cuanto menos de ya muchas décadas. Por esto, no resulta realista pensar en culturas ancestrales *puras* ni en aproximarse al tema que nos ocupa con visiones dicotómicas. La experiencia de campo y abundante bibliografía permiten afirmar que diversos tipos de *mestizajes* o *hibridaciones* culturales son lo más frecuente, al punto de que numerosas organizaciones y dirigentes indígenas crean *universidades* —así las llamen *propias* o *indígenas*, y con ello planteen significativas

¹³ Véase, por ejemplo: Mindahi Crescencio Bastida Muñoz, “Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes...*, ob. cit., pp. 347-378; Bertha Dimas Huacuz, “Reforma y contrarreforma de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán”, en *La Jornada*, Michoacán, 20-07-2015. <http://lajornadamichoacan.com.mx/2015/07/reforma-y-contrarreforma-de-la-universidad-intercultural-indigena-de-michoacan/> Fecha de consulta: 24-07-2015; David Lehmann, “Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223): 33-170, 2015; y David Lehmann, “Mexico is not for beginners: a postscript to ‘Intercultural Universities’” <http://www.davidlehmann.org/adlehmann/2015/04/05/mexico-no-es-para-principiantes-postscript-to-universidades-interculturales/> (05-04-2015). Fecha de consulta: 25-07-15.

disputas de sentido y orientación de sus prácticas— o bien reclaman acceso a las universidades convencionales.

No obstante, reconocer la existencia e importancia de estos procesos de *interculturalización* (es decir, de diversas formas de apropiaciones y combinaciones de elementos propios de las culturas que los actores involucrados consideran diferentes entre sí) no necesariamente implica la desaparición de las visiones de mundo, lenguas, conocimientos ancestrales y modos de aprendizaje y producción de conocimientos característicos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en cuestión. El desarrollo de estos procesos sociales de larga data y amplio alcance geográfico y demográfico no ha anulado la vigencia de diferencias entre lo que suele llamarse la *ciencia moderna* (en tanto modo de producción de conocimientos) y los modos de producción de conocimiento propios de la mayoría de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos. Estos diferentes modos de producción de conocimientos no son elementos aislados, sino que están asociados a las diferentes visiones de mundo de las llamadas *sociedades occidentales modernas* y los pueblos en cuestión. En este sentido, aun cuando, como sostenía anteriormente, en la actualidad no cabe pensar en mundos culturales *puros*, aislados unos de otros y excluyentemente enfrentados, es posible observar la existencia de oposiciones y conflictos que les son propios entre estas dos grandes orientaciones en las visiones de mundo y los modos de producción de conocimientos y de la vida cotidiana y su reproductibilidad. En este marco, es necesario no perder de vista que la visión de mundo occidental-moderna está marcada por la dicotomía entre *humanidad* y *naturaleza*, en tanto las visiones de mundo ancestrales de la mayoría de los pueblos indígenas y afrolatinoamericanos (aun cuando lo hagan de diversas formas) predominantemente consideran que todo lo que constituye nuestro mundo, incluyéndonos a nosotros mismos, forma parte de un mismo todo.

Pero las diferencias no se limitan a nociones abstractas de visiones de mundo y modos de producción de conocimiento, sino que se expresan también en las prácticas asociadas a cada una de ellas. Porque, de manera consistente con tal oposición, en la visión occidental se desarrolla y utiliza la idea de *recursos naturales*, a los cuales hay que *explotar* para lograr el *progreso*, el *desarrollo* y/o el *bienestar*, entendido este último, más frecuentemente que no, como asociado a la disposición de bienes materiales. Esto es así aun cuando, recientemente, hayamos *descubierto* que el acceso y disfrute de *la naturaleza* también es parte de nuestra *calidad de vida* y una *meta* de *desarrollo humano*, así como que el desarrollo debe ser *sostenible*. Mientras que en las visiones de mundo ancestrales que en líneas generales comparten los pueblos indígenas y

afrodescendientes no se plantea tal oposición, en estas la Madre Tierra no es vista como fuente de *recursos* y, por tanto, no se plantea *explotarla*, sino respetarla.

Esta diferencia entre visiones de mundo da lugar a que también sean diferentes las categorías de reflexión y análisis, los sistemas de relaciones significativas entre ellas y las formas de evaluar las posibilidades o conveniencia de diversas maneras de acción humana, así como de qué tipos de conocimientos producir, para qué y cómo. Si se comprenden estas diferencias, no es posible ignorar o desvalorizar las diversas culturas indígenas y afrolatinoamericanas (por lo demás, muy diversas entre sí), como tampoco idealizarlas o *romantizarlas*. Por el contrario, se trata de comprender y valorar las diferencias. Pero, aceptado esto, se plantea el problema de cómo pensar y poner en práctica propuestas como las de universidades indígenas y/o interculturales. Esto, de partida, haría necesario plantearse la necesidad de desarrollar formas de *colaboración intercultural*, es decir, de partir del reconocimiento y la valoración de las diferencias para la producción de conocimientos y del mundo en el que hacemos nuestras vidas, así como para organizar los procesos de aprendizaje.

Sin *colaboración intercultural* en la producción de conocimientos sobre las sociedades pluriculturales contemporáneas es imposible comprender nuestra experiencia social. Sin esa *colaboración intercultural* la comprensión de significativos aspectos históricos, jurídicos, políticos, económicos, sociales y otros de nuestras sociedades será siempre sesgada y parcial. Pero el desarrollo de formas de *colaboración intercultural* en la producción de conocimientos no es una panacea ni está exento de problemas, conflictos y desafíos. Tal vez los primeros que se presentan son los usos imprecisos de esta idea, que suelen estar asociados a los usos igualmente problemáticos de la idea de *interculturalidad*.

No obstante, los asociados a la producción de conocimientos no son los únicos problemas y desafíos que de partida cabe esperar en las experiencias propias de las universidades indígenas e interculturales; otros, igualmente importantes, están asociados a las diferencias entre los modos de aprendizaje. Para analizar los temas que nos ocupan, es muy importante tener en cuenta que el aprendizaje situado en y por la práctica tiene una importancia fundamental para la transmisión, reproducción, recreación y generación de innovaciones (autónomas o por apropiaciones de elementos de otras culturas) de todos estos elementos que suelen llamarse *tradicionales*. En realidad, este tipo de modo de aprendizaje también es crucial para la apropiación de conocimientos y destrezas propias de la llamada cultura occidental-moderna, pero, independientemente del juicio que nos merezca, en esta,

y particularmente en la Educación Superior, se han institucionalizado sistemas de aprendizaje escolarizados, en aulas, que por lo general están separados de los espacios de práctica. El caso es que los modos de aprendizaje propios de pueblos indígenas y afrodescendientes no solo son situados y en la práctica, sino que están asociados a lo que suele llamarse *tradición oral*. Pero hay que tener especial cuidado con el uso y comprensión de esta categoría, como también con la de *oralidad*, porque ellas suelen sesgar la comprensión de los procesos sociales que nos ocupan. Por ejemplo, el aprendizaje de las técnicas agrícolas, de manejo ambiental, de aplicaciones terapéuticas de especies vegetales, así como de otros conocimientos de *tradición oral*, no se limita a prácticas de habla (como el significante *oral* sugiere), sino que se realizan mediante la acción y en contexto, lo mismo que el aprendizaje de las danzas, los ritos, la caza o la navegación. No son solo asuntos de palabras y no pueden realizarse en aulas. Esto resulta obvio, pero las categorías *oralidad* y *tradición oral* en buena medida lo ocultan y frecuentemente se olvida que ellas son categorías académicas, producto de las prácticas propias de las sociedades basadas en la escritura y su manera de representarse y explicar esos *otros* modos de vida. Por ello, no es mucho lo que cabe esperar que se adelante al invitar sabios o sabias de las comunidades a que expongan sus conocimientos en las aulas universitarias. El reto es salir de las aulas, aprender en los espacios apropiados, los que estas personas de conocimiento indiquen, como se hace en algunas universidades indígenas e interculturales, así como más excepcionalmente en algunas cátedras y carreras de universidades convencionales.¹⁴

5. Sobre la idea de *interculturalidad*

Como mencionaba anteriormente, los usos imprecisos de la idea de *interculturalidad* son frecuentes. En primer lugar debe puntualizarse que existen solapamientos entre usos descriptivos y prescriptivos de este término. Además, conviene tener en cuenta que *interculturalidad* es un sustantivo abstracto. En tanto tal no designa de suyo ningún tipo de orientación de pensamiento o acción, solo nombra un cierto universo de asuntos. Por otra parte, el adjetivo *intercultural* en tanto tal solo refiere a la existencia de relaciones entre actores adscritos a culturas diferentes entre sí. Pese a esto, en algunas prácticas pro-

¹⁴ Este tema es tratado en este mismo libro en el capítulo de María Eugenia Choque Quispe, “La educación como eje potencial de los derechos colectivos”. Adicionalmente, véase Daniel Mato, “Problemas Epistemológicos en las Investigaciones sobre América Latina y el Caribe: Oralidad, Escritura y la Noción de Literatura Oral”, *Boletín Americanista* 32(41): 101-111, 1992.

fesionales se usa para designar ciertas orientaciones de acción, que para el caso sería más apropiado llamar “interculturalistas”. Además, a esta orientación de acción diversos usuarios del término le imputan ciertos atributos y valores en particular, diferentes de los que le imputan otros.¹⁵

Aunque en América Latina las interpretaciones más frecuentes de la idea de *interculturalidad* suelen investirla de atributos positivos, existen también otras visiones de ella. Así, en entrevistas realizadas he encontrado que algunos intelectuales y dirigentes indígenas suelen enfatizar que esta idea también ha sido y/o es utilizada con propósitos de *aculturación*. En efecto, los primeros registros escritos del término que he logrado identificar en lengua castellana señalan que esta idea proviene de aportes de la antropología aplicada estadounidense a programas de *cooperación técnica* en salud que en 1951 se desarrollaron en Brasil, Colombia, México y Perú, con fondos y asistencia técnica estadounidense. Estos programas estuvieron orientados a lograr “la gradual sustitución de las creencias tradicionales por ideas modernas sobre la salud y la prevención de las enfermedades”, así como a alcanzar 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*.¹⁶ En línea con esa orientación, el antropólogo mexicano Gonzalo Aguirre Beltrán publicó en la década de 1950 dos libros que tuvieron importante impacto no solo en México sino en otros países latinoamericanos.¹⁷

Desde entonces que la idea de *interculturalidad* ha sido interpretada y resignificada de diversas maneras en diversos contextos sociales, institucionales y disciplinarios a lo largo y ancho de la región. A partir de esas experiencias en el área de salud y otras de orientación semejante en educación, la idea de *interculturalidad* ha sido apropiada y reelaborada política, ética y teóricamente por intelectuales, dirigentes y organizaciones indígenas, quienes han resignificado la idea de *interculturalidad*

¹⁵ Para un análisis más extenso de las conceptualizaciones y usos de la idea de *interculturalidad* véase Daniel Mato, “Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad”, en Miguel Ángel Aguilar y otros (coords.), *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*, Barcelona y México, Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, pp. 28-50, 2009.

¹⁶ George Foster, *Análisis de un programa de ayuda técnica*, México DF, Instituto Nacional Indigenista. Serie Mimeográfica. 2ª Reimpresión, 1955 (Traducción de la edición mimeográfica de la Smithsonian Institution, Washington D.C., 1951).

¹⁷ Gonzalo Aguirre Beltrán, *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992 (Original publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, 1957) y Gonzalo Aguirre Beltrán, *Programas de salud en la situación intercultural*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994 (Original publicado por el Instituto Nacional Indigenista, México, 1955).

para formular interpretaciones de sus experiencias de vida en el seno de sociedades nacionales resistentes a reconocer y valorar las diferencias culturales, así como para organizarse, orientar sus luchas dentro de estas y desarrollar elaboraciones teóricas.¹⁸

Ese pasado problemático de aplicaciones de la idea de *interculturalidad* y algunas experiencias recientes que no se apartan suficientemente de él han dado lugar a dos vertientes de usos y conceptualizaciones del término. Por un lado, existe un número creciente de dirigentes e intelectuales indígenas y afrodescendientes, así como de antropólogos, educadores, sociólogos y otros profesionales que sostienen relaciones de colaboración con ellos, que suelen hablar en términos de “interculturalidad con equidad”. Por otro, existe un número mayor que ignora o decide pasar por alto ese capítulo del pasado y da por sobrentendido que la idea *interculturalidad* de suyo y sin adjetivos comporta valores de reconocimiento y respeto mutuo.

En cualquier caso, no podemos perder de vista que, al menos en las sociedades contemporáneas, las relaciones entre culturalmente diferentes están marcadas por diferencias de poder y de intereses. Esto debe alertarnos respecto de la existencia de posibles conflictos y confrontaciones, lo cual no necesariamente impide que se desarrollen formas de *colaboración intercultural*. Pero esta última no viene apromblemáticamente dada, hay que construirla. Hay que hacerlo a partir de reconocer la existencia e importancia de diferencias en las visiones de mundo, intereses y proyectos de futuro, al igual que de relaciones de poder. Esto demanda establecer y sostener diálogos y relaciones interculturales de valoración y colaboración mutuas, que sean de doble vía. Diálogos y formas de colaboración honestos y respetuosos, que partan de reconocer que hay diversidad de modos de producción de conocimientos y de modalidades de aprendizaje. Este es un reto importante no solo para las universidades indígenas e interculturales, sino también para las convencionales. Resulta notable que, mientras estas desprecian los conocimientos de pueblos indígenas y afrodescendientes, algunas corporaciones farmacéuticas y agroindustriales han venido apropiándose de conocimientos de estos pueblos y patentándolos en su beneficio. En vista de esto, uno de los retos cruciales para las universidades es lograr la valoración y el estudio de los conocimientos de estos pueblos sin menoscabar los derechos de propiedad colectiva sobre ellos.¹⁹

¹⁸ Pablo Dávalos, “Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica”, en Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Universidad Central de Venezuela y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp. 89-97, 2002.

¹⁹ Para una argumentación más amplia sobre este asunto ver Daniel Mato, “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”, *Alteridades* 18(35):101-116, 2008.

6. Democratizar, interculturalizar y descolonizar la Educación Superior

Frecuentemente, las ideas y políticas llamadas de “democratización de la Educación Superior” se asocian a interpretaciones de la idea de *inclusión social* que no solo resultan de carácter etnocéntrico y monocultural, sino que además son reductoramente entendidas en términos cuantitativos. Especialmente desde la gestión pública y los debates políticos, el asunto suele manejarse a través de referencias a estadísticas de gasto público e indicadores de matrícula y graduación. Si bien no faltan referencias a asuntos de pertinencia social, estas suelen ser bastante retóricas, pues no resulta sencillo expresarlas a través de indicadores apropiados al lenguaje de la gestión pública y el debate político. Aunque resulte sorprendente, en este contexto y pese a las mencionadas reformas constitucionales y universitarias, las ideas de *calidad* frecuentemente responden a representaciones transnacionalizadas de una suerte de *excelencia académica* imaginariamente desterritorializada, con escasa referencia al carácter socialmente heterogéneo y culturalmente diverso de las también diversas sociedades latinoamericanas.²⁰

En este marco, las políticas de “democratización de la Educación Superior” rara vez incorporan las demandas y propuestas que al respecto han venido formulando las organizaciones indígenas y afrodescendientes. Más aún, ni siquiera cumplen con los derechos consagrados en las respectivas constituciones nacionales, o solo lo hacen de maneras muy parciales y sesgadas. Como mucho, conducen a establecer programas de cupos y/o de becas para asegurar la inclusión de individuos indígenas y afrodescendientes en universidades convencionales, en las cuales sus lenguas, conocimientos y visiones de mundo no forman parte del currículo. Más excepcionalmente, contribuyen a la creación de programas especialmente dirigidos a estudiantes de esos pueblos, que suelen calificarse de *interculturales*. Pero continúa ignorándose que, en sociedades pluriculturales, la educación intercultural debe ser para todos los grupos sociales y a todos los niveles del sistema educativo. Suele ignorarse también que lograr esto es requisito insoslayable para construir sociedades socialmente sostenibles, así como para conocernos y valorarnos apropiadamente en tanto colectivos sociales y para aprovechar todas las potencialidades que las diversas visiones de mundo, lenguas, modos y acumulaciones de conocimiento y modalidades de aprendizaje nos ofrecen. Esto no se resuelve organizando talleres o cursos especiales ni organizando eventos que acaban *folclorizando* a esos pueblos ni

²⁰ Véase Daniel Mato, “Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, Vol. 18, N° 1, pp. 151-180, 2013.

consolándose pensando que quienes se interesen por estos temas pueden estudiar antropología, sin apreciar la importancia que estos tienen para la formación profesional en campos como medicina, farmacia, derecho, agronomía, ciencias ambientales, economía y ciencias políticas, entre otras.²¹ Es necesario *interculturalizar toda la Educación Superior*, abarcando el diseño de las carreras, sus mallas curriculares, las modalidades de aprendizaje y, muy especialmente, las formas de relacionarse con el resto de la sociedad.

Es posible que esto parezca utópico a algunos lectores, pero no lo es. En las últimas dos décadas, en algunos países latinoamericanos se han registrado algunos avances al respecto y, como se ha documentado en publicaciones anteriores, actualmente existe más de un centenar de experiencias en curso que demuestran de diversas maneras prácticas que es posible avanzar hacia *interculturalizar toda la Educación Superior*.²² Además, se han consensuado algunos acuerdos internacionales de alcance regional que permiten pensar que se continuará avanzando, como por ejemplo la Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, realizada en Cartagena de Indias, Colombia, en junio de 2008 (CRES-2008), de la que participaron más de 3.500 integrantes de la comunidad académica regional—directivos, profesores, investigadores, estudiantes, funcionarios administrativos, representantes de gobiernos y de organismos nacionales, regionales e internacionales, de asociaciones y redes y otros interesados en Educación Superior—. En efecto, el acápite C3 de dicha Declaración estipula que “el reto *no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural*” (énfasis añadido, D.M.). Ese mismo acápite establece también la necesidad de “incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector”. Adicionalmente, el acápite D-4 de la misma declaración enfatiza que “la Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región”.²³

²¹ He argumentado y presentado ejemplos ilustrativos al respecto en mi artículo “No hay saber ‘universal’...”, ob. cit. Véase también Vandana Shiva, *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*, Boston South End Press, 1996.

²² Véanse ejemplos presentados en los libros referidos anteriormente en las Notas de pp. 1, 5, 8 y 10.

²³ Disponible en línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espagnol.pdf> Fecha de consulta: 19-07-15).

Sin embargo, los escenarios en que deberían consolidarse y profundizarse esos avances son complejos y están marcados por la vigencia de representaciones y actitudes racistas y, así, de tensiones y conflictos de larga data. Para comprender esto es necesario tener presentes algunos factores históricos que resultan especialmente significativos para este tema. Como se sabe, la historia de América ha sido marcada por la conquista y colonización europea, con masacres, despojos de territorio, desplazamientos y reorganización social y territorial de los pobladores originales de esta parte del mundo. Como parte de esos procesos, los pueblos indígenas americanos vivieron varias circunstancias que atentaron especialmente contra importantes elementos constitutivos de sus visiones de mundo. Uno de ellos es que sus religiones fueron prohibidas y se los forzó a adoptar el catolicismo. Otro es que también sus lenguas fueron prohibidas, cuanto menos su uso en espacios públicos y especialmente en la escuela, cuando accedieron a ella. Otro tanto ocurrió con sus conocimientos ancestrales, particularmente (pero no solo) los relativos al campo de la salud, que los colonizadores asociaban a la idea europea de *brujería*. La fundación de las nuevas repúblicas en el siglo XIX de ningún modo acabó con estas condiciones. Los nuevos Estados continuaron muchas de esas prácticas y a través de sus políticas educativas y culturales desarrollaron imaginarios nacionales homogeneizantes, negadores de las diferencias, que como mínimo de maneras sutiles continúan segregando a esos pueblos y negando todo valor a sus cosmovisiones, idiomas, conocimientos y valores. Lo cual, en los casos de algunos Estados, se articula con discursos y prácticas folclorizantes y romantizadores del pasado de esos pueblos.

Un aspecto importante de la problemática político-social, educativa y epistemológica que nos ocupa es que aún hoy, en pleno siglo XXI, esta historia de prohibiciones y exclusiones no ha acabado sino que continúa bajo diversas formas en la escuela y en las universidades y otros tipos de IES convencionales contemporáneas. Pero, para mayor complejidad, estas marcas coloniales también afectan de diversas formas la construcción de las subjetividades de todos los sectores de las sociedades contemporáneas, incluyendo a aquellos que se identifican como indígenas y afrodescendientes, y así también, de un modo u otro, a las experiencias de construcción de universidades indígenas e interculturales de lo cual el propio uso de la idea de *universidad*, acompañada de los adjetivos que sea, lo sugiere.

El reconocimiento de la importancia de estas fuerzas históricas en las características de las sociedades contemporáneas y en las bases institucionales y epistemológicas de las Universidades y otras IES ha-

cen necesario plantearse su descolonización, lo cual necesariamente implica la de las disciplinas académicas y, con ella, de nuestra propia formación, como también de nuestras propias subjetividades. Pero esto no se logra repitiendo consignas o términos de moda, sin reparar en la densidad histórica y el carácter constitutivo de nuestras sociedades de los procesos sociales cuyos efectos criticamos y pretendemos transformar y sin disponernos a trabajar proactivamente para lograrlo.

Referencias

- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario y Adir Casaro Nascimento, "Rede de Saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil", en este mismo libro.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo, *El proceso de aculturación y el cambio socio-cultural en México*, México, Fondo de Cultura Económica, 1992 (Original publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México, 1957).
- ..., *Programas de salud en la situación intercultural*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994 (Original publicado por el Instituto Nacional Indigenista, México, 1955).
- ALOR ROJAS, Beatriz Isabel y Mayra Eliana Juárez, "Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense", en este mismo libro.
- BASTIDA MUÑOZ, Mindahi Crescencio, "Políticas Públicas de las Instituciones y Programas Interculturales de Educación Superior en México", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2012.
- BONILLO, María Beatriz, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, "Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta", en este mismo libro.
- CASILLAS MUÑOZ, María de Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad Intercultural Modelo Educativo*, México, CGEIB-SEP, 2006.
- CHOQUE QUISPE, María Eugenia, "La educación como eje potencial de los derechos colectivos", en este mismo libro.
- DÁVALOS, Pablo, "Movimiento indígena ecuatoriano: Construcción política y epistémica", en Daniel Mato (coord.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, Caracas, Universidad Central de Venezuela y Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2002.
- DEL VAL BLANCO, José Manuel, "Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso", en este mismo libro.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie (coord.), *Los programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes tradicionales y emergentes*, México, UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC, 2014.
- DIDOU AUPETIT, Sylvie y Eduardo Remedi Allione, *Pathways en América Latina: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México DF, Fundación Ford y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 2008.
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos Cortés, *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*, México, SEP- CGEIB, 2011.
- DIMAS HUACUZ, Bertha, "Reforma y contrarreforma de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán", en *La Jornada*, Michoacán, 20-07-2015. <http://lajornadamichoacan.com.mx/2015/07/reforma-y->

- contrarreforma-de-la-universidad-intercultural-indigena-de-michoacan/. Fecha de consulta: 24-07-2015.
- FERNÁNDEZ VAVRIK, Germán, “Un trato excepcional. Acción afirmativa cotidiana en la Universidad Nacional de Cuyo”, *Revista de Política Educativa*, N° 4.
- FOSTER, George, *Análisis de un programa de ayuda técnica*, México DF, Instituto Nacional Indigenista. Serie Mimeográfica. 2ª Reimpresión, 1955 (Traducción de la edición mimeográfica de la Smithsonian Institution, Washington D.C., 1951).
- GOMES DO NASCIMENTO, Rita, “Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)”, en este mismo libro.
- GOTTA, Claudia, “La cátedra libre ‘Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios’, un espacio abierto a la interculturalidad”, en este mismo libro.
- GUALDERI, Beatriz y María José Vázquez, “Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos”, en este mismo libro.
- HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio Enrique, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.), *Educación Intercultural a Nivel Superior: Reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*, Huehuetla, Puebla, México, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, 2013.
- HERNÁNDEZ LOEZA, Sergio Enrique y Yunuen Manjarrez Martínez, “La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)”, en este mismo libro.
- HERNÁNDEZ SILVA, Ildefonso Palemón, “La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México”, en este mismo libro.
- HOOKE BLANDFORD, Alta, “La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala”, en este mismo libro.
- IVANOFF, Sonia Liliana y Daniel Leónidas Loncón, “Cátedra libre de Pueblos Originarios, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos”, en este mismo libro.
- LEHMANN, David, “Convergencias y divergencias en la educación superior intercultural en México”, *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223): 33-170, 2015.
- ..., “Mexico is not for beginners: a post-script to ‘Intercultural Universities’”, <http://www.davidlehmman.org/adlehmman/2015/04/05/mexico-no-es-para-principiantes-postscript-to-universidades-interculturales/> (05-04-2015). Fecha de consulta: 25-07-15
- LONDOÑO CALERO, Sandra Liliana, “La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural”, en este mismo libro.
- MATO, Daniel, “Problemas epistemológicos en las investigaciones sobre América Latina y el Caribe: Oralidad, escritura y la noción de literatura oral”, *Boletín Americanista*. 32(41): 101-111, 1992.
- ..., “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”, *Alteridades* 18(35):101-116, 2008.
- ..., “Contextos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad”, en Miguel Ángel Aguilar y otros (coords.), *Pensar lo contemporáneo: De la cultura situada a la convergencia tecnológica*, Barcelona/México, Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2009.
- ..., “Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional”, *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 18 (1):151-180, 2013.
- ..., “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior* Vol. 14.: 17-45, 2014.

- MATO, Daniel (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008.
- ..., *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009.
- ..., *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2012.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.
- MESEGUER, Shantal, “Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural”, en este mismo libro.
- MORA CURRIAO, Maribel, “Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha”, en este mismo libro.
- NAVARRETE, David, “Becas, inclusión social y equidad en el posgrado. Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas”, *Perfiles Educativos*, N° XXXIII, 2011.
- PALECHOR ARÉVALO, Libio, “La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas”, en este mismo libro.
- REYES CARRANZA, Laura Mariana, *Decoloniality, subaltern knowledges and the construction of interculturality in Universidad de la Tierra, Oaxaca, Mexico*, Tesis presentada para obtener el grado de Magister Scientiarum in Environment, Culture & Society, School of GeoSciences, University of Edinburgh, 2014.
- ROMERO, Clara, Sebastián Valverde, Juan Engelman, María Laura Weiss, Alejandra Pérez, Rosana Süther y Mónica Aurand, “Educación y Etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria”, en este mismo libro.
- ROSSO, Laura Liliana, Teresa Laura Artieda y Adriana Elizabeth Luján, “Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad”, en este mismo libro.
- SANTAMARÍA, Ángela, “Cartografiando memorias, dolores y resiliencias para el fortalecimiento de la educación intercultural. De la Sierra Nevada de Santa Marta a la Amazonia colombiana”, en este mismo libro.
- SHIVA, Vandana, *Biopiracy: The Plunder of Nature and Knowledge*, Boston South End Press, 1996.
- TRIGO, Sonia, “Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe. La experiencia de la provincia de Salta, Argentina”, en este mismo libro.
- VALDEZ, María Cristina, Jorgelina Villarreal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves, “El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el Pueblo Mapuce en la Universidad Nacional del Comahue”, en este mismo libro.
- ZÚÑIGA MUÑOZ, Xinia, “Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica”, en este mismo libro.

La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY)

Alta Hooker Blandford

El presente capítulo analiza las experiencias, interpelaciones y desafíos del proceso de evaluación y acreditación para la calidad educativa de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (América Latina), RUIICAY, fundada en la Ciudad de Kitu, Ecuador, el 20 de abril del año colonial 2008.

Está constituida por diez instituciones de Educación Superior de ocho países, que son: la Pluriversidad Amawtay Wasi del Ecuador; la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, UAIIN, de Colombia; las tres Universidades Indígenas Productivas de Bolivia¹ —la Universidad Quechua Casimiro Huanca, la Universidad Aymara Tupak Katari y la Universidad Guaraní y de Pueblos de Tierras Bajas Apipaguaiki Tupa—; el Instituto de Educación Superior Campinta Suazo Gloria Pérez, de Argentina; la Universidad del Sur, Unisur, de México; la Universidad Bolivariana de Venezuela; la Oficina de Pueblos Indígenas de la Universidad de Panamá y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN.²

La Red se considera el cimientado de las comunidades científicas interculturales que, a través de programas y procesos educativos y de incidencia socio-política, contribuyen a la construcción y promoción de ciudadanía interculturales y al buen vivir de los pueblos.

Consideramos de fundamental importancia abordar este tema en el contexto actual, dado que nuestras universidades que conforman la Red, en algunos de los países donde funcionamos, se encuentran inmersas en los procesos de evaluación y acreditación para la calidad educativa que se desarrollan y es importante hacer visibles las diferentes experiencias vividas hasta estos momentos, mientras nos preparamos para las próximas.

Por otro lado, existe debate sobre la calidad de la educación que imparten nuestras universidades, calificadas por algunos como “universidad de los pobres”. Sentimos indispensable hacer visibles los instru-

¹ Fundadas por el presidente Evo Morales en la ley de Educación N° 070 del 20 de diciembre del 2010.

² En el año 2010 se propuso a la URACCAN para liderar la red y posteriormente, en el año 2012, se le encomendó nuevamente la tarea de guiar el camino, pues se la considera la Hermana Mayor de las instituciones pertenecientes a la Red.

mentos que nos avalan para dirigir nuestros propios procesos educativos con pertinencia y calidad y que cumplan a su vez con las legislaciones de nuestros países.

También, se discuten aspectos relevantes de quiénes somos, por qué nos constituimos en red, cuáles son los aspectos vitales para nuestras universidades, en qué nos fundamentamos, qué significan para nuestras instituciones los procesos de evaluación y acreditación para la calidad educativa y cuáles son nuestros desafíos.

Esperamos que lo planteado aquí ayude a preparar las condiciones necesarias para emprender un diálogo franco entre las universidades convencionales, las no convencionales, los Consejos Nacionales de Evaluación y Acreditación y las Autoridades Educativas en nuestros países, en la búsqueda de tejer un camino mejor y más justo hacia la construcción de ciudadanías interculturales.

Contextos sociales de la calidad educativa en Abya Yala

Educar es transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posición de la verdad, en depositario o receptáculo único y universal de la verdad. La educación ha de servir para modificar actitudes con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales. La educación intercultural parte del hecho sociológico de la existencia de diferentes grupos culturales.³

Por muchos años, los pueblos indígenas y afrodescendientes de Abya Yala (América Latina) han venido luchando por sus derechos históricamente negados. Han luchado por su reconocimiento como pueblos y por una educación que responda a su realidad y necesidad y que haga visibles los aportes que han hecho a la humanidad desde sus conocimientos, saberes y prácticas. Estas luchas han tenido como resultado el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes en las constituciones políticas de los países de América Latina.

Marco jurídico legal de la Educación Superior de las universidades que conforman la RUIICAY

La Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, RUIICAY, está conformada por instituciones de Educación

³ Myrna Cunningham, S. Vicente y Yuri Zapata, Documento Inédito preparatorio al I Encuentro Internacional sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas: Debates sobre la Educación Superior Indígena e Intercultural en Abya Yala, realizado en México, del 21 al 23 de marzo 2013, p. 26.

Superior de 8 países de América Latina: Argentina, Bolivia, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Panamá y Venezuela. Entre las normas legales relativas a la Educación Superior en cada uno de esos países, destacan entre otras:

Argentina: La Constitución de Argentina en su reforma de octubre de 1994 establece un sistema de gobierno representativo, republicano y federal (Art. 1). La Ley de Educación Superior N° 24.521, promulgada parcialmente el 7 de agosto de 1995, crea, en su artículo 46, la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria.

Bolivia: La Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia de 2009 establece que es un Estado Unitario, Social y de Derecho Plurinacional Comunitario, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías, se funda en la pluralidad [...] cultural y lingüística, dentro del proceso integrador del país (Art. 1). La ley de Educación N° 070 del 20 de diciembre de 2010 establece, en su artículo 55, las instituciones de Educación Superior del Estado en las que se nombran las universidades indígenas. El artículo 68 crea la Agencia Plurinacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior Universitaria (APEAESU).

Colombia: La Constitución Política de 1991 y sus reformas de 1997 reconocen y protegen la diversidad étnica y cultural de la nación (Art. 7). También reconocen la conformación de entidades territoriales indígenas (Art. 329), reguladas en la Ley Orgánica del Ordenamiento Territorial que, además de regular lo de la tenencia de las tierras de propiedad colectiva y no enajenable, establece la creación de concejos indígenas conformados y reglamentados según los usos y costumbres de sus comunidades (Art. 330).

Ecuador: La Constitución Política de Ecuador, aprobada en su reforma el 4 de agosto del 2010, establece que el Estado es pluricultural y multiétnico y que respeta y estimula el desarrollo de todas las lenguas de los ecuatorianos. Para asegurar los objetivos de calidad en materia de educación, se establece un sistema autónomo de evaluación y acreditación que funciona de forma independiente, en cooperación y coordinación con el Consejo Nacional de Educación Superior (Art. 79).

México: En su artículo 2, la Constitución Política reconoce la “composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas [...] y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas”. De igual manera, establece el Sistema Nacional de Evaluación Educativa, a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. El proceso está regulado por un Convenio entre la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el

Consejo Para la Acreditación de la Educación Superior (COPAES), así como una asociación civil constituida por las leyes del país, aprobada en la Ley N° 30.

Nicaragua: La Constitución Política de 1987, con su última reforma en 2014, reconoce en el artículo 5 “la existencia y la propia identidad de los pueblos originarios y afrodescendientes; la naturaleza multiétnica”. Cuenta con una Ley Creadora del Sistema Nacional para el aseguramiento de la calidad de la educación y reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, Ley 704, publicada en La Gaceta el 12 de septiembre del 2011.

Panamá: En la Constitución Política de 1972 y reformas —especialmente en los artículos 88 y 90— se establece un sistema de protección de los pueblos indígenas llamados *comunidades*, en primer lugar en el reconocimiento estatal y respeto a “la identidad étnica de las comunidades indígenas nacionales...” En la Ley N° 30 de 2006 se establece la norma legal para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria.

Venezuela: Su Constitución Política, vigente desde el 30 de diciembre de 1999, establece en su artículo 4 un sistema de gobierno de Estado Federal descentralizado, regido por los principios de integridad territorial, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad y el respeto a la interculturalidad bajo el principio de igualdad de las culturas manifestado en el artículo 100.

Lo planteado en las constituciones refleja que en la mayoría de los países de América Latina los pueblos indígenas y afrodescendientes cuentan, producto de sus luchas sistemáticas, con un andamiaje normativo claro e importante, para que puedan implementar y se les respeten sus derechos. Asimismo, hay instrumentos jurídicos internacionales que cobijan el derecho de los pueblos a desarrollar sus procesos culturales educativos de acuerdo con sus propios modelos.

Dentro de este marco de derechos, en 1992 nació el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe, conocido como Fondo Indígena, con sede en Bolivia, como organismo multilateral de cooperación internacional durante la celebración de la II Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estados y Gobiernos. Está conformado por veintidós países miembros: diecinueve de América Latina y el Caribe y tres Estados extrarregionales.

En este sentido, la misión del Fondo Indígena pretende “Promover el fortalecimiento y desarrollo político, económico, cultural y social de los Pueblos, comunidades y organizaciones indígenas de América Latina y El Caribe, mediante la gestión y canalización de recursos, la concerta-

ción y el diálogo político, la asistencia técnica y financiera a programas y proyectos de desarrollo, la generación y transferencia de información especializada, la asesoría, el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas en la materia y la incidencia y participación activa en ámbitos regionales y mundiales de interés para los destinatarios principales de su quehacer institucional.”

La demanda y el sueño de una instancia con estas características se hicieron realidad con la puesta en marcha, en junio de 2005, del Programa Emblemático de la Universidad Indígena Intercultural (UII), aunque su primer programa académico dio inicio en el año 2007, con el objetivo de contribuir a la formación de profesionales indígenas cualificados y con capacidad de liderazgo para asumir, desde una perspectiva intercultural, tareas de articulación, participación y toma de decisiones que incidan en la política, economía y organización social de sus respectivas sociedades.

La red UII llegó a aglutinar aproximadamente a treinta universidades de América Latina y el Caribe, entre ellas, veintisiete convencionales y tres indígenas, interculturales y comunitarias. En el caminar de esta iniciativa, las universidades indígenas, interculturales y comunitarias sintieron que estaban siendo marginadas y discriminadas y que sus planteamientos no se estaban valorando de la mejor manera.

Partiendo de este escenario complejo, las tres universidades indígenas, interculturales y comunitarias optan por tomar distancia y dar inicio a una red más pequeña, denominada “Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, RUIICAY.

La RUIICAY se constituyó en la ciudad de Kitu, Ecuador, el 20 de abril del año colonial 2008, con las universidades indígenas interculturales: Amawtay Wasi del Ecuador, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) de Colombia y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Nos constituimos como entidades de Derecho Colectivo Originario de Carácter Especial con naturaleza y personalidad jurídica, que permita:

- a) Garantizar el desarrollo y fortalecimiento de las universidades que se han creado y vienen articuladas al movimiento indígena y afrodescendiente a nivel continental.
- b) Conformar equipos interuniversitarios que planteen alternativas de sostenibilidad de las universidades miembro.
- c) Realizar actividades de intercambio, investigaciones, pasantías y proyectos que permitan fortalecer la identidad de la red.
- d) Aunar esfuerzos y voluntades políticas e incidir en los Estados para el reconocimiento pleno y con apoyo financiero a nuestro derecho

de contar y organizar instituciones de Educación Superior propias, conforme a las legislaciones nacionales e internacionales y diseñar un sistema de reconocimiento, evaluación y acreditación nacional e internacional de las universidades pertenecientes a la Red.

Características de la identidad de las Universidades Miembros de la Red⁴

Entre algunas de las características que crean y unen a las universidades de la RUIICAY hacemos visibles las siguientes:

- a) Ser parte de las Naciones Originarias e Indígenas y Pueblos Afrodescendientes de Abya Yala.
- b) Estar articuladas y vinculadas a los movimientos indígenas, afrodescendientes y sociales de cada país.
- c) Ser el espacio de recuperación, fortalecimiento y acompañamiento de los planes y propuestas de vida de los pueblos y sus organizaciones para impulsar el buen vivir, el vivir bien y el vivir con dignidad.
- d) Vincular teoría y práctica en el desarrollo de los procesos de aprendizaje, creación y recreación comunitaria de saberes, fundamentados desde el conocimiento ancestral, haciendo uso de la lengua materna.
- e) Implementar metodologías que faciliten el diálogo e interacción de los diferentes saberes.
- f) Buscar la armonía entre la razón y el corazón para la solución de los problemas de formación, en tanto se fundamenta en el sentir, pensar y actuar en un contexto de diversidad.

Para nuestro quehacer como RUIICAY, trabajamos y nos articulamos con las asambleas comunitarias de los territorios, sabios y sabias para definir las principales políticas de las universidades, las carreras a implementar, la metodología de los sistemas de aprendizaje, los procesos de creación y recreación del conocimiento y la transversalización de los saberes ancestrales en la construcción de todos los currículos y cursos.

Hemos logrado que nuestros facilitadores se articulen con los sabios en la organización docente en cada una de nuestras asignaturas y en la implementación de la sistematización, creación y recreación de conocimientos respondiendo a la realidad y necesidad de los diferentes pueblos que conviven en el territorio. En este proceso, las ceremonias espirituales han sido fundamentales para mantener la armonía y el equilibrio en todo lo que llevamos a cabo.

⁴ RUIICAY, Documento de trabajo de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala, Panamá, 5 de septiembre de 2013, Marco Institucional.

Desde esta iniciativa de América Latina, se deriva el Proyecto Vinculación de la Comunicación Intercultural entre RUIICAY y el Colegio Universitario de Ciencias Aplicadas de Oslo y Akershus (HIOA) de Noruega, pensado y articulado desde la construcción colectiva del currículo y la selección de los estudiantes, procedentes de tres países miembros: Colombia, Ecuador y Nicaragua. Proceso fundamental para la red, porque nos ha ayudado a construir nuestra propuesta con facilitadores externos, articulando los conocimientos desde un diálogo de saberes que ha facilitado la armonización de las prácticas, saberes y sabidurías.

Lo más importante de esta iniciativa es que estamos preparando a nuestros maestrantes y doctorandos, mujeres y hombres, quienes desde las aulas construirán con pertinencia y calidad los textos, los que utilizaremos para fortalecer las bibliotecas, fundamentar los currículos desde la implementación de la teoría y la práctica en la construcción del nuevo conocimiento y, de esta manera, acompañar al Fondo Indígena en su proceso de incidencia con las universidades convencionales.

En las aulas de clases, los estudiantes comparten sus historias, sus cosmovisiones y las convivencias que son esenciales; de la misma manera aprenden el uso de las nuevas tecnologías y la comunicación (TIC), desde las plataformas educativas, para realizar actividades académicas que contribuyen a reducir las brechas digitales.

El uso de las lenguas, las vivencias de las ceremonias, la espiritualidad y el fomento de la identidad de los pueblos constituyen uno de los factores dirigidos a cristalizar y hacer visibles los indicadores de calidad, congruentes con el modelo de universidades comunitarias interculturales en Abya Yala.

La otra acción de fortalecimiento de la RUIICAY es la concertación, articulación e implementación de las maestrías en: Comunicación Intercultural y Cosmovisiones del buen-vivir/vivir-bien, con enfoque en cambio climático, complementariedad y equidad, al haber logrado construir el currículo con sabios y sabias indígenas y afrodescendientes de la Cátedra Indígena Intercultural CII del Fondo Indígena y asegurar el eje de los saberes ancestrales desde el primero hasta el último módulo. Es importante decir que entre los estudiantes maestrantes participan por primera vez tres sabias y sabios de la CII para asegurar la transversalización de los saberes ancestrales durante todo el desarrollo del programa.

Nuestra experiencia en los procesos de evaluación y acreditación

Hasta este momento, dos de las Universidades de la red han desarrollado el proceso de evaluación y acreditación: la Universidad Amawtay Wasi en el año 2012 y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN. Ambos procesos fueron diferentes.

a) **Amawtay Wasi**: esta Universidad nació en 2004 en el seno de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, CONAIE, como una propuesta incluyente e inspirada en pueblos indígenas y no indígenas del Ecuador, legalmente reconocida e incorporada como miembro por el Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP) en 2005.

Durante nueve años, la Amawtay Wasi trabajó incansablemente en la promoción e implementación de un sistema educativo intercultural comunitario e identitario que beneficiara a amplios sectores del Ecuador que por primera vez conseguían acceder a una educación que partía desde sus propias cosmovisiones.

En 2013 la RUIICAY fue sorprendida con una de las resoluciones (N° 001-067) más traumáticas y frustrantes en la historia de la lucha por sistemas educativos propios en América Latina. Me refiero a la decisión del Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES) del Ecuador que, sin concertar ni consultar a nadie, “suspendía definitivamente” a la Amawtay Wasi con el argumento de “no haber superado el proceso de evaluación realizado por ellos”. En este contexto, es importante mencionar que este proceso de evaluación de la Universidad “Amawtay Wasi”, tuvo algunas inconsistencias:

- 1) El Art. 18 establece dos fases del proceso de evaluación: la autoevaluación y la evaluación institucional (verificación). Sin embargo, solo se realizó la segunda etapa.
- 2) El proceso de evaluación se inició el día 23 de septiembre. Sin embargo, a través de una carta del día 2 de octubre, ocho días después, el CEAACES mediante un oficio hacía llegar las matrices, las que son la base de la verificación por parte del equipo de evaluadores.
- 3) La evaluación que debió ser la constatación in situ, de acuerdo con la matriz, se hizo al azar, lo que nos lleva a pensar que el equipo de evaluadores realizó la verificación de memoria o improvisadamente.
- 4) Peor aún, el proceso de evaluación desestimó el modelo pedagógico de la Universidad “Amawtay Wasi”, que siempre respondió a la visión que tienen los pueblos indígenas y no el sistema convencional, con otros objetivos y concepción de la infraestructura en su vinculación con la naturaleza.

Con el cierre de la Amawtay Wasi, una de las instituciones de la RUIICAY, se lesionaron los derechos que tienen los pueblos en América Latina a reivindicar sus conocimientos, saberes y prácticas, y sus

sistemas de valores, así como el derecho a crear, recrear y creer en sus propias instituciones, modelos y medios de educación.

Independientemente de todos los esfuerzos realizados, pronunciamientos de diferentes redes y acompañamiento al proceso por el Fondo Indígena y de la RUIICAY, que elaboraron un informe de las incongruencias, y carta al presidente del CEAACES desde la coordinación de la RUIICAY (que no recibió) respuesta, la Amawtay Wasi sigue cerrada.

- b) URACCAN: Esta universidad nicaragüense se caracteriza como comunitaria e intercultural y se inscribe en el marco del reconocimiento y ejercicio de derechos humanos y colectivos, que los pueblos indígenas, afrodescendientes y comunidades étnicas han reivindicado en el proceso de construcción de las Regiones Autónomas Multiétnicas del país.

Nicaragua aprobó y publicó en la Gaceta, diario oficial N° 172, el 12 de Septiembre de 2012, la Ley N° 704, Ley Creadora del Sistema Nacional para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación y Reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación (CNEA). Entre los objetivos del Sistema, se busca promover la cultura de calidad en el sistema de educación nacional, velar por su mejoramiento continuo y dar fe ante la sociedad nicaragüense de la calidad de la educación.

Ante el proceso de Evaluación y Acreditación que dio inicio en Nicaragua basado en esta ley, el 9 de Febrero de 2013, la Universidad URACCAN envió al Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación una solicitud de revisión de un documento elaborado por nosotros, con la propuesta de inclusión de algunos indicadores que considerábamos fundamentales para avanzar en la búsqueda de la calidad educativa de acuerdo con nuestro perfil de Universidad Comunitaria e Intercultural.

Como Universidad, les informamos que estábamos plenamente convencidos y comprometidos con la aplicación de esta Ley y que manifestábamos el interés de contribuir activamente en la construcción del sistema de evaluación con fines de mejoras para la acreditación, a fin de que su aplicación fuera pertinente al Modelo de Universidad Comunitaria Intercultural que nos identifica. Hicimos referencia a que esta acción se sustenta en los principios que establece la misma Ley, en el artículo 4, incisos 4, 7 y 12.

Por su parte, tanto el CNEA como el Consejo Nacional de Universidades (CNU) y las Secretarías Regionales de Educación de los Gobiernos Regionales Autónomos han manifestado interés, voluntad política y compromiso para atender las demandas y propuestas de las Universidades del Caribe Nicaragüense, así como

acompañar y/o asistir los procesos de construcción del Sistema de Evaluación y Acreditación, en el marco del Modelo de Universidad Comunitaria Intercultural y del Sistema de Educación Autonómico Regional (SEAR), reconocidos en la Ley General de Educación (Ley 582) y la Ley de Régimen Autonómico de la Costa Caribe Nicaragüense (Ley 28).

El proceso de autoevaluación institucional es visto en URACCAN como una reflexión colectiva, analítica y crítica sobre la calidad que se tiene y a la que se aspira y sobre las estrategias y acciones de superación con el propósito de mejorar el trabajo que realiza la institución. Enmarcada en este contexto, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, URACCAN, elaboró un documento cuyo objetivo principal es generar un análisis de la situación actual y el diseño de un plan de mejoramiento de acuerdo con lo establecido.

La propuesta que elaboramos fue fundamentada en documentos de la RUIICAY, en documentos propios y en la matriz de indicadores del documento guía del CNEA, y organizada por función sustantiva de las Universidades (y, dentro de cada función, los factores particulares). Agregamos a la matriz del CNEA una columna adicional a la del indicador, que interpreta la visión de URACCAN para el indicador correspondiente. También agregamos indicadores nuevos que fundamentan el modelo de Universidad Comunitaria Intercultural.

Contar con la propuesta nos permitió en agosto de 2003 dar inicio a un sinnúmero de reuniones de incidencia, alianzas y la construcción de puentes de confianza y al mejoramiento colectivo de los indicadores interculturales de aseguramiento de la calidad de las universidades comunitarias interculturales. Nos permitió contar con un documento base que sirviera para construir sobre él, documento que también concertábamos con la RUIICAY.

En base a este mismo documento, que íbamos mejorando después de cada actividad, realizamos el primer taller de concertación y construcción de indicadores interculturales de aseguramiento de la calidad, con el acompañamiento del Presidente del Consejo Nacional de Universidades, CNU; el Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, CNEA, y la Bluefields Indian and Caribbean University, BICU.

El 11 y 12 de febrero de 2012, con el fin de ir incidiendo y lograr que no hubiera rechazo a la propuesta de indicadores interculturales, realizamos el segundo taller de construcción de indicadores interculturales de calidad con acompañamiento del CNU, CNEA, Amawtay Wasi, UAIIN, BICU y URACCAN.

Nuestro primer documento del proyecto de Autoevaluación y Acreditación de inmediato fue revisado por el CNEA; nos lo devolvieron diciendo que el documento era muy tímido, que no reflejaba realmente todo lo que habían aprendido de nosotros en los procesos de construcción de los indicadores de interculturalidad. Nos dijeron que teníamos que resaltar la importancia del Sistema Educativo Autonómico Regional, SEAR, el marco legal que nos sustenta; reflejar la lucha de los pueblos por sus derechos; dejar ver las dificultades que han tenido los pueblos indígenas y afrodescendientes al acceso, permanencia y graduación en una Educación Superior que responda a sus demandas y necesidades. Que deberíamos resaltar la cantidad de estudiantes por pueblo que habían logrado emprender el camino de la Educación Superior y salir victoriosos; también, reflejar con mayor claridad el organigrama del proceso de autoevaluación y mencionar las autoridades de la universidad, el significado de los recintos y su diferencia con una extensión comunitaria.

Nos dijeron que teníamos que reflejar por qué era necesario que contáramos con un sistema de evaluación y acreditación que integrara indicadores interculturales. Que la internacionalización no estaba en sus documentos, como lo catalogábamos, ¿como indicador? ¿se puede catalogar como factor? ¿se puede considerar como factor de gestión? La interculturalidad, ¿se vuelve un factor dirigido a función?

En fin, todas estas preguntas, en lugar de molestarnos, nos animaron y nos dieron la confianza de que estábamos en buen camino, que el CNEA nos estaba acompañando para que realmente pudiéramos reflejar en nuestros documentos lo que estábamos diciendo en los diferentes talleres y procesos de negociación. Que podíamos reflejar lo que somos sin temor a ser castigados por ello. Sus recomendaciones nos parecieron muy pertinentes porque fundamentaban nuestra gran riqueza de trabajo y concertación colectiva.

Una vez desarrollado el proceso de autoevaluación y habiendo entregado nuestro informe final en el mes de octubre de 2014, en enero de 2015 se nos informó de la visita de los pares verificadores externos y se nos dijo que podíamos, si no estábamos de acuerdo con ellos, solicitar cambios. Procedimos de inmediato a aceptar la propuesta enviada.

El 17 de mayo de 2015 recibimos el informe del proceso de verificación de pares externos cuyos resultados tuvieron que ser revisados y corregidos, debido a que los verificadores no fueron capacitados para llevar a cabo este proceso en una Universidad Comunitaria Intercultural. En agosto de este año, una vez revisado el informe corregido, comunicamos nuestro acuerdo y solamente nos resta elaborar el plan de mejoramiento y hacer entrega de él dentro de tres meses.

Tomando como referencias estos dos casos, nos preguntamos: ¿Por qué el proceso de evaluación del Amawtay Wasi fue tan traumático mientras que el de URACCAN se hizo en un ambiente de alianza, diálogo, concertación y acuerdos? Esto nos lleva a pensar que el camino de la construcción de indicadores interculturales que aseguren la calidad de universidades indígenas, interculturales y comunitarias de América Latina debe fundamentarse en criterios como: 1) incidencia 2) alianzas 3) negociación 4) concertación y ¿por qué no decirlo? 5) la construcción de puentes de confianza con la consiguiente valoración de las contribuciones de las experiencias entre las universidades de la RUIICAY y las instancias de Educación Superior y los consejos nacionales de evaluación y acreditación.

Lo anterior es coherente con el planteamiento de que educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, que es lo que primó al momento de emprenderse un proceso de evaluación, en el caso de la universidad URACCAN, que se constituyó en una experiencia que dejó a nuestra institución grandes satisfacciones y desafíos, diferentes a los vividos por la comunidad educativa de la Universidad Amawtay Wasi, en el Ecuador.

La calidad de la Educación Superior, la experiencia de la RUIICAY

De la Garza⁵ propone que una discusión que debe retomar la RUIICAY y en cuyo análisis debe profundizar es el tema de la calidad de la Educación Superior, como uno de los grandes desafíos por configurar y alcanzar estrategias innovadoras, que aseguren revertir las brechas de acceso, mejorar la calidad con pertinencia y dar a la acreditación un papel destacado.

La Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) 1996⁶ sostiene que la pertinencia no puede concebirse desligada de la calidad, por lo que se asumió una pertinencia social, “que superará la simple adecuación de la Educación Superior a los requerimientos del mundo laboral y productivo, y tomará en cuenta la complejidad de las necesidades de todos los sectores de la sociedad, de manera particular de los sectores más desfavorecidos”.

A de la Garza⁷ pertenece el planteamiento de que el mejoramiento de la calidad educativa se puede promover sin afectar su carácter equita-

⁵ Javier de la Garza, “Evaluación y acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en Carlos Tünnerman, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Cali, Pontificia Universidad Javeriana Colombia/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura/Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008.

⁶ Carlos Tünnerman, *La educación superior...*, ob. cit.

⁷ *Ibíd.*, p. 21.

tivo, particularmente cuando se propone la ampliación de su cobertura. Con base en lo anterior se puede afirmar que un elemento indispensable en la justicia social, en relación con la ampliación de la cobertura de la Educación Superior, es su vinculación obligada a la calidad.

El esfuerzo de nuestras universidades representa el más grande compromiso asumido con los pueblos de Abya Yala, ante el desafío de alcanzar el diseño de políticas educativas que faciliten y aseguren la calidad y el acceso a la educación de mujeres y hombres indígenas y afrodescendientes en condiciones de igualdad y en contexto de la educación con relevancia, eficacia, eficiencia, equidad, respeto a la diversidad, tolerancia y relaciones interculturales.

Desde la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Abya Yala (RUIICAY), inspiran el paradigma de calidad universitaria:

- a) La implementación de un programa educativo a nivel de América Latina, que incorpore las principales demandas de pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos mestizos;
- b) La implementación de un modelo educativo incluyente, con justicia social, intra e intercultural;
- c) La articulación, la concertación y el diseño de proyectos educativos que tienen como fundamento las creencias, saberes, prácticas y conocimientos ancestrales;
- d) La contribución a iniciativas de formación de profesionales indígenas y afrodescendientes;
- e) La implementación de universidades que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar.

Los desafíos:

Aun con las reformas implementadas en los últimos años en la Educación Superior y los cambios para alcanzar la pertinencia y la calidad, hace falta seguir avanzando para que pueblos históricamente marginados entren y permanezcan en el sistema educativo propuesto desde las universidades indígenas, interculturales y comunitarias de la RUIICAY.

Estos desafíos son coherentes con la necesidad de identificar los conocimientos ancestrales como científicos y tecnológicos relevantes para todas y todos. Desde este planteamiento, el compromiso de la RUIICAY, es:

- a) Seguir aportando a la solidificación de una calidad de la educación que supere las brechas de las desigualdades históricas que aún persisten;
- b) Profundizar en el paradigma de la intra e interculturalidad y un mo-

- delo educativo cuya fortaleza son sus contenidos, valores, prácticas pedagógicas y la pertinencia curricular;
- c) Responder a necesidades, demandas y propuestas surgidas en el seno de los pueblos indígenas, afrodescendientes y campesinos;
 - d) Seguir construyendo una educación que promueva una cultura de paz, basada en una ciudadanía intercultural de género, justicia, respeto a los derechos humanos y democracia;
 - e) Generar discusiones en los diferentes niveles de educación, que incluyan en el proceso de evaluación y acreditación elementos referidos al sentido de justicia en las carreras en el contexto institucional y general. En el contexto institucional, tiene que ver con la participación en los espacios donde se toman las principales decisiones políticas y normativas respecto a los sistemas de admisión, evaluación, promoción y reconocimiento de méritos académicos y, en general, considerar la no discriminación en todos los órdenes, el reconocimiento de las diferencias (de pensamiento, culturales, entre otras) y la aceptación de las diversas culturas en sus múltiples manifestaciones;⁸
 - f) Continuar trabajando en nuestros instrumentos e indicadores de calidad en la Educación Superior intercultural, utilizándolos como documento de negociación y concertación de procesos de evaluación y acreditación de la calidad de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias del continente.

Al revisar el sólido marco legal de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes reconocidos en cada uno de los países de los que provienen las universidades de la RUIICAY, continúa siendo difícil entender por qué no hemos logrado avanzar más allá de donde estamos hoy, por qué se cierra de manera arbitraria una de las universidades de la red.

En este recorrido, quiero reconocer el esfuerzo, interés y contribución del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua (CNEA) y el Consejo Nacional de Universidades (CNU), que han acompañado los talleres de construcción conjunta de los indicadores interculturales para la pertinencia y calidad para responder a la filosofía de nuestras Universidades. También resaltar las recomendaciones recibidas por las Rectoras y los Rectores de la RUIICAY en este tema.

Eso hace que los desafíos planteados en este documento sean coherentes con la necesidad de que la Red de Universidades Indígenas,

⁸ Parafraseando el documento inédito construido a la luz de la RUIICAY: Fundamentos del sistema de evaluación y acreditación propio de instituciones indígenas interculturales comunitarias de Educación Superior de Abya Yala. “Revitalizando los conocimientos, saberes y prácticas para el buen vivir de los pueblos de Abya Yala”. Enero, 2012.

Interculturales y Comunitarias de Abya Yala continuemos nuestro camino iniciado en la búsqueda de nuevas alianzas y el fortalecimiento de las ya existentes, para que podamos negociar los criterios de un proceso justo, incluyente e igualitario.

Consideraciones

En el año 2008, en Cartagena de Indias, Colombia, se reunieron más de 3500 académicos y académicas de América Latina en la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES) para analizar y debatir sobre la educación y, en su declaración final, inciso C –Cobertura y modelos educativos e institucionales– se planteó lo siguiente:

Se debe promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a 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.

Esto nos refleja que hay conciencia sobre la necesidad de hacer cambios drásticos y rápidos en los sistemas educativos de los países, para que respondan a los derechos de cada uno de nuestros pueblos con equidad, pertinencia, complementariedad y justicia social.

Se percibe entonces que no hay voluntad real de las principales instancias responsables de hacer los cambios necesarios para dar el salto hacia el camino de la Educación Superior intercultural.

Coincidimos en que los procesos de evaluación y acreditación deben ser revisados en todas sus dimensiones, funciones, factores, indicadores y criterios, asegurando los elementos necesarios para que las instancias rectoras respondan al planteamiento de las constituciones políticas de cada país y el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes y los de culturas diferentes.

En este proceso debemos recordar que la interculturalidad no es solo para indígenas y afrodescendientes, es para cada uno de los pueblos que coexisten en un mismo territorio para poder avanzar hacia la unidad en la diversidad.

El doctor Guillermo Martínez, del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación de Nicaragua, reflexionó con nosotros en las reuniones de la RUIICAY realizadas en Nicaragua y dijo “todo proceso de evaluación

y acreditación debe responder a la filosofía de la Universidad a evaluar, debe responder a su Misión y Visión, ese es su rol”.

La Declaración de Belo Horizonte, Brasil, sobre los procesos de acreditación y creación de instituciones interculturales de Educación Superior, plantea entre sus principales elementos los siguientes:

La necesidad de fomentar y facilitar el surgimiento y desarrollo de instituciones interculturales de Educación Superior. Para lograr esto es necesario trabajar proactivamente para superar los obstáculos institucionales que en algunos países se interponen a este objetivo.

Estas recomendaciones de la declaración de Belo Horizonte mandatan la creación de sistemas que posibiliten que las Instituciones Indígenas Interculturales y Comunitarias de la Educación Superior, IIIES, puedan ser evaluadas acorde a sus propios modelos y particularidades. También mandata que sean evaluadas de acuerdo con su propia identidad y filosofía institucional.

Es pertinente y necesario abrir espacios de concertación para generar un diálogo horizontal, crítico y propositivo respecto a la interculturalización de la Educación Superior en América Latina y El Caribe. Para esto, se requiere poner de manifiesto ante los actores pertinentes el punto de vista y la posición de la RUIICAY en relación con los criterios y mecanismos de evaluación y acreditación y las propuestas propias surgidas de los procesos de construcción colectiva.

Quiero concluir diciendo que el proceso de acreditación y evaluación de la calidad que se sigue en América Latina necesariamente debe responder a indicadores culturalmente pertinentes que reconozcan las características de funcionamiento de nuestras propias instituciones educativas.

Desde la RUIICAY estamos convencidos de que los indicadores para que sean pertinentes y de calidad tienen que ser construidos de forma conjunta, entre los consejos nacionales de evaluación y acreditación, las instancias de Educación Superior, el liderazgo comunitario y las Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias en Abya Yala.

Esto significa que, en temas como la gestión institucional, se deben abordar aspectos que interesan a nuestras universidades, que reflejen el acceso, la equidad, la participación, la cosmovisión y el aporte del conocimiento que llevan a las aulas universitarias los estudiantes que provienen de nuestros pueblos.

La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) no se opone al proceso de evaluación y acre-

ditación para la calidad; sin embargo, nuestro planteamiento es que deben crearse todas las condiciones para transparentar un proceso que reconozca nuestras propias pedagogías, metodologías y epistemologías en la construcción del nuevo conocimiento. Parafraseo lo que plantea Mato:⁹ Los procesos de evaluación de la calidad deben alejarse de ideas hegemónicas de calidad académica y aplicar indicadores de calidad, pertinencia y relevancia. Y que estos procesos dejen de ser punitivos, que pasen a ser interculturales y mutuamente formativos, que comprometan a las partes involucradas a mejorarse a sí mismas y contribuir al mejoramiento de las otras partes, que sea un proceso de doble vía en el que mejoran tanto las instituciones evaluadas como las agencias de evaluación y acreditación.

⁹ Daniel Mato, “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, en *Revista ISEES*, N°14. Julio-Diciembre 2014, pp. 17-45.

Referencias

- ASAMBLEA LEGISLATIVA PLURINACIONAL DE BOLIVIA, Ley de Educación N° 070, 20 de diciembre. 2010-2011, Bolivia, 2010.
- ASAMBLEA NACIONAL CONSTITUYENTE DE ECUADOR, Constitución de la República de Ecuador con sus reformas al 7 de mayo de 2011. Publicada en el Registro Oficial N° 449, 20 de octubre de 2008, Ecuador, 2010.
- ..., Ley orgánica de Educación Superior del 12 Octubre 2010, N° 298. Disponible en línea: http://www.asambleanacional.gob.ec/sites/default/files/documents/old/constitucion_de_bolsillo.pdf, Consultado 25 de junio 2015.
- ASAMBLEA NACIONAL DE NICARAGUA, Ley General de Educación, Ley N° 582, aprobada el 22 de marzo de 2006, publicada en La Gaceta del 3 de agosto de 2006, Managua, 2006.
- ..., Ley creadora del sistema nacional para el aseguramiento de la calidad de la educación y reguladora del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación, Ley N° 704, publicada en La Gaceta Diario Oficial N° 172, Managua, 2011.
- ..., Constitución Política de la República de Nicaragua, Servicios Culturales Nicaragüense Sociedad Anónima, (SENICSA), Managua, 2014.
- ASAMBLEA NACIONAL DE PANAMÁ, Constitución Política de la República de Panamá de 1972 y su reforma publicada en La Gaceta Oficial 25176, Panamá, 2004.
- ..., Ley que crea el sistema nacional de evaluación y acreditación para el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria, Ley N° 30, publicada en La Gaceta Oficial 25595, Panamá, 2006.
- CARTA del Fondo Indígena dirigida al Presidente del Ecuador, Rafael Correa, La Paz, Bolivia, 6 de noviembre de 2013.
- CONGRESO DE COLOMBIA, Ley 30, 28 de diciembre de 1992, por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior, Colombia, 1992.
- ..., Constitución Política de Colombia de 1991 con sus reformas de 1997, publicada en Gacetas constitucionales N° 114,116 y 125 de 1991, Colombia. Disponible en línea: http://www.senado.gov.co/images/stories/Informacion_General/constitucion_politica.pdf, Consultado 28 de junio 2015.
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN, Guía de autoevaluación Institucional con fines de mejora, CNEA, Managua, 2011.
- CONSEJO PARA LA ACREDITACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, A.C. Convenio de colaboración entre la SEP y el COPAE, A, C, México, 2000.
- ..., Estatuto del Consejo para la Acreditación de la Educación Superior, A.C. México, s.f.
- CONSTITUCIÓN DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA, Gaceta oficial extraordinaria N° 36860, del 30 de diciembre de 1999 y reformas del 15 de febrero de 2009, Venezuela, 2009.
- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA, Bolivia, 2009.

- CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS, 5 de febrero de 1917 con sus últimas reformas publicada el 10 de julio de 2015, Disponible en línea: <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>, Consultado 17 de julio 2015.
- CUNNINGHAM, Myrna, S. Vicente y Yuri Zapata, Documento Inédito preparatorio al I Encuentro Internacional sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas: Debates sobre la Educación Superior Indígena e Intercultural en Abya Yala, realizado en México, del 21 al 23 de marzo de 2013.
- DE LA GARZA, Javier, “Evaluación y acreditación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe”, en Carlos Tünnerman, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Cali, Pontificia Universidad Javeriana Colombia/UNESCO/IESALC, 2008.
- EDUC. AR, Ley de Educación Superior Ley N° 24.521, promulgada parcialmente el 7 de agosto de 1995, Argentina, 1995.
- FONDO INDÍGENA, Misión y Visión, Disponible en línea: www.fondoindigena.org, Consultado el 19 de julio de 2015.
- MATO, Daniel, “Universidades Indígenas en América Latina. Experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos”, en *Revista ISEES* N° 14: 17-45, 2014.
- RUIICAY, Encuentro Internacional sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas, México, D.F, del 21 al 23 de marzo de 2013, abril de 2013.
- ..., Carta dirigida al Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (EAADES), Ecuador, 6 de octubre de 2013.
- SENADO DE LA NACIÓN ARGENTINA, Constitución Política de la Nación Argentina, reformada el 22 de agosto de 1994, Argentina, 1994.
- TÜNNERMAN, Carlos, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Cali, Pontificia Universidad Javeriana Colombia/UNESCO/IESALC, 2008.
- UNESCO, *La educación superior en América Latina y el Caribe: diez años después de la Conferencia Mundial de 1998*, Carlos Tünnerman (ed.), Cali, Iesalc-UNESCO, PUJ, 2008. Disponible en: <https://scholar.google.com>. Consultado 18 de junio 2015.

La Cátedra Indígena Intercultural. Un esfuerzo de visibilización de saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas

Libio Palechor Arévalo

En el presente artículo se encuentra plasmada *grosso modo* la discusión actual sobre el conocimiento ancestral, la posición desde los pueblos indígenas y el papel de la Cátedra Indígena en el proceso de interculturalización en el contexto de Educación Superior, entendida la interculturalidad como el diálogo fraterno, desprevenido, en un ámbito de igualdad de condiciones, con miras a construir en la práctica espacios del buen vivir/vivir bien de la sociedad.

Desde la invasión de 1492, los pueblos indígenas nos declaramos y ejercimos la resistencia: resistencia a perder nuestros territorios, a perder nuestra autonomía, a perder nuestro gobierno, a perder la organización social y política, a perder nuestras propias formas de vida. Esta resistencia la hicimos de distintas maneras dependiendo de los contextos, posibilidades y avances, determinadas sobre todo por el nivel organizativo existente.

Ante lo inesperado de la presencia del invasor y la desigualdad en la correlación de fuerzas, se fueron perdiendo espacios y se hizo necesario buscar estrategias para no poner en riesgo la totalidad de las estructuras de nuestros pueblos. Las estrategias fueron diversas, por lo cual es importante resaltar cómo un gran acumulado cultural, social, económico, político y *científico* se pudo defender. Esta defensa se visualiza en la pervivencia de un buen número de pueblos indígenas en Abya Yala, el hoy conocido como continente americano.

De hecho, la resistencia tuvo que ser, y sigue siendo aún, una constante ante los embates de algunos grupos de la sociedad que pretenden exterminarnos. Es por eso que sigue vigente la necesidad de fortalecer los procesos organizativos de los pueblos indígenas en todos los espacios donde nos encontramos.

Para efecto de este ejercicio, corresponde decir que el fruto de esa resistencia es la existencia de conocimientos, saberes y sabidurías ancestrales indígenas con características fundadas en la comunitariedad en su construcción, en su transmisión, reproducción y conservación y, sobre todo, decir que todo el proceso tiene como fin último el beneficio de las comunidades, de los pueblos y de la humanidad en general, que en

ningún momento están destinados al uso individual, como tampoco al enriquecimiento económico.

Estos conocimientos, saberes y sabidurías ancestrales indígenas han sido y siguen siendo patrimonio de los pueblos indígenas, lo mismo que las metodologías y pedagogías de los procesos antes mencionados. Es aquí donde podemos asegurar que el colectivo es portador y reproductor de ese conocimiento; lo que significa que lo que en este capítulo denominamos Cátedra Indígena somos todos y cada uno de quienes conformamos los pueblos indígenas.

Es en el desarrollo del compartir en los diferentes espacios de formación que existen en la actualidad donde surge un puñado de hermanos y hermanas indígenas que de alguna manera nos constituimos en mediadores y transmisores de estos conocimientos, saberes y sabidurías ancestrales, que nos denominamos Cátedra Indígena, reconocidos y legitimados por nuestros pueblos y organizaciones de origen.

Es esta experiencia la que trataremos de compartir, desde nuestro origen, pasando por nuestra estructura, hasta lo que somos, pensamos y hacemos en la actualidad.

1. El conocimiento como fundamento del buen vivir / vivir bien de los pueblos indígenas

Todos los pueblos hemos construido conocimiento desde nuestros contextos, con diversidad de métodos, pero siempre con un mismo fin: formarse para vivir y para la vida, nunca para morir ni para generar la muerte.

Desde las diversas visiones y cosmovisiones, se trata de garantizar la vida, una vida digna, una vida sana, lo que implica garantizar un ambiente sano, un conocimiento que no desequilibre la naturaleza, por el contrario, que mantenga la armonía hombre - naturaleza.

De esta manera, por ejemplo, los cultivos estuvieron dirigidos a fortalecer el organismo, a prevenir enfermedades y a curarlas cuando se presentaren. Curar no significa tomar medicinas que causen daño al cuerpo; el manejo de la salud es integral. Pero lo integral va más allá de sanar el cuerpo material, significa que debe hacerse una armonización cuerpo - sociedad, de allí que este trabajo debe hacerse dirigido a toda la familia y, de ser posible, con la comunidad. Lo material y lo social no son suficientes en el contexto de la integralidad y en esa medida también debe hacerse un trabajo de armonización espiritual. Solo cuando se conjuguen estos tres elementos se considera un verdadero proceso de tratamiento de la salud de las personas. Si se deja algo de lado, no se está garantizando la vida y no solo eso, sino que se la está poniendo en

riesgo. No sobra decir que esta sanación debe hacerse equilibrando al ser humano con la naturaleza.

Así como este ejemplo podríamos citar muchos, pero lo fundamental es que todos los conocimientos —de astronomía, biología, química, matemáticas, física, medicina, producción, etc.— tienen como único fin la vida. Esto explica de alguna manera que todo el proceso de vida de los pueblos es para la vida de ellos mismos. Se verifica esto en el hecho de que el conocimiento no es solo la teorización de los fenómenos sociales, políticos, económicos, culturales o espirituales, sino que la esencia está en la práctica, en el ejercicio cotidiano del conocimiento. Por supuesto, para que esto sea posible se hace necesario que la construcción y el manejo de ese conocimiento sean colectivos, no puede este ser privilegio ni propiedad de unos pocos.

Es a este conjunto de acciones que nuestros pueblos hemos dado en llamar proyectos o planes de vida, nominados de diferentes maneras, como “Vivir Bien”, “Buen Vivir”, “Vivir con dignidad”, o Sumak Kawsay, entre otros. De todas maneras, independientemente del nombre, lo fundamental es que ante todo debemos garantizar la vida y por eso nuestros procesos de producción, aplicación, reproducción y mantenimiento del conocimiento están orientados a la defensa y protección de nuestros territorios, al fortalecimiento de la autonomía, a la defensa y construcción de la identidad y a la recuperación, defensa y reproducción cultural de nuestros pueblos.

Valga decir que en el contexto actual, en el que las políticas son de muerte, en el que la naturaleza está amenazada de muerte y el ambiente es cada vez menos propicio para la vida, en el que el capital está arrasando con todo y en el que particularmente los pueblos indígenas somos un obstáculo para los dueños de ese capital, es cuando cobra vigencia el hacer cada vez más fuerte la consigna y la práctica del conocimiento para la vida.

2. La construcción de conocimiento desde los pueblos indígenas

Realmente son tan variadas las formas de construcción de conocimiento de los pueblos indígenas como pueblos existen. Sin embargo, se puede hacer un breve resumen de características generales para al menos tener una idea y hacer un paralelismo con la única e impuesta metodología de hacer conocimiento desde Occidente.

Comencemos diciendo que los pueblos indígenas partimos de la sabiduría de la Madre Naturaleza, por eso la naturaleza es considerada como el Libro Grande, que debemos aprender a leer no solo los indígenas sino toda la humanidad. Debemos leer el rugir y orientación de

los vientos; el caer de la lluvia; los mensajes de las estrellas; lo que nos dicen las montañas y las aguas de ríos, lagunas y mares; el ruido de las tormentas; el trino de los pájaros; el ladrido de los perros, en fin, toda la información que nos dan los seres de la naturaleza. Aquí se inicia la gran sabiduría.

Como la naturaleza es de todos, lo que construimos a partir de ella es de manera colectiva, no lo hacemos de manera individual. Entre todos aprendemos a hacer nuestra vivienda, nuestra canoa, nuestra chakana, nuestra chagra, lo que significa que todos aportamos en construir, portar y reproducir el conocimiento. Grandes, chicos, hombres y mujeres, los mayores y mayores, todos hacemos conocimiento.

En la medida en que la construcción es colectiva, también la propiedad del conocimiento es colectiva, ninguno de nosotros podría apropiarse del conocimiento que es de todos. La propiedad colectiva trae como consecuencia, por una parte, que todos portamos y entendemos el conocimiento, a excepción de algunos casos en que es la Madre Naturaleza la que define quien puede y debe portarlo y aplicarlo. Pero, por otra parte, la colectividad permite que el conocimiento sea para beneficio de todos y no de alguien en particular, por eso el conocimiento desde los pueblos indígenas no es para generar riqueza particular.

Las metodologías son diversas, lo que permite recrear la imaginación y la posibilidad de llegar al conocimiento por diferentes procesos para, a diario, enriquecerlo más y más. Finalmente, poner el énfasis en la característica fundamental: que el fin del conocimiento es la vida y para la vida.

3. Procesos de formación en la educación

De todas maneras, frente a la imposición educativa, nuestros pueblos se han visto abocados a ingresar en los procesos educativos convencionales que han sido, entre otras cosas, instrumentos de dominación y, para nuestro caso, procesos de reducción, invisibilización, destrucción y liquidación de nuestras culturas.

Frente a esta situación, los pueblos organizados han exigido de los Estados sistemas distintos de educación, de tal manera que se respeten los elementos culturales de cada uno de los pueblos. La lucha no ha sido fácil y por eso los avances han sido desiguales; no obstante, gracias a la tenacidad de las organizaciones, se ha tomado la iniciativa de hacer procesos propios de educación que vienen llevándose a cabo en los distintos niveles propuestos por la educación convencional.

No podemos ocultar el hecho de que la gran mayoría de las comunidades hemos sido *formadas* en la educación convencional y las consecuencias son evidentes, tanto que nos queda muy difícil entender y

retornar a los propios procesos de educación. Ante esta situación, nos hemos visto en la necesidad de buscar distintas estrategias para incidir en algunos cambios de estas formas de hacer educación de tal manera que sean menos dañinas para los pueblos indígenas.

Una de ellas es la formación de nuestros propios maestros, pero, mientras eso sea posible, tendremos que hacerlo en las mismas instituciones educativas que nos ofrece el Estado y una de ellas es la Universidad. Entonces, ahora el problema es cómo incidir en los procesos de formación universitaria. Más complicado aún, si se tiene en cuenta que la educación está al servicio del modo de producción imperante, para el caso el capitalismo y, particularmente, el neoliberalismo.

4. La Educación Superior y los conocimientos indígenas

Para el tema que nos ocupa, y no es porque los otros niveles sean menos importantes, tomamos el de la “Educación Superior”, haciendo la salvedad de que para los pueblos indígenas no existe Educación Superior, porque esto implica la existencia de educación inferior, y para nosotros todos los procesos están en un mismo nivel de importancia. Recordemos que educamos para la vida y todo aquello, por mínimo que sea, es importante, en tanto sea un aporte para el buen vivir o el vivir bien, o como se llame en cada pueblo.

Si en el nivel primario y secundario tenemos dificultades, en el nivel universitario estas son mayores, pues es aquí donde se forman los profesionales para el servicio del modo de producción del momento, entonces ¿qué puede importar el tema indígena? ¿qué pueden importar los conocimientos indígenas? Ha sido la lucha de los pueblos indígenas que ha hecho que de alguna manera se tenga en cuenta la particularidad de nuestras culturas.

Realmente no es fácil que en el nivel universitario se retomen los conocimientos indígenas como parte sustancial del quehacer en la formación del profesional. Por una parte —seguramente la más importante—, esto no es política de las universidades; en consecuencia, sus directivos se niegan a apoyarlas. Por otra, cuando, por la razón que fuere, surgen algunos programas interesados en hacerlo, no es fácil la vinculación de conocedores o sabedores indígenas para que compartan sus saberes y conocimientos, sobre todo por los requerimientos académicos y administrativos.

No podemos desconocer que, en la mayoría de los estados, por no decir en todos, existe un alto índice de racismo, lo que no permite que haya diálogo entre los distintos conocimientos. Así, no es posible reconocerlos como tales. Entonces, es poca la importancia que desde la

universidad se les da a los conocimientos, saberes y sabidurías indígenas en los procesos de formación.

Sin embargo, en las últimas décadas han surgido dos fenómenos que llaman la atención de las universidades. Uno es la aparición de la denominada Educación Intercultural Bilingüe - EIB, que, aunque inmersa en las políticas estatales y dirigida por estas, fue acogida en muchos estados, y esto ejerce cierta presión para que las universidades creen algunos programas que respondan a estas políticas asumidas por el Estado.

Por otra parte, se pone en boga el tema de la Interculturalidad, en principio planteada por grupos académicos en el marco del humanismo, luego por muchas instituciones con el ánimo de establecer cierto nivel de diálogo interclases y, finalmente, ante el peligro que representaba para los grupos económicos mundiales, el tema fue asumido por las agencias e instituciones económicas representativas de estos grupos, sobre todo del ámbito financiero.

La EIB, al cumplir los treinta años de vida, no había respondido a los propósitos planteados, pero de alguna manera ha cumplido un papel importante en términos de poner sobre la mesa la discusión del quehacer desde los espacios educativos frente al tema de los conocimientos indígenas. El tema de interculturalidad poco a poco fue dirigido al discurso y reducido a atender pequeños programas de formación para pueblos indígenas. Pero, de todas maneras, lo importante es que se puso sobre la mesa la discusión de estos temas en los distintos espacios, tanto académicos como políticos, y esto dio como resultado que muchos estados los incluyeran en sus constituciones y leyes reglamentarias. De hecho, para que esto sucediera, fue fundamental que los pueblos indígenas sentaran también posición y exigieran procesos de formación que respondieran a las características culturales e intereses de las comunidades.

Con estos antecedentes, aunque las universidades no tienen como política la interculturalización de la educación, en toda América Latina y el Caribe han creado algunos espacios en programas específicos como aplicación de la EIB y procesos incipientes de relacionamiento con los procesos de formación pretendidos por los pueblos indígenas, establecidos en las cartas constitucionales. Los pueblos indígenas, por su parte, entendida la dificultad para que los estados puedan responder a los derechos establecidos, siguieron en la construcción de sus propias propuestas educativas. La universidad no fue la excepción, pues se han planteado distintas posibilidades para que a través de la luchas en algún momento se haga efectivo un real diálogo horizontal, en igualdad de condiciones y que permita una construcción conjunta de opciones de vida, en este momento cuando toda la humanidad está amenazada de muerte por la inclemencia de las multinacionales ávidas de acumular capital.

5. Alternativas de incidencia de los conocimientos indígenas en la Educación Superior y la Cátedra Indígena

Se han realizado varios eventos, encuentros y congresos en busca de estrategias para que los saberes, sabidurías y conocimientos indígenas sean tenidos en cuenta y, especialmente, reconocidos en las universidades. Podemos resumirlas en las siguientes:

- a. A partir de la experiencia del denominado Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe - PROEIB, el Fondo para el Desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y El Caribe, más conocido como Fondo Indígena, impulsa la creación de programas de formación de posgrado en algunas universidades reconocidas de la región, dirigidos a estudiantes indígenas, con algún pequeño porcentaje para no indígenas. La idea era cualificar los profesionales y líderes indígenas para que hicieran el papel de reproductores y multiplicadores del conocimiento y además apoyaran los procesos de educación en las organizaciones de origen.

El proyecto es interesante pero tiene algunas dificultades que no permiten cumplir plenamente los objetivos. Por ejemplo:

- Los programas están en función de la gestión del Fondo Indígena de tal manera que, cuando esto no es posible, el desarrollo del programa se vuelve difícil y corre el riesgo de desaparecer;
 - Los docentes vienen de las universidades convencionales y les es difícil abordar la temática indígena;
 - Las metodologías son las mismas que vienen desarrollando con la población estudiantil en general;
 - Aunque el Fondo interviene a través de la Universidad Indígena Intercultural UII, como programa emblemático, en la formulación de los currículos y planes de estudio, no deja de ser un programa de educación para indígenas;
 - La cobertura es realmente mínima si se tiene en cuenta que un programa atiende a 25 estudiantes y estos vienen de al menos diez países distintos, hecho que hace imposible lograr un impacto significativo en los países de origen; ni siquiera inciden en las organizaciones a las que pertenecen.
- b. En el marco de los programas de la UII, y ante la necesidad de que hubiesen personas que tuvieran de primera mano los conocimientos indígenas, los recrearan y los pudieran transmitir, es que se llamó a sabios, sabedores y conocedores participantes, muchos de ellos dirigentes destacados de organizaciones indígenas, de distintos países, para que dictaran conferencias sobre temas que habían sido seleccio-

nados previamente en la programación de los cursos de posgrado. Es aquí donde se empieza a constituir la Cátedra Indígena.

Este grupo de personas indígenas invitadas se fueron organizando y dando estructura temática, pedagógica y didáctica a lo que hoy denominamos la Cátedra Indígena Intercultural - CII. En principio, la presencia de la Cátedra solucionaba mínimamente el problema, pues no estaba estructurada temáticamente, el tiempo destinado para compartir era muy poco y, sobre todo, los docentes no indígenas de los programas no estaban convencidos ni tampoco le daban la importancia requerida a la temática indígena. Se hizo famosa una expresión de uno de ellos cuando terminaba la intervención de la Cátedra Indígena “ahora sí vamos a trabajar en serio”. Esto, además de expresar el sentir de los docentes, se convirtió en algo folclórico que pasó por el curso y nada más, en tanto los compañeros de la Cátedra no aparecíamos nunca más en el transcurso del programa, pues no estaba previsto para esto. La participación de la Cátedra terminó siendo un acápite por fuera de los contenidos básicos de los programas y se entendía que la solución era transversalizarla. Pero esto no era posible por varias razones, entre ellas la falta de recursos para garantizar la participación de los sabedores indígenas en el resto de los cursos. Se rescata el hecho de que, si bien con dificultades, hay una primera relación formal entre las universidades, organizadas en Red por el Fondo a través de la UII, con los indígenas a través de la Cátedra.

- c. Desde los distintos estados, y desde las décadas de 1960 y 1970, los pueblos indígenas venimos en procesos de reorganización para la resistencia y el tema de la educación es una constante en los programas de lucha, una educación que se adecue a las características culturales de las comunidades. Al interior de las organizaciones se crearon programas de educación, que empezaron a formular propuestas bajo diversas estrategias, pasando por los niveles primarios y secundarios y quedando pendiente el universitario. Se dieron muchas discusiones sobre el tema y se buscaron alternativas pero, ante las dificultades que había de una Educación Superior coherente y pertinente en las universidades convencionales, finalmente, la opción fue la creación de universidades indígenas desde los mismos pueblos. Las pioneras en estas acciones fueron la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense en Nicaragua, la Universidad (llamada actualmente Pluriversidad) Intercultural Amawtay Wasi en Ecuador y la Universidad Autónoma Indígena Intercultural del Consejo Regional Indígena del Cauca, en Colombia. En medio de toda la discusión, lo que se acuerda es fortalecer las universidades

existentes e ir creando otras donde se fueren dando las condiciones. Es así como van surgiendo otras universidades indígenas, como la Universidad de los Pueblos del Sur, en México; la Universidad de la Tierra, en México; las universidades Quechua, Guaraní y Aymara en Bolivia, conocidas como las UNIBOL; la Misak Universidad, entre otras. Valga aclarar que existen muchas universidades indígenas en el mundo con diversas dinámicas y contextos que aquí no voy a enumerar, en tanto para el caso no es relevante.

En su mayoría, las Universidades Indígenas propendemos a una educación *desde, con y para* los pueblos indígenas, haciendo un gran esfuerzo en la construcción de una verdadera Interculturalidad. Son espacios de formación donde participan nuestros mayores, nuestros sabios, nuestros dirigentes, niños y niñas, jóvenes hombres y mujeres, en fin, la comunidad recreando nuestros conocimientos, saberes y sabidurías en una relación estrecha con la Madre Naturaleza. No ha sido muy fácil, pues el formato convencional está presente y desaprender es un proceso de mucho tiempo. Por eso los avances no van en un mismo nivel y dependen fundamentalmente del compromiso y participación de los pueblos indígenas, sus autoridades y las organizaciones que las constituyen.

Existen muchas dificultades en las universidades Indígenas, pero hay algunas que son comunes. Los estados, a través de sus gobiernos, se oponen a la existencia de universidades indígenas y tienen mucha precaución con lo que hacemos, sobre todo por el trabajo político y organizativo que de allí se pueda desprender. Por la situación racista, se resisten a creer que podremos hacer un proceso de formación de calidad y por esta misma razón se resisten a hacer los reconocimientos y acreditaciones formales de las universidades y los programas que compartimos. De la misma manera y bajo los argumentos anteriores se abstienen de financiar nuestras universidades con recursos del presupuesto nacional. Pero a pesar de la oposición de los gobiernos, de muchas universidades convencionales y de sectores sociales, las Universidades Indígenas están en el marco legal y constitucional en la medida en que se han creado en el marco del convenio 169 de 1989 suscrito por la OIT, que ha sido ratificado por todos los estados de América Latina y el Caribe.

De todas maneras consideramos que es una buena estrategia para hacer universidad y seguiremos en la lucha y con el esfuerzo para cumplir con nuestro fin esencial, que es la vida integral como personas y como pueblos y, por qué no decirlo, que es brindarle a la humanidad una propuesta distinta de universidad.

d. Sin embargo, y paradójicamente, las Universidades Indígenas no se sentían respaldadas por el Fondo Indígena (FI), en este primer mo-

mento, y solo formaban parte de muy pocas de las redes mencionadas. Por otra parte, en las autoridades del FI de aquel entonces no se percibía la voluntad de garantizar su participación en tanto el apoyo se concentraba más en las universidades convencionales. Este hecho hace que nuestras universidades pensarán en la creación de su propia red y es así como se constituyó la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Abya Yala - RUIICAY, con el fin de aunar esfuerzos para solucionar los problemas que nos aquejan. En principio se constituyó con la participación de la Universidad (ahora Pluriversidad) Amawtay Wasi, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN, pero muy pronto se sumaron las mencionadas en el numeral anterior. Esta red se consolidó en la medida en que se realizaron acciones comunes, entre ellas la Maestría Gestión para el Desarrollo con Identidad y el Buen Vivir Comunitario, programa auspiciado por el Fondo Indígena a través de la UII.

La Cátedra Indígena juega un papel importante en este proceso, haciendo acompañamiento permanente en la realización de acciones, como también en la orientación política y pedagógica de la RUIICAY. La Cátedra asume un papel muy importante, a tal punto que de alguna manera se conjugan las dos instituciones para hacer trabajo conjunto, concretado en la sistematización de propuestas pedagógicas para las Universidades de la RUIICAY y la Cátedra, sistematizando procesos de investigación desde lo indígena y trabajando estrategias en la búsqueda de la acreditación de los programas de formación de las Universidades Indígenas e interculturales.

Más adelante, la RUIICAY se fue consolidando hasta tener vida propia y realizar sus actividades bajo el principio de autonomía. Actualmente realiza una Maestría en Comunicación Propia Intercultural con miras a cualificar a sus propios docentes.

- e. Otra estrategia que se pensó fue la de *interculturalizar las universidades convencionales*, tarea que presenta muchas dificultades. Al menos, es un propósito formal del Fondo Indígena, con la esperanza de que los estados miembros puedan en algún momento apoyar esta iniciativa. Esta discusión está comenzando y se trata de no confundirla con políticas de algunos estados de interculturalizar la educación y/o las universidades, muchas veces para salirle al paso a la creación de programas de Educación Indígena y/o Universidades Indígenas o, en el peor de los casos, obedeciendo los mandatos de las multinacionales.

Para alcanzar este objetivo, el Fondo sigue en procesos de formación universitaria a nivel de posgrados pero bajo estructuras distintas a las que inicialmente tenía. Para esto fue necesario hacer una suerte de reestructuración del Fondo, donde, de alguna manera, cobran importancia algunas instituciones antes mencionadas como la RUIICAY y la Cátedra Indígena.

A estas alturas, el Fondo Indígena fortalece el programa de formación superior dándole un papel más protagónico a la UII, ahora Programa Emblemático del Fondo Indígena y reconocida en su estructura como Red de Redes.¹

En este sentido, tanto la RUIICAY como la Cátedra Indígena fueron llamadas a participar en la construcción de la propuesta de reestructuración en la parte de formación. De este trabajo quedó establecido que la RUIICAY y la Cátedra Indígena son los pilares fundamentales de la UII, donde la primera es la encargada del aspecto pedagógico y de ejecución de los programas de formación establecidos por la Red y la segunda del aspecto político y de los procesos de formación desde lo indígena. Aunque no quedó explícito, las universidades de la RUIICAY son el semillero de la Cátedra.

De esta manera, aunque tanto la Cátedra como la RUIICAY tienen sus procesos autónomos, se fortalecen institucionalmente como parte fundamental de la estructura de la UII del Fondo Indígena. Esta institucionalización queda expresada en el Reglamento Orgánico Funcional de la UII y en el reglamento del Consejo Académico que la dirige. Cabe anotar que ambas tienen espacio en dicho consejo.

6. ¿Qué y quiénes somos la Cátedra Indígena Intercultural?

La Cátedra Indígena Intercultural - CII, como hemos visto en acápite anteriores, tiene un proceso de creación que corresponde a varios momentos, pero su inicio como ente institucional se considera desde el año 2002 y se consolida medianamente en el año 2005, dentro del marco del funcionamiento de la Universidad Indígena Intercultural (UII), proyecto del Programa Emblemático de Formación y Capacitación del Fondo Indígena.

La Cátedra Indígena Intercultural - CII tiene como referentes históricos los espacios de conocimiento y sabiduría de nuestros ancestros como los Yachaywasi (casa del saber) y Acllawasi (casa de las elegidas)

¹ La UII se constituye como red de redes. Está conformada por las redes de los Centros Académicos Asociados a la UII (RECAA), las Universidades Indígenas Interculturales Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY), los Egresados y Egresadas de la UII (REUII) y la Cátedra Indígena Intercultural (CII).

en el sur y en el norte los Huehuetlatolli (Consejo de Ancianos), los Telpochcalli (centro de aprendizaje para la guerra), Calmécac (artes, oficios y espiritualidad) y Telpochpan (escuela para mujeres).

En los últimos cien años, los pueblos indígenas de Abya Yala en todas sus magnas asambleas les han dado un valor estratégico a los saberes y conocimientos propios y a la educación, por lo que han demandado a los gobiernos el derecho a tener una educación propia, bilingüe e intercultural.

Una de las primeras iniciativas concretas a nivel continental se presentó en el año 2002 con el proyecto de creación del Sistema Hemisférico del Conocimiento Indígena, cuya finalidad era generar un diálogo intercultural mediante la investigación y socialización de los saberes y conocimientos indígenas. Debido a la coyuntura de aquellos años esta propuesta no se viabilizó.

En el marco del Fondo para el Desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y El Caribe (FI), en el año 2005, se retoma la iniciativa y se resuelve crear la Universidad Indígena Intercultural (UII), como uno de los proyectos del Programa Emblemático de Formación y Capacitación del FI, con la finalidad de profesionalizar el talento humano y cualificar la participación política indígena en la región. En este marco se constituye la en –ese entonces– Cátedra Indígena Itinerante, como un espacio desde donde sabios y sabias, intelectuales y líderes y lideresas indígenas contribuyan a la formación de profesionales y líderes indígenas, hombres y mujeres, socializando los conocimientos propios en los cursos de posgrado de la UII.

Desde ese entonces, la CII ha apoyado la formación de casi un millar de graduados y graduadas de los cursos de la UII de todo Abya Yala y fortalecido sus estructuras de organización interna. Ahora, la CII, como miembro pleno de la red de redes de la UII y volviéndose Cátedra Indígena Intercultural, cuenta con más de cuarenta miembros, un Consejo de Gobierno elegido por su Asamblea bianual y una oferta de formación renovada en cuatro Campos de Saber.

Conforme a nuestro sueño (visión), la Cátedra Indígena Intercultural es una red de saberes y conocimientos ancestrales; es un espacio de formación pluricultural y plurinacional para recuperar, fortalecer e innovar a través de un diálogo intercultural e interepistémico de los pueblos, que contribuya a la construcción de una sociedad y un mundo equitativo, descolonizado, intercultural y equilibrado, cuya misión es orientar el cuidado de todos los seres vivos, de la Madre Naturaleza y de la vida misma. Su implementación requiere el trabajo de sabios/sabias y líderes/lideresas indígenas que comparten sus conocimientos, sabidurías y experiencias a los estudiantes de los cursos de los UII.

Nuestro quehacer institucional (misión) es aportar a la formación integral-holística propia de los pueblos originarios de Abya Yala mediante procesos de formación/capacitación e investigación/innovación autosustentables, sistematizando, recuperando, creando y recreando comunitariamente saberes originarios y saberes otros, con los cuales podamos poner en práctica un verdadero diálogo de saberes con equidad epistémica como fundamento para la construcción de sociedades interculturales convivenciales y la implementación del Buen Vivir/Vivir Bien como proyecto de vida de las sociedades contemporáneas.

Objetivo de la Cátedra Indígena Intercultural

La CII tiene como *objetivo* desarrollar procesos de formación y capacitación para todas las sociedades, inspirados en las sabidurías de los pueblos originarios y haciendo posible el diálogo de saberes con equidad epistémica con los saberes otros.

Proveer un espacio de información, análisis, aportes conceptuales y metodológicos y valores de los conocimientos, saberes, sabidurías, ideología y cosmovisión de los pueblos indígenas para el fortalecimiento de la identidad y la generación de procesos de diálogo intercultural.

Visibilizar y buscar el reconocimiento de los conocimientos, saberes y sabidurías como ciencia y formas de hacer ciencia.

Aportar desde nuestros conocimientos, saberes y sabidurías al vivir bien y buen vivir de la sociedad universal.

Principios de la Cátedra Indígena Intercultural

Los principios rectores de la CII son:

- Crianza colectiva de saberes
- Diálogo de saberes
- Descolonización
- Resignificación
- Interculturalidad
- Participación comunitaria
- Mediación pedagógica
- Autonomía/Autodeterminación (personal y comunitaria)
- Pertinencia
- Relevancia
- Calidad ética (saber hacer bien las cosas)
- Flexibilidad e Integralidad.

Por otro lado, los principios pedagógicos de la CII son:

- a. La construcción colectiva del conocimiento: Toma como punto de partida las experiencias, vivencias, símbolos, interpretaciones, formula-

- ciones y distintos niveles de conceptualización que se dan alrededor de las relaciones sociales y personales con la naturaleza, en el trabajo, espacios de socialización y contextos de elaboración simbólica y espiritual de los pueblos indígenas. Se parte del hecho de que los pueblos indígenas elaboran sus propios sistemas de conocimiento, así como las maneras de acceder a nuevos conocimientos, valoraciones y interpretaciones y puntualiza cómo transferirlos a las nuevas generaciones.
- b. Interculturalidad: La construcción colectiva de conocimientos supone el aporte y la articulación de estructuras de pensamiento, informaciones, valoraciones, estrategias y formas de expresión y aprehensión de diversos conocimientos, expresados y practicados por los grupos de estudiantes. La UIII organiza los grupos de forma tal que asegura diversidad cultural entre los participantes de los cursos; mientras que los procesos de aprendizaje se organizan de manera que se asegure el diálogo de saberes a través de las actividades pedagógicas.
 - c. Mediación pedagógica: Es el proceso de recreación y construcción del conocimiento, que se logra otorgando estímulos a los estudiantes, para desarrollar mayores capacidades de indagación, cuestionamiento, crítica y reflexión. Es imprescindible proveer un espacio de interacción contextualizada social y culturalmente.
 - d. Integralidad de los aprendizajes: La CII promueve una pedagogía participativa centrada en los aprendizajes y en la adquisición de competencias (comunicativas, espirituales, cognitivas, lógicas, socioorganizativas y otras que se puedan definir), articuladas a los objetivos estratégicos de desarrollo de los pueblos indígenas, en el marco del ejercicio de su derecho a la libre determinación. Para esto, es importante tomar en cuenta las formas pedagógicas endógenas, en las cuales se prioriza el aprender-haciendo, la enseñanza a través del ejemplo, los mitos, leyendas, cuentos en los que la oralidad y la actitud juegan un papel fundamental.
 - e. Investigación: Se fomenta que se desarrolle y oriente el descubrimiento y la explicación de los fenómenos, la experimentación y el entendimiento de los hechos, la posibilidad de encontrar elementos fundamentados para dar respuesta a los fenómenos actuales. Un aspecto esencial es promover actividades que permitan al estudiante el encuentro de la propia historia de su pueblo, a partir de su autoreflexión.

7. Estructura de la Cátedra Indígena

La estructura de la Cátedra Indígena se ha ido consolidando a medida que hemos evolucionado y actualmente está organizada en pétalos y campos del saber de la siguiente manera:

- a. Pétalo de Formación y Capacitación. Este pétalo desarrolla, entre otras actividades, cursos de capacitación que constan de cuatro campos del saber: Campo del Saber 1: La política desde los pueblos indígenas. Aquí se trabaja sobre las formas de la política de los pueblos indígenas y su relación con el Estado, valorando procesos de resistencia, lucha y propuesta político-ideológica para la transformación del campo político. Campo del Saber 2: Cosmovisiones y espiritualidades de los pueblos indígenas. Aquí analizamos y exploramos las cosmovisiones y espiritualidades de los pueblos indígenas, profundizando la relación entre el mundo material y espiritual de nuestros pueblos. Campo del Saber 3: El espacio socioeconómico en la vida de los pueblos indígenas. Hacemos orientación sobre los aspectos socioeconómicos en los diversos pueblos indígenas, los cuales puedan ser base para superar el modelo capitalista de producción y reproducción de la vida social. Campo del Saber 4: Descolonización, identidad e interculturalidad. Se trabaja sobre las condiciones y horizontes de la interculturalidad, apoyándonos en los procesos de reafirmación identitaria, construcción de nuevos horizontes civilizatorios y la superación de problemáticas coloniales en nuestros contextos.
- b. Pétalo de Investigación e Innovación. Es fundamental en el proceso de formación y, desde allí, no solo orientamos y hacemos investigación, sino que también estamos en la formulación de propuestas de investigación desde, con y para los pueblos indígenas.
- c. Pétalo de Comunicación e Información. Este componente es el encargado de visibilizar nuestra Cátedra, nuestro trabajo y el de los pueblos indígenas en el ámbito de nuestros saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos indígenas.
- d. Pétalo de sostenibilidad institucional y financiera. Se ocupa de proyectar, programar, gestionar y planear los recursos humanos, institucionales y financieros para garantizar el accionar y la existencia de la Cátedra Indígena Intercultural. Desde este pétalo, la CII ha venido adelantando acciones importantes encaminadas al reconocimiento institucional de los saberes, sabidurías, tecnologías y conocimientos ancestrales indígenas, así como a la acreditación de nuestros programas de formación y de las Universidades integrantes de la RUII-CAY. Una de las estrategias desarrolladas con estos propósitos ha sido buscar el estatus de Cátedra UNESCO. Las gestiones del caso se iniciaron hace ya algunos años y, felizmente, en estos días hemos recibido la comunicación formal de la UNESCO de que la propuesta presentada por la CII ha sido aceptada (28-08-2015). Así, la “Cátedra UNESCO en Saberes y Conocimientos Indígenas” comenzará

sus actividades en breve y estará institucionalmente asentada en la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense URACCAN.

- e. Mujer indígena y espiritualidad. Tiene bajo su responsabilidad garantizar tanto la formación como las herramientas didácticas y metodológicas para la participación de la mujer en todos los espacios y aspectos de la cotidianidad de la vida en su comunidad y fuera de ella. Investiga y visibiliza la importancia de la Mujer Indígena en los diversos procesos de resistencia de nuestros pueblos. De la misma manera, y en la medida en que la Mujer Indígena forma parte activa fundamental bajo los principios de paridad y complementariedad, este *pétalo* se encarga de la orientación y aplicación de la espiritualidad al interior de la Cátedra y de los pueblos indígenas cuando lo considera conveniente y necesario.

8. Desde donde apoyamos como Cátedra

Nuestro apoyo a los diferentes espacios institucionales, a las diferentes universidades que conforman la RUIICAY, a la Red de Centros Académicos Asociados - RECAA, a las Organizaciones Indígenas y, en general, a quienes nos requieren, en un marco de colaboración o acompañamiento, se centra en las siguientes líneas de trabajo:

- a. Cursos libres, en línea y presenciales;
- b. Consultorías de investigaciones, incluyendo sistematizaciones y evaluaciones;
- c. Asesorías en temas de investigación, pedagogía y metodologías desde lo indígena;
- d. Formulación y elaboración de textos y materiales didácticos;
- e. Apoyos en cooperación internacional.

No podría finalizar este escrito sin antes manifestar que, como Cátedra Indígena Intercultural, estamos dispuestos y poseemos la apertura suficiente para ir aportando a la discusión sobre el tema y para ir apoyando a los distintos espacios de formación en los diferentes niveles, pero fundamentalmente aportando a la construcción de una verdadera interculturalidad de tal manera que le sirva a la humanidad como alternativa de vida integral, convivencial y, sobre todo, digna, en armonía y equilibrio con la Madre Naturaleza.

La calidad con sentido en la Educación Superior Propia e Intercultural

Sandra Lilibian Londoño Calero

Una universidad se puede considerar de calidad cuando cumple con los propósitos que le dieron origen y lo hace de la mejor manera posible. Para la Educación Superior intercultural¹ la calidad se expresa de manera más precisa en términos de pertinencia, es decir, cuando lo que se ofrece al estudiante incluye las perspectivas, necesidades, aspiraciones, conocimientos y valores de los pueblos étnicamente diferenciados durante todo el proceso formativo.²

El presente documento expone, en primer lugar, algunos elementos que, introducidos en la Educación Superior propia o intercultural, pueden contribuir a la pertinencia de los programas y universidades que los ofrecen desde la perspectiva de los pueblos étnicamente diferenciados. En segundo lugar, presenta algunos obstáculos para introducir estos elementos en el contexto actual de la Educación Superior y, en tercer lugar, señala, a modo de conclusión, algunas ideas sobre lo que se avizora para el futuro para la Educación Superior Propia e Intercultural.

Los criterios que se describen a continuación se obtuvieron en el marco de una investigación que recogió, a través de entrevistas y documentos, las percepciones y testimonios de maestros, profesores, estudiantes y expertos sobre aquello que define la calidad de las instituciones de Educación Propia e Intercultural con un foco particular en el suroccidente colombiano.

Aunque los criterios fueron logrados con los aportes de entrevistados locales,³ sus resultados se contrastaron con investigaciones referidas a educación intercultural en diferentes países latinoamericanos. El

¹ En este documento se hará referencia a la Educación Superior Intercultural como aquella que considera dentro de su proyecto educativo las necesidades y aspiraciones de los pueblos étnicamente diferenciados. Esta Educación Superior Intercultural puede ser ofrecida por universidades propias, definidas como aquellas regentadas y orientadas por las autoridades indígenas o por universidades convencionales creadas y orientadas por actores privados o por el Estado.

² Luis Enrique López y otros, "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe", en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía - Perspectivas Latinoamericanas*, La Paz, Plural Editores, 2009, pp. 221-290.

³ La investigación se realizó principalmente con estudiantes indígenas pertenecientes a los departamentos de Valle y Cauca en el suroccidente colombiano.

cotejo de los resultados permitió ajustar y precisar la interpretación de las entrevistas y aportar un conjunto de criterios que pueden ser válidos en otros entornos similares.

Algunos criterios para valorar la calidad de las universidades propias e interculturales desde la pertinencia

A continuación se mencionarán algunos elementos que podrían sumarse o que podrían matizar los criterios que ya usan las agencias de acreditación y certificación nacionales e internacionales, extendiendo el alcance de su valoración de la calidad a todo tipo de instituciones que quieran abrir sus propuestas hacia la interculturalidad. Estos criterios son:

1. Revitalización e inclusión de los idiomas y saberes ancestrales dentro de los espacios educativos universitarios^{4 5}

Esta recuperación y participación de los idiomas ancestrales en los currículos universitarios permite revitalizar un modo de expresión y la apertura de un mundo cultural, espiritual y material inscrito en ella.⁶

Yo me quiero graduar entregando mi arte, arte sobre mi pensamiento, sobre mi propia teoría, no sobre la teoría de la tesis de no sé quién, yo quiero mostrar por qué simbólicamente, mis símbolos son toda una teoría y espero que respeten ese ejercicio [en la universidad convencional]; es que cuando se escucha a los compañeros exponer sobre un tema [...] la teoría sirve para reforzar los conocimientos [...], ni siquiera hay necesidad de hablar porque lo que se dice es esencial de nosotros: compartimos la misma medicina, la misma risa; si al indígena le quitan la risa sentiría que le quitan mucho y aquí uno se ríe por cualquier cosa que los hermanos comenten, uno logra dimensionarlo todo... es otro lenguaje ¿no? Y uno dice: ¡Eso solo se vive!⁷

Con la revitalización de las lenguas se debe admitir también, como un aspecto que aumenta la calidad de la oferta educativa desde la perspectiva de los pueblos indígenas, la inclusión de maestros de sabiduría

⁴ Elisabeth Areizaga, “Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo”, *Psicodidáctica*, Vol. 12, 2001, pp. 157-170.

⁵ Sergio Serrón Martínez, “Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígena y sorda en Venezuela, una aproximación”, *Opción*. Vol. 23, N° 53, 2007, pp. 52-71.

⁶ Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo y Daniel San Martín, “Contenidos de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural”, *Estudios Pedagógicos*, N° 31, 2006, pp. 17-40.

⁷ Grupo Focal estudiantes UAIIN, Centro de Estudios Interculturales, Pontificia Universidad Javeriana de Cali. 26 de agosto de 2014.

de las comunidades que son genuinos portavoces de la cultura y de los idiomas propios.

2. La formación política

Es fundamental la formación política para los jóvenes como parte de su educación terciaria. Esta formación garantiza que existan oportunidades reales de discusión y deliberación sobre la lucha indígena, espacios para mantener sus propósitos y actualizarlos que mantengan y actualicen esa lucha como ruta necesaria de pervivencia. Los espacios de discusión política son cardinales para la preservación de sus culturas y de su vida futura como pueblos diversos.

En buena parte el propósito de la educación indígena se debe buscar en la filosofía misma del movimiento indígena, es decir, el propósito de la educación indígena debe estar orientado a revitalizar o fortalecer la plataforma de lucha del movimiento indígena. Desde este punto de vista la formación política es fundamental para hablar de calidad en la educación del indígena.⁸

Para que la formación y el debate político de su lucha se despliegue en las universidades las autoridades comunitarias podrían hacer parte de la directiva universitaria que orienta los destinos de la institución. Si las autoridades ancestrales participan de la dirección de la universidad es posible que los aspectos nodales planteados dentro de sus planes de vida y plataformas de lucha sean parte del debate y de la deliberación universitaria.

3. Garantía de apoyo financiero, becas y ayudas para el ingreso, la permanencia, la graduación y la inserción laboral de estudiantes indígenas, tanto para las universidades propias como para las universidades interculturales⁹

En general, este criterio implica reconocer que las comunidades indígenas, afrodescendientes y campesinas son las que mayores limitaciones económicas tienen en Colombia. En general, es frecuente que posean las tierras menos productivas, vivan en los territorios más golpeados por la pobreza y la violencia y que tengan pocas o nulas oportunidades para elevar sus ingresos. Esta situación limita las posibilidades de las familias para liberar el tiempo de los jóvenes del trabajo cotidiano y que puedan acceder a la Educación Superior con todas las garantías.

⁸ Dario Mejía, indígena sinú, encargado de la Secretaría Técnica de la ONIC (Organización Nacional Indígena de Colombia) y miembro de la Mesa Permanente de Concertación Nacional, alocución recogida en las *Memorias del I Conversatorio de Universidades Interculturales en Colombia*, julio de 2012.

⁹ Adriana Chiroleu Navarrete, “Políticas públicas de inclusión en la educación superior, los casos de Argentina y Brasil, *Pro-Posições*, Vol. 20, N° 59, 2009, 141.166.

Yo tengo una familia donde los ingresos económicos son muy bajos, porque no tengo empleo. [...] Y es que estudiar para uno como indígena es supremamente difícil, entran dos o tres personas que son muy pocas y que tienen muchas dificultades para el acceso, porque viven lejos de las instituciones y deben dejar a sus familias con toda la obligación económica.¹⁰

Los estudiantes indígenas requieren un gran apoyo para lograr permanecer en la universidad una vez que ingresan,¹¹ no solo por la amenaza de perder el apoyo comunitario al residir en lugares distantes de sus comunidades, sino por las dificultades que experimentan para la adaptación a entornos que los alejan de su mundo social y cultural.

Muchos estudiantes requieren apoyo para problemas académicos, por ejemplo, un apoyo especial para desarrollar competencias en lectura y escritura con fines académicos. Esta suele ser una dificultad muy frecuente cuando se viene de entornos orales y con idiomas diferentes a los que se manejan en la universidad.^{12 13} Los estudiantes requieren adecuaciones metodológicas que permitan un ajuste de la formación convencional a sus formas de aprendizaje y requieren un acompañamiento para fortalecer sus redes y comunicación cultural, para que no se pierdan de sus vínculos y afectos. Es importante que la universidad sea un espacio donde puedan tener lugar sus manifestaciones de identidad, su lengua, su forma de vestir y de celebrar, de dialogar y de vivir.

A las universidades les falta mejorar sobre cómo entender y aceptar lo diferente. Les falta comprender que el indígena es diferente, tiene una especialidad y a partir de ahí enseñarle; ayudarlo en lo que más puedan valorando la educación que ya trae, su originalidad, los saberes de la comunidad que conoce y tratar de mezclar eso con lo nuevo que se quiere aportar.¹⁴

Un aspecto adicional muy importante para el apoyo al estudiante indígena se refiere a las estrategias de acompañamiento al profesional

¹⁰ Hamilton Dicue Talaga, estudiante indígena, Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia, junio de 2014.

¹¹ Luis Sánchez, "Fundamentos de la educación rural venezolana y del área de atención de dificultades de aprendizaje. En el marco de la acción pedagógica integral", *Revista de investigación*, Vol. 33, N° 68, 2009, pp. 137-157.

¹² María Eugenia Chaves, "Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?", *Revista de Educación Superior*, Vol. 37, N° 148, 2008, pp. 31-55.

¹³ Sandra Soler, "Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad", *Signo y Pensamiento*, Vol. 32, N° 62, 2014, pp. 64, 81.

¹⁴ Nusmen Alfredo Acosta, estudiante indígena, Universidad del Valle, Cali, agosto de 2014.

graduado para que pueda volver a su comunidad con las mejores garantías. El estudiante y su comunidad esperan un retorno de la inversión hecha. Un reconocimiento que debe permitir que ejerza su profesión en la comunidad y que pueda vivir de ella como un miembro activo y útil de la sociedad a la que pertenece.

*Es importante saber que nosotros antes de ser estudiantes somos indígenas; tenemos una lengua nativa, tenemos usos y costumbres y pertenecemos a una comunidad que en algún momento nos va a necesitar. Entonces [...] lo que realmente queremos es retornar y ser el apoyo de nuestras comunidades en las diferentes áreas de formación que aprendimos.*¹⁵

Para los indígenas que no retornan a sus comunidades de origen, es necesario un apoyo más para que puedan conservar sus tradiciones, permaneciendo como indígenas en sus atuendos, lenguas, espiritualidad y prácticas culturales, siempre que ellos así lo deseen.

4. Currículos pertinentes hechos con las comunidades

Las propuestas curriculares deben incluir los contenidos de su interés, la distribución de los temas foráneos y propios debe ser equilibrada y justa con sus aportes y, las maneras de enseñar estos saberes deben ser acordes con sus formas de aprender. Hay en las formas de enseñanza de los indígenas propuestas innovadoras que podrían formar parte de la formación de cualquier joven universitario. Se pueden hacer esfuerzos adicionales para utilizar materiales escritos por intelectuales indígenas, cuando existan en ciertos temas, y de otros autores capaces de introducir las historias y las versiones que permiten la reivindicación epistemológica, política y social que reclaman.^{16 17 18 19}

Yo creo que una definición como tal de educación de calidad, no existe para nuestros pueblos porque nuestra visión es cómo re-

¹⁵ Isabel Kiara, estudiante indígena, Universidad del Cauca, septiembre de 2014.

¹⁶ Sebastião Rodríguez Manchiner, “El conocimiento indígena en el currículo escolar”, en E. Efrón (ed.), VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe, Buenos Aires, UNICEF, 2008, pp. 157-163.

¹⁷ Teresa Aguado Odina, “El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en la educación”, en Teresa Aguado Odina y María del Olmo (eds.), *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces, 2009, pp. 13-29.

¹⁸ Robert Aman, “El indígena ‘latinoamericano’ en la enseñanza: representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos”, *Procesos Pedagógicos*, Vol. 36, N° 2, 2010, pp.41-50.

¹⁹ Verónica Villaroel y otros, “Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior”, *Psicoperspectivas*, Vol.13, N°1, 2014, pp. 35-45.

*cuperar lo propio, [...] en ese sentido hemos tenido dificultades y los aportes no han sido muchos. No se tiene en cuenta a profundidad, las formas, las visiones del mundo que tenemos.*²⁰

5. Maestros de sabiduría y maestros interculturales en las universidades
Los profesores que enseñen a miembros de comunidades indígenas deben ser conocedores de las culturas diversas, deben ser interculturales o estar trabajando por serlo. Un profesor para la educación indígena debe aprender algunas de las lenguas de sus estudiantes y algo de su cultura, al menos de aquellas que representen a las comunidades indígenas de la zona de influencia de la universidad.

*Es importante tener profesores que hablen las lenguas, esto es indispensable para las comunidades ya que de este modo se está garantizando que se pueda preservar la identidad cultural.*²¹

Los maestros deben prepararse para ser traductores culturales que pongan en contacto mundos sociales diversos. Les corresponde favorecer el encuentro entre saberes diversos para construir en conjunto nuevos espacios materiales y simbólicos de comunicación. Este aspecto presiona a las instituciones que quieran ser de calidad a formar a los maestros en interculturalidad y a contratar, siempre que sea posible, algunos maestros que vengan de la misma comunidad y territorio.²² La formación intercultural implica fomentar la enseñanza de otros idiomas, no únicamente los que permiten comunicarse en las revistas indexadas de alto impacto sino los idiomas que ayudan a conectar las vidas y saberes de quienes están distantes por sus aspiraciones y por sus culturas.²³

*La educación superior debe ser intercultural, debe sacar profesionales no solo con un conocimiento occidental, sino con un conocimiento propio. Podemos ampliarnos a una educación más integral y de mejor calidad; una educación que realmente abarque a todos como sociedad. No nos podemos quedar en los occidentales, los indígenas, o los afros totalmente. Tenemos que buscar la unidad entre todos los pueblos.*²⁴

²⁰ Aparte del grupo focal realizado en la Universidad del Cauca - Colombia, con estudiantes de grupos étnicos diversos sobre el tema de la calidad en la Educación Propia e Intercultural, junio de 2014.

²¹ Anngy Catherine Pujimuy, estudiante indígena, Universidad Nacional, sede Bogotá, julio de 2014.

²² María Fernández y otros, “¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena?”, *Investigación y Posgrado*, Vol. 20, N° 1, 2005, pp. 207-242.

²³ Omar Turra y otros, “La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39, N° 2, 2013, pp. 329-339.

²⁴ Aparte del grupo focal realizado en la Universidad del Cauca - Colombia, con estudiantes de grupos étnicos diversos sobre el tema de la calidad en la Educación Propia e Intercultural, junio de 2014.

Actualmente, muchos de los maestros de sabiduría de las comunidades, maestros y chamanes, taitas y mamás, líderes espirituales no han accedido a los niveles más altos de la Educación Superior occidentalizada, pero, con el paso de los días, será posible que logren tener la formación requerida y que con ello reúnan sin concesiones las condiciones que les acreditan para ser maestros universitarios.²⁵

6. Investigación pertinente en la universidad

La investigación debe ser pertinente; esto quiere decir que deben considerarse los problemas y las preocupaciones de sus comunidades. Los resultados de la investigación deben publicarse con el debido reconocimiento a los autores de inventos, metodologías, procesos o descubrimientos de los pueblos indígenas. La investigación debe, en lo posible, involucrar a la comunidad y utilizar algunas de sus formas tradicionales de investigar cuando estas sean pertinentes.²⁶

Siempre va a haber un conflicto cuando hablamos sobre saberes porque en las universidades manejan teorías y siempre se rigen por esas teorías que tienen que ser comprobadas, demostradas a través de un proceso; el conocimiento propio es algo que en las universidades convencionales definen como algo místico, que no se puede comprobar pero que se comprueba en realidad de otras maneras.²⁷

Los procesos investigativos de calidad para las comunidades indígenas deben acompañar el trabajo de sistematización de los saberes que aún no han sido ordenados para la enseñanza o para la difusión y permitir su desarrollo a través de los métodos propios, muchos de los cuales tienen formas muy poco convencionales de probar y acceder al conocimiento.^{28 29}

Hay que investigar, sobre nuestras culturas, porque en esta institución tenemos gente que viene de allá, entonces, hay que tener esas herramientas, hay que buscarlas haciendo investigaciones en y con esos pueblos.³⁰

²⁵ Alejandra Flores Carlos, "Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la producción y la resistencia", *Revista ISEES- Inclusión social y equidad en la educación superior*. N° 2011, pp. 21-42.

²⁶ Luis Enrique López y otros, "Pueblos indígenas...", ob. cit.

²⁷ Nelson Edgar Muelas, estudiante indígena, Pontificia Universidad Javeriana Cali - Colombia, junio de 2014.

²⁸ Elisabeth Areizaga, "Cultura para la formación...", ob. cit.

²⁹ Gunther Dietz, "Los actores indígenas ante la 'interculturalización' de la educación superior en México ¿empoderamiento o indigenismo?", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 2, 2009, pp. 55-75.

³⁰ Hamilton Dicue Talaga, véase Nota 10.

7. Infraestructura y medios educativos con enfoque intercultural dentro de las universidades

Los medios educativos deben ayudar a que los estudiantes indígenas no pierdan el contacto básico con la madre tierra, las plantas, los animales, los espíritus y todos los escenarios y seres que hacen parte de sus territorios. Estos elementos son sus guías, alimentan su espiritualidad y dan sentido a su vida. La propuesta de la chagra como laboratorio, el territorio como un maestro y sus símbolos y cosmogonías como medios para el aprendizaje de sus valores y de su cultura deben tener un lugar y un espacio en las universidades.

Se habla de instituciones “sin muros”, lugares donde se cuenta con una infraestructura física pero donde se aprende en las chacras, se aprende en la parcela, o se aprende en el río pescando o cazando; se aprende “mambiando” la coca alrededor del fuego, con el acompañamiento de los sabios, de los sabedores y de las sabedoras; a partir del consumo de algunas plantas mágicas, o sea; hay diferentes maneras de aprender, no solamente leyendo sino haciendo.³¹

8. Recrear la cultura

La espiritualidad y las maneras de hablar, vestir, pensar y sentir deben tener un espacio y un foro para darse a conocer y expresarse en el campus universitario.³² Debe haber lugares representativos para los indígenas que los conecten con sus comunidades; su simbología debe penetrar el espacio universitario y debe poder ofrecerse a propios y extraños. Pero, especialmente, debe haber por lo menos un lugar dentro de la institución que reproduzca o recree sus espacios vitales, donde estén presentes sus símbolos y donde puedan sentirse en un ambiente propio.

*Se trata de encontrar un lugar en la universidad en el cual se logre ser propiamente indígena, debe haber espacios en los cuales se enseñe a ser y se pueda expresar el indígena como indígena [...], hablar en idioma nato de las comunidades, aprender y socializar entre indígenas.*³³

9. Conectar los diferentes momentos de la educación

Este criterio alude a las conexiones y valoraciones necesarias de cada etapa del ciclo educativo. Se trata de entenderlo como un continuo sin rupturas entre la formación básica y la superior, cortes que suelen marcar hitos importantes para la educación convencional, entre otras

³¹ Diego Burgos Salamanca, profesor, Universidad de San Buenaventura, Cali, julio de 2014.

³² María Pía Poblete, “Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar Mapuche en Panguipulli (Chile)”, *Estudios Pedagógicos*, Vol.37, N° 2, 2011, pp. 233-248.

³³ Nusmen Alfredo Acosta, véase Nota 14.

razones porque la educación básica y media no ha sido pensada en conjunto con la superior.

Para nosotros no existe educación superior, para nosotros no existen niveles de educación; ni un jardín, ni una primaria, ni una secundaria ni una universidad, para nosotros no hay eso. Para nosotros existen ciclos, pero esos ciclos se aglomeran, por eso nosotros decimos “educación para la vida”, eso es lo que nosotros manejamos. La educación la concebimos como un pensar, como un sentir permanente.³⁴

Algunos obstáculos para introducir estos criterios en la Educación Superior

1. La tensión entre el Estado y los pueblos étnicamente diferenciados por la definición de los asuntos que aportan mayor calidad a la educación

La Educación Superior puede contribuir a formar los valores y conocimientos que aprecia y privilegia una sociedad; por ello la educación es objeto de interés político, social y cultural de diferentes grupos sociales. Esta situación, señala Tünnermann,³⁵ es más evidente en países donde existen ministerios o viceministerios de Educación Superior con grandes atribuciones respecto de su regulación.

El fuero gubernamental puede tensionar el principio de la autonomía universitaria en la búsqueda de competitividad y de mejorar la reputación de la educación en comparaciones locales y globales. Gómez,³⁶ para el caso de Colombia, advierte que los indicadores de calidad con que se miden las instituciones de Educación Superior se focalizan sobre todo en estimar condiciones y procesos muy homogéneos de las universidades, lo que puede afectar la valoración positiva de propuestas atípicas o alternativas en el ámbito de la Educación Superior.

Las universidades indígenas no siempre pueden cumplir de manera plena con los requisitos que se sugieren y orientan desde el Estado. Esto es así por falta de recursos, experiencia y tradición alrededor de

³⁴ Alexander Quiroga, estudiante indígena, Universidad del Valle, junio de 2014.

³⁵ Carlos Tünnermann, “La autonomía Universitaria en el Contexto Actual”, *Universidades*, Vol. LVIII, N° 36, 2008, pp. 19-46.

³⁶ Víctor Manuel Gómez, “Hora de evaluar la acreditación y el ‘Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior’”, *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. Disponible en línea <http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=864:hora-de-evaluar-la-acreditacion-y-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior-&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81> Fecha de consulta: 25 de julio de 2015.

estas prácticas y por diferencias sustanciales sobre lo que se espera de la educación. Landinelli y otros³⁷ reconocen que actualmente existe gran diversidad de diseños universitarios y por tanto advierten que no es fácil encontrar parámetros homogéneos para evaluar y comparar a la mayoría de las instituciones de Educación Superior respecto de su calidad.

En el caso de universidades indígenas el concepto de calidad se entiende mejor desde la pertinencia. La pertinencia obliga a renunciar a la universalidad de los parámetros que se han ido construyendo en la Educación Superior y que definen la calidad, en favor de valorar el cumplimiento de metas locales; en el caso de las Universidades Propias e Interculturales, la calidad se valoraría en los aportes específicos y localizados a la pervivencia y a la revitalización de las comunidades en su área de influencia.³⁸

Pese a que en países como Colombia el gobierno y los pueblos indígenas no coinciden en muchos aspectos alrededor del tema de la Educación Superior que necesitan, la lucha indígena ha logrado importantes avances y consensos que presentan vías para superar las diferencias.³⁹ Estos acuerdos han permitido, por ejemplo, que existan programas propios dentro de universidades convencionales y ha favorecido también la consolidación de instituciones de Educación Superior Propia que pueden ya empezar a recibir recursos del Estado con modelos orientados por sus cosmovisiones.

2. Las presiones que ejercen las mediciones y *rankings* sobre las valoraciones y tendencias de la Educación Superior

Algunas brechas que marcan la calidad de las propuestas convencionales y que dejan en desventaja a las propuestas de las universidades indígenas se relacionan con el logro de estándares de calidad homogéneos. Los sistemas de evaluación y acreditación que usan agencias especializadas dejan por fuera criterios de pertinencia y relevancia a pesar de tener estos criterios entre sus principios. Para superar esta dificultad se re-

³⁷ Jorge Landinelli y otros, “Escenarios de diversificación y segmentación de la educación en América Latina y el Caribe”, en Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la Educación superior en América Latina*, Caracas, UNESCO, 2008, pp. 155-178.

³⁸ Luis Fernando Sarango, “La evaluación y acreditación de las universidades indígenas - interculturales. El caso de la universidad [pluriversidad] comunitaria Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay Wasi en Ecuador”, Disponible en línea < http://www.caie-caei.org/download/canada_2010/canada_2010_presentations/Laevaluaci%C3%B3n%20de%20la%20universidad%20de%20Ecuador.LuisSarango.pdf > Fecha de consulta: 26 de julio de 2015.

³⁹ Al respecto, se puede ver el Decreto 1953 de 2014, donde se ponen en funcionamiento los territorios indígenas y, dentro de ellos, las formas de gobierno, salud y educación propia. Disponible en línea : <<http://www.minjusticia.gov.co/Portals/0/DECRETO%201953%20DEL%2007%20DE%20OCTUBRE%20DE%202014.pdf>> Fecha de consulta: 2 de agosto de 2015.

quiere evaluar la calidad bajo parámetros más flexibles y contextualizar las exigencias que se hacen a las Universidades Propias e Interculturales comprendiendo sus condiciones y alcances.⁴⁰

Actualmente se han hecho populares diferentes sistemas de categorización de universidades conocidos como *rankings*, que clasifican las instituciones de Educación Superior conforme a criterios que otorgan reputación y prestigio solo a un pequeño grupo de universidades. Estos *rankings* suelen ser profusamente consultados, pese a las críticas que les anteceden, y usados por los medios de comunicación para formar opinión pública sobre el tema y por las mismas universidades para promocionarse o para reorientar sus políticas institucionales dependiendo de los resultados.⁴¹

Gracias al reconocimiento, prestigio y valoración social de las acreditaciones y los *rankings*, las universidades que se ajustan bien a estos modelos y obtienen los reconocimientos esperados también ganan beneficios económicos que, paradójicamente, necesitan mucho más las instituciones que no cumplen estos estándares. Muchas de las debilidades que exhiben las universidades y que no les permiten profundizar y hacer viables sus modelos son el resultado de la falta de recursos y de confianza en estas instituciones de parte de los gobiernos y de los académicos.

Pese a las diferencias en los modelos, las propuestas de Educación Superior tratan de contribuir a la formación de relevos generacionales de los líderes sociales y de responder a la sociedad en sus mayores desafíos, problemas y vicisitudes.⁴² Buena parte de la evidencia de estos compromisos queda expresada como acuerdos suscritos por diferentes países; un ejemplo de esto son las declaratorias y acuerdos amparados por UNESCO cuyo propósito se ha ido consolidando alrededor de temas de liderazgo y calidad de la educación para todos y en todos los niveles según parámetros globales.⁴³

3. Los intereses diversos que excluyen o incluyen saberes y prácticas reforzando la hegemonía

Los pueblos necesitan de un sistema educativo sobre el que tengan injerencia para mantenerse en el tiempo y lograr propósitos unificados

⁴⁰ Daniel Mato, “Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos”, *Revista Andaluza de Antropología*, N°1, 2011, pp. 63-85.

⁴¹ Daniel Mato, “Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional”, *Avaliação*, Vol. 18, N°1, 2013, pp. 151-180.

⁴² Carlos Tünnermann, “La autonomía Universitaria...”, ob. cit.

⁴³ UNESCO, “Educación”, Disponible en línea: <www.unesco.org>. Recuperado 20 de junio de 2015.

de bienestar y progreso;⁴⁴ a esto quizás puede atribuirse la exclusión de algunos saberes en la Educación Superior dentro de gobiernos hegemónicos⁴⁵ y también podría explicar el interés de los pueblos étnicamente diferenciados de incluir a toda costa la educación como una conquista para el cumplimiento de sus planes de vida y plataformas de lucha.⁴⁶

Akena⁴⁷ señala que la legitimidad del conocimiento se relaciona con el contexto, la clase social con que se identifica el saber, la identidad social de quienes lo producen y esto ha privilegiado el saber occidentalizado sobre otros saberes. El proyecto de colonización de América claramente incluyó una idea de educación que benefició a las élites conquistadoras y a sus hijos y, si acaso se entregó algo de ello a los pueblos originarios, fue en su momento para borrar sus creencias y evangelizarlos. La administración de la educación en América Latina ha sido apropiada por quienes han tenido el poder en la sociedad, los mismos que crecieron despreciando las culturas locales y apreciando el saber y la cultura europeos y norteamericanos.⁴⁸

4. La representación social de equivalencia entre ciencia occidental y conocimiento

El afortunado encuentro entre la ciencia y la Educación Superior ha quedado también sellado en declaratorias mundiales en las que el conocimiento se constituye como el verdadero poder en la sociedad y se menciona también el mejoramiento sustancial de la competitividad de las naciones de la mano del avance de la ciencia y de la tecnología a nivel global.⁴⁹ En muchas ocasiones, se asimila calidad a producción académica científica reconocida por revistas en inglés y a sistemas de reconocimiento científico que premian patentes, descubrimientos

⁴⁴ Tomaz Tadeu Da Silva, “El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?”, *Propuesta Educativa*, Vol. 6, N°3, 1995, pp. 5-10.

⁴⁵ CONTCEPI (Comisión Nacional de trabajo y concertación de la educación para los pueblos indígenas), *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*, Bogotá, ONIC, 2013, p. 9.

⁴⁶ Consejo Regional Indígena del Cauca, “Proyecto Cultural Programa de Educación”, disponible en línea: <http://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-de-educacion/>. Recuperado 25 de junio de 2015.

⁴⁷ Francys Adyanga Akena, “Critical Analysis of the Production of Western Knowledge and its implications for indigenous knowledge and decolonization”, *Journal of Black Studies*, V. 43 N°599. DOI: 10.1177/0021934712440448. The online version of this article can be found at: <http://jbs.sagepub.com/content/43/6/599>, 2012.

⁴⁸ Edgardo Lander, “La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas”, Buenos Aires, CLACSO, Colección sur. Disponible en línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>> Fecha de consulta: 20 de junio de 2015.

⁴⁹ Carlos Tünnermann, “La autonomía universitaria frente al mundo globalizado”, *Universidades*, N° 31, 2006, pp.17-40.

grandiosos y avances logrados a través de los mecanismos conocidos de la ciencia occidental. Esta apreciación en ocasiones deja por fuera las ciencias sociales, la filosofía, las artes y otros saberes que no se ajustan a la dinámica de las llamadas *ciencias duras* y por supuesto no premian el saber popular, o el cultural producido por grupos y comunidades étnicamente diferenciadas.

La calidad ha sido una de las más importantes metas planteadas a la educación, en el ambiente de desarrollo científico y competitividad de los años más recientes. El sello de esta iniciativa en el caso de la educación terciaria quedó marcado por la “Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el siglo XXI”, de 1998. En esta declaratoria quedó planteado que las metas de la educación no son solamente un propósito individual sino un problema colectivo de las grandes naciones. Con ello se reafirma lo que puede ser llamado la globalización de la Educación Superior.⁵⁰ En un lapso cercano, es decir entre 1998 y 1999, se consolidó el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), dando a esta iniciativa global por la calidad un foco adicional alrededor del desarrollo humano sostenible.⁵¹

5. El auge de la evaluación y comparación del desempeño de estudiantes e instituciones para valorar la calidad de manera complementaria

A finales de los noventa para Colombia y entre los setenta y los ochenta para otros países latinoamericanos, se intensificaron la evaluaciones de las instituciones y programas de Educación Superior, proceso que ya se había iniciado en Estados Unidos desde finales del siglo XIX pero que tiene un importante momento contemporáneo con otros procesos en el orbe hacia los años ochenta del siglo XX. En este periodo aparecen con fuerza acreditaciones voluntarias ante organismos dependientes de asociaciones profesionales y, en Europa, con agencias de acreditación semiestatales.⁵²

En paralelo con esta tendencia evaluativa en las instituciones se registró un incremento de las evaluaciones del desempeño de los estudiantes en todos los niveles educativos;⁵³ pruebas de entrada, pruebas de salida en cada fase educativa, comparaciones locales, nacionales y mundiales

⁵⁰ Ídem.

⁵¹ IESALC, *Sobre IESALC*. Disponible en línea: < <http://www.iesalc.unesco.org/ve/>> Fecha de consulta: 21 de junio de 2015.

⁵² CINDA, *Acreditación Universitaria en América Latina - Antecedentes y Experiencias*, Santiago, Tierra Mía, pp. 5-327.

⁵³ Dulfay Astrid González y Martha Lucía Ramírez, *La evaluación de la calidad de la Educación Superior en Colombia, Representaciones y efectos académicos. El caso de ocho universidades en el Valle del Cauca*, Cali, Editorial Bonaventuriana, 2006, p.11.

sobre resultados en todos los niveles y como parte de una reflexión sobre la calidad de la educación en el mundo.

Estos resultados e indicadores que empezaron a emerger exigieron procesos de estandarización y de homogenización para favorecer la trazabilidad y el monitoreo de la calidad en todas sus fases y para todos sus actores. Se exhortó a las instituciones a salvar la brecha de productividad en la investigación, a invertir en la formación y vinculación de maestros en los niveles más altos de formación y se reforzó el aprendizaje del inglés como lengua para la publicación de artículos y la internacionalización universitaria.

Un proceso paralelo empezó a impulsar la calidad también en las áreas administrativas universitarias. Se fue introduciendo en forma paulatina un nuevo modo de organizar los procesos administrativo-académicos a través de la Organización Internacional de Normalización (ISO). Estas normas de calidad que eran aplicadas ya con éxito en el mundo de la industria y de la empresa privada no entraron fácilmente en los ambientes educativos, pero con unos cuantos ajustes y adaptaciones se hicieron habituales y necesarias para demostrar la calidad institucional.

6. El círculo que se cierra alrededor de las universidades que desde el comienzo demuestran los mejores desempeños

Las evaluaciones de instituciones y de resultados académicos de estudiantes muestran en el país que quienes obtienen los mejores resultados académicos en el caso de los estudiantes y los más altos niveles de calidad en el caso de las instituciones, según los estándares que ya se han mencionado, son las instituciones que vienen funcionando desde hace tiempo con los mejores recursos y que recibían ya desde sus inicios a los estudiantes con el mejor rendimiento dentro de sistemas educativos tradicionales.⁵⁴

En el caso colombiano, las grandes universidades estatales y las universidades privadas con sede en la capital del país han logrado ubicarse como las mejores, por encima de muchas instituciones regionales. Las universidades estatales y algunas privadas bien reputadas reciben a quienes pueden pagar los altos costos de sus matrículas, estudiantes que generalmente vienen de colegios con buenos recursos. Igualmente reciben estudiantes con becas por alto desempeño académico en su formación básica, lo que también se traduce en estudiantes bien adaptados y ajustados al sistema educativo universitario convencional.

⁵⁴ Para noviembre de 2013, diferentes medios escritos de comunicación publicaban que solo el 10% de las universidades de Colombia habían logrado acreditarse y solo el 20% de los programas de formación tenían esta certificación. Esta información toma como fuente la declaración de Diana Ramírez, directora del CNA (Consejo Nacional de Acreditación) en ese momento.

Las universidades que han tenido pocas oportunidades de seleccionar los profesores mejor preparados según el modelo convencional, que no logran recibir estudiantes con alto desempeño adaptados a este sistema educativo, que no han tenido fondos robustos de inversión en investigación, que no vienen precedidas por su prestigio o que se instalan en las regiones más deprimidas y apartadas de la geografía colombiana logran con mucha dificultad los niveles demandados, aun en el caso de ser sedes regionales de universidades de prestigio.

7. La discreta discriminación de la medición y la influencia de la categoría en la autovaloración de las instituciones

A partir de la más reciente medición del Ministerio de Educación Superior de Colombia, hay diez instituciones que son las más destacadas por su calidad.⁵⁵ Esta decena de universidades no alcanzan a absorber la demanda de estudiantes necesitados de esta formación y la mayor parte de la Educación Superior sigue siendo ofrecida por universidades no acreditadas o con estándares por debajo de lo que el gobierno nacional espera.

En la Ley 30, que regula la Educación Superior en Colombia, y en los decretos y documentos que orientan la puesta en práctica, evaluación y acreditación de universidades y programas, se promulga el respeto por la autonomía universitaria invitando a las instituciones a que describan sus propuestas educativas y se evalúen en función de su propia definición. No obstante lo anterior, el modelo de acreditación indica que no es suficiente con que una institución diga lo que hace y lo haga; existen parámetros que ya indican hacia dónde se debe ir para ser de calidad y quizás esto es lo que permite la comparación y la objetivación de estas medidas. Las condiciones de base de las que se debe partir para ser una universidad o un programa de calidad están atadas a las leyes de educación y a sus decretos, donde se reglamenta todo el ejercicio educativo, lo que se puede verificar en los documentos que propone el Consejo Nacional de Acreditación del país (CNA).⁵⁶

Una de las primeras tensiones que resulta de estas exigencias homogéneas que no logran alcanzar algunas universidades es que los pares académicos que verifican la autoevaluación hecha por las universidades no pueden dejar de exigir, así sea de manera moderada, algunos estándares que aparecen cumplidos en las universidades ya acreditadas. Cuando en el contexto de las universidades se percibe que esta jerar-

⁵⁵ MIDE, *Modelo de Indicadores del desempeño de la educación*. Disponible en línea: <<http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-351821.html>> Fecha de consulta: 1 de agosto de 2015.

⁵⁶ Consejo Nacional de Acreditación, *Lineamientos para la acreditación institucional*, Bogotá, CNA, 2014.

quía imaginada y conquistada por algunas universidades no se respeta, no se hacen esperar las críticas y las denuncias al modelo de medición. Al parecer, en la representación social de los académicos algunas instituciones no se pueden llamar de calidad al mismo tiempo que otras, independientemente de que sus modelos sean muy distintos.

El MIDE en Colombia ha propuesto una clasificación de universidades según las características de su ejercicio, como universidades de docencia, de maestría, de especialización o de doctorado.⁵⁷ Esta categorización, que permitiría una mirada más consciente sobre diferentes énfasis en la propuesta educativa de cada institución, ha sido criticada porque finalmente se reconocen como de calidad solo las diez instituciones que se denominan universidades de doctorado.

Las otras categorías referidas a maestría, especialización o docencia son vistas como con menos condiciones que las otras. En los comunicados a los medios y redes sociales, se manifiesta la inconformidad generalizada de las comunidades académicas de universidades y programas al poner juntas instituciones que cumplen características similares pero que en el imaginario social se consideran diferentes por su calidad, por ejemplo universidades regionales y nacionales como parte del mismo grupo.

Tensiones similares emergen también cuando se trata de resaltar de las propuestas de universidades indígenas o interculturales algunos elementos que son potencialmente fortalezas; por ejemplo, la presencia de maestros de sabiduría a cambio de doctores, las chagras como laboratorios a diferencia de una gran dotación para poner en funcionamiento programas sustentados en conocimiento occidental, propuestas de segunda lengua en idiomas ancestrales o el castellano cuando este no es su lengua materna o la propuesta de profesiones con base en saberes ancestrales (derecho, educación o salud propia).⁵⁸

Qué se avizora en el futuro sobre la calidad en la Educación Superior Propia e Intercultural

Es difícil predecir qué continúa en materia de Educación Superior para los pueblos indígenas en un momento de tensiones y presiones de diferente índole en el país.

Lo primero quizás sea logros y reivindicaciones de los pueblos indígenas en relación con la Educación Superior que permitirán mejor

⁵⁷ MIDE, *Modelo de Indicadores...*, ob. cit.

⁵⁸ Ministerio de Educación Nacional - Pontificia Universidad Javeriana de Cali - Colombia, *Memorias I conversatorio de Universidades Interculturales en Colombia*, memoria de trabajo, Bogotá, (Documento no publicado), 2012.

acceso y cobertura en los sistemas educativos y quizás un cambio lento pero constante en la mentalidad de los gobiernos y organismos para la educación mundial, como ya empieza a suceder en Colombia con hechos tan contundentes como el Decreto 1953 del 7 de octubre de 2013 que garantiza el desarrollo pleno del sistema educativo propio.

Segundo, al parecer el mundo seguirá su ruta de acreditaciones, certificaciones y *rankings* buscando alinear la educación como un bien preciado de la sociedad con algunos de los acuerdos mundiales sobre tendencias y necesidades de la ciencia, la cultura, la tecnología que caben en la universidad y que contribuyen a los ideales de desarrollo de algunos sectores de la población mundial.

La tendencia anunciada permitirá que un buen número de universidades caminen hacia este tipo de criterios de calidad estandarizados y se posicionen a la altura de otras en el mundo; no obstante, como es posible que el grueso de la población no pueda acceder a ellas, será importante trabajar para que, al margen de las certificaciones reconocidas, se hagan esfuerzos para apoyar trayectorias y proyectos nuevos que tomen en cuenta las particularidades y aspiraciones de grupos étnicos diversos.

Las instituciones propias y las no acreditadas deberán seguir abriendo caminos para no estar condenadas a desaparecer; serán importantes los diálogos, la reinención de viejos proyectos educativos que tomen en cuenta el espíritu de los tiempos, defendiendo, sin embargo, el derecho a la diferencia y, dentro de ella, el derecho a proponer sus modelos y educar a un grueso de la población que las demanda según otros valores y perspectivas.

Aunque aparece el presente como un tiempo de contradicciones y breves encuentros avenidos entre las comunidades indígenas y los grupos hegemónicos de la sociedad, puede que exista un punto en que sus trayectorias dejen de ser paralelas y converjan. Este momento llegará posiblemente cuando las causas, aspiraciones y luchas que hacen parte de procesos políticos compartidos con la sociedad más amplia lleguen a momentos críticos. La violencia, la pobreza y la degradación ambiental harán quizás que los más convencionales estén dispuestos a consultar formas alternativas de resolver estos graves problemas de sobrevivencia planetaria, como ya comienza a suceder. En esos momentos la pervivencia será una consigna compartida y no solo una preocupación de los pueblos étnicamente diferenciados.

Entre tanto, habrá una lucha con ganancias cotidianas, algunas logradas políticamente, otras por los resquicios que se abren de autonomía con los sistemas educativos propios. Las presiones subsistirán sobre la calidad de las instituciones diversas pero quizás poco a poco se logre penetrar las políticas estatales de nuevas maneras. Entre tanto, habrá

que estar atento a perfilar y a transformar la universidad aumentando y perfeccionando algunos espacios e iniciativas: las acciones afirmativas, la inclusión educativa con equidad, las mingas de pensamiento, entre otras posibilidades que permitan construir formas inéditas de colaboración y de articulación para el futuro.

Referencias

- AGUADO ODINA, Teresa, "El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en la educación", en Teresa Aguado Odina y María del Olmo (eds.), *Educación intercultural: perspectiva y propuestas*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Arece, 2009.
- AKENA, Francys Adyanga, "Critical Analysis of the production of Western Knowledge and its implications for indigenous knowledge and decolonization", *Journal of Black Studies*, Vol. 43 N° 599. DOI: 10.1177/0021934712440448. The online version of this article can be found at: <http://jbs.sagepub.com/content/43/6/599>, 2012.
- AMAN, Robert, "El indígena 'latinoamericano' en la enseñanza: representación de la comunidad indígena en manuales escolares europeos y latinoamericanos", *Procesos Pedagógicos*, Vol. 36, N° 2.
- AREIZAGA, Elisabeth, "Cultura para la formación de la competencia comunicativa intercultural: el enfoque formativo", *Psicodidáctica*, Vol. 12, 2001.
- CHAVES, María Eugenia, "Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas?", *Revista de Educación Superior*, Vol. 37, N° 148, 2008.
- CHIROLEU NAVARRETE, Adriana, "Políticas públicas de inclusión en la educación superior, los casos de Argentina y Brasil", *Pro-Posições*, Vol. 20, N° 59, 2009, 141.166.
- CINDA, *Acreditación Universitaria en América Latina - Antecedentes y Experiencias*, Santiago, Tierra Mía.
- CONSEJO NACIONAL DE ACREDITACIÓN, *Lineamientos para la acreditación institucional*, Bogotá, CNA, 2014.
- CONTCEPI - COMISIÓN NACIONAL DE TRABAJO Y CONCERTACIÓN DE LA EDUCACIÓN PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS, *Perfil del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP)*, Bogotá, ONIC, 2013.
- DA SILVA, Tomaz Tadeu, "El proyecto educacional moderno: ¿identidad terminal?", *Propuesta Educativa*, Vol. 6, N° 3, 1995.
- DIETZ, Gunther, "Los actores indígenas ante la "interculturalización" de la educación superior en México ¿empoderamiento o indigenismo?", *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 2, 2009.
- FERNÁNDEZ, María y otros, "¿Se atiende la interculturalidad y la diversidad en la formación del docente indígena?", *Investigación y Posgrado*, Vol. 20, N° 1, 2005.
- FLORES CARLOS, Alejandra, "Intelectuales indígenas ecuatorianos y sistema educativo formal: entre la producción y la resistencia", *Revista ISEES- Inclusión social y equidad en la educación superior*, N° 9, 2011.
- GÓMEZ, Víctor Manuel, "Hora de evaluar la acreditación y el 'Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior'", *El Observatorio de la Universidad Colombiana*. Disponible en línea <http://universidad.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=864:hora-de-evaluar-la-acreditacion-y-el-sistema-de-aseguramiento-de-la-calidad-de-la-educacion-superior-&catid=36:ensayos-acadcos&Itemid=81> Fecha de consulta: 25 de julio de 2015.
- GONZÁLEZ, Dulfay Astrid y Martha Lucía Ramírez, *La Evaluación de la calidad de la Educación Superior en Colombia*, Repre-

- sentaciones y efectos académicos - El caso de ocho universidades en el Valle del Cauca, Cali, Bonaventuriana, 2006.
- MIDE, *Modelo de Indicadores del desempeño de la educación*. Disponible en línea: <<http://www.colombiaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-articulo-351821.html>> Fecha de consulta: 1 de agosto de 2015.
- IESALC, *Sobre IESALC*. Disponible en línea: <<http://www.iesalc.unesco.org.ve/>> Fecha de consulta: 21 de junio de 2015.
- LANDER, Edgardo, "La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas", Buenos Aires, CLACSO, Colección sur. Disponible en línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>> Fecha de consulta: 20 de junio de 2015.
- LANDINELLI, Jorge y otros, "Escenarios de diversificación y segmentación de la educación en América Latina y el Caribe", en Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la Educación superior en América Latina*, Caracas, UNESCO, 2008.
- LÓPEZ, Luis Enrique y otros, "Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe", en Luis Enrique López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía - Perspectivas Latinoamericanas*, La Paz, Plural Editores, 2009.
- MATO, Daniel, "Universidades indígenas de América Latina: Logros, problemas y desafíos", *Revista Andaluza de Antropología*, N°1, 2011.
- ..., "Contribución de experiencias de vinculación social de las universidades al mejoramiento de la calidad académica y factores que limitan su desarrollo y valoración institucional", *Avaliação*, Vol. 18, N°1, 2013.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL - PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI - Colombia, *Memorias I conversatorio de Universidades Interculturales en Colombia*, memoria de trabajo, Bogotá, (Documento no publicado), 2012.
- POBLETE, María Pía, "Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar Mapuche en Panguipulli (Chile)", *Estudios Pedagógicos*, Vol. 37, N° 2, 2011.
- QUILAQUEO, Daniel y otros, "Contenidos de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural", *Estudios Pedagógicos*, N°31, 2006.
- RODRÍGUEZ MANCHINER, Sebastião, "El conocimiento indígena en el currículo escolar", en E. Efrón (ed.), *VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*, Buenos Aires, UNICEF, 2008.
- SABAKKISM, José Luis, "El modelo de cooperación universitaria al desarrollo con identidad de URACCAN", en Sylvie Didou Aupetit (ed.), *Los programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes tradicionales y emergentes*, Lima, UNESCO, 2014.
- SÁNCHEZ, Luis, "Fundamentos de la educación rural venezolana y del área de atención de dificultades de aprendizaje. En el marco de la acción pedagógica integral", *Revista de investigación*, Vol. 33, N° 68, 2009.
- SARANGO, Luis Fernando, "La evaluación y acreditación de las universidades indígenas - interculturales. El caso de la universidad [pluriversidad] comunitaria Intercultural de las nacionalidades y pueblos indígenas Amawtay Wasi en Ecuador", Disponible en línea <http://www.caie-caei.org/download/canada_2010/canada_2010_presentations/Laevaluaci%C3%B3nylaacreditaci%C3%B3ndelasuniversidadesind%C3%ADgenas.ElcasodelauniversidadinterculturalAmawtayWasideEcuador.LuisSarango.pdf> Fecha de consulta: 26 de julio de 2015.
- SERRÓN MARTÍNEZ, Sergio, "Bilingüismo, interculturalidad y educación, las comunidades indígena y sorda en Venezuela, una aproximación", *Opción*, Vol. 23, N° 53, 2007.

- SOLER, Sandra, “Representaciones de la escritura académica en contextos de bilingüismo e interculturalidad”, *Sigmo y Pensamiento*, Vol. 32, N° 62, 2014.
- TÜNNERMANN, Carlos, “La autonomía universitaria frente al mundo globalizado”, *Universidades*, N° 31, 2006.
- ..., Carlos, “La autonomía universitaria en el contexto actual”, *Universidades*. Vol. LVIII, N° 36, 2008.
- TURRA, Omar y otros, “La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado”, *Estudios Pedagógicos*, Vol. 39, N°2, 2013.
- UNESCO, “Educación”, Disponible en línea: <www.unesco.org>. Recuperado 20 de junio de 2015.
- VILLAROEEL, Verónica y otros, “Análisis de los significados de estudiantes universitarios indígenas en torno a su proceso de inclusión a la educación superior”, *Psicoperspectivas*, Vol. 13, N°1, 2014.

BOLIVIA

La educación como eje potencial de los derechos colectivos

María Eugenia Choque Quispe

La educación es fundamental para el ejercicio de otros derechos humanos, indispensable para lograr el pleno disfrute de otros derechos y libertades fundamentales. En el caso de los pueblos indígenas, constituye el principal medio para alcanzar el desarrollo individual y colectivo y está ligada a dimensiones mentales, físicas, espirituales, culturales y ambientales. Es la principal vía para que los pueblos indígenas puedan enfrentar sus propios destinos, la vía para fortalecer sus derechos políticos, económicos, culturales y espirituales, así como la capacidad para mejorar su situación y conseguir la libre determinación y el autogobierno, basado en una educación propia, de respeto a su identidad, a su cultura y a sus conocimientos y saberes indígenas. Diversos instrumentos internacionales reconocen a la educación como un derecho humano básico de todo ser humano.

En 2009, el Mecanismo de Expertos sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de las Naciones Unidas realizó un estudio para el Consejo de Derechos Humanos de esa misma organización que abarca los siguientes puntos: a) un análisis del alcance y el contenido del derecho a la educación basado en los derechos humanos, b) las instituciones y sistemas educativos de los indígenas, c) experiencia adquirida, d) los problemas que plantea la plena aplicación del derecho de los pueblos indígenas y las medidas necesarias para conseguirla y e) el asesoramiento sobre el derecho de los pueblos indígenas a la educación.

Ese estudio hace referencia a diversos instrumentos internacionales de interés para el tema que nos ocupa, como el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, que establece que toda persona tiene derecho a la educación y el acceso será igual para todos y todas. Este derecho se reafirma, contextualiza y detalla en numerosos otros instrumentos internacionales, incluido el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (arts. 13 y 14), el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (párrafo 4 del artículo 18), la Convención sobre los Derechos del Niño (arts. 28 a 31), la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (apartado v del párrafo e del artículo 5), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (art. 10), el Convenio N° 111 de la Organización Internacional

del Trabajo (OIT) sobre la discriminación (empleo y ocupación, art. 3), el Convenio N° 117 de la OIT sobre política social (normas y objetivos básicos, arts. 15 y 16), la Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990), la Declaración y Plan de Acción de Viena (párrafo 33 de la parte I y párrafo 80 de la parte II) y el documento final de la Conferencia de Examen de Durban (párr. 72).¹

Este derecho es reconocido también en el Convenio N° 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en los artículos 26 al 31, así como en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, que establece en su artículo 14:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. 2. Las personas indígenas, en particular los niños indígenas, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación. 3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

En tanto, el artículo 15 de esa misma Declaración instituye:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos. 2. Los Estados adoptarán medidas eficaces, en consulta y cooperación con los pueblos indígenas interesados, para combatir los prejuicios y eliminar la discriminación y promover la tolerancia, la comprensión y las buenas relaciones entre los pueblos indígenas y todos los demás sectores de la sociedad.

Educación indígena y tradición oral

Los pueblos indígenas han desarrollado sus sistemas de educación basados en la oralidad como proceso pedagógico de transferencia de conocimientos que van pasando de generación en generación. Esta forma de educación garantiza formas de vida y de seguridad económica adecuadas al entorno de vida política y sociocultural de los pueblos indígenas. Los Estados deben garantizar que los pueblos indígenas puedan sostener y

¹ Plan de Acción para el Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos (1995-2004) (A/51/506/Add.1).

desarrollar sus sistemas e instituciones sociales, como la educación y la salud, así como los de carácter político y económico, con sus propias formas de producción y gestión de sus recursos naturales en sus territorios.

La educación indígena general incluye la ordenación y utilización sostenibles de la tierra: los territorios y sus recursos naturales. Este conocimiento conlleva una relación estrecha de respeto con la Madre Tierra, generalmente este conocimiento es transmitido por los hombres y mujeres mayores de las comunidades. Estos conocimientos y saberes conllevan mitos, leyendas, formas de enseñanza y aprendizaje constante y desde el cotidiano vivir de los pueblos indígenas. Esta forma de educación está basada principalmente en la tradición oral.

La memoria es importante para la recuperación de la historia oral de los pueblos indígenas. *Amta* es la palabra en aymara que más se acerca al concepto de memoria; significa recuerdo, pero también idea y un nuevo plan. *Amtaña* es la rememoración del pasado. El pasado, el presente y el futuro son tomados en cuenta por los ayllus o los pueblos indígenas como el camino a seguir, valorando su tradición. Y guían su actuar de acuerdo con los referentes históricos, el pasado es el futuro, *qhip nayra*.

Esta visión que identifica el pasado con el futuro tiene que ver ante todo con la libertad; el esfuerzo presente tiene significación en tanto prepara el retorno a un estado de libertad en oposición a la subordinación política y social; ideológicamente es el *pachakuti*, tiempo que retorna.

Como afirmó Guamán Poma, la colonización, el mundo al revés, donde el indio muere gritando de hambre y sed y donde no existe quien se acuerde de él,² es un trauma que conllevó pérdida de memoria *chuyma ch'amaka, chuyma chhaqhata*. La memoria pasa a ser escrita y privilegio de los extranjeros. Entonces, los españoles consideraron a los indios bárbaros, incapaces de conservar “memorias de sus tiempos, edades y mayores vera y ordenadamente”³. Y los indios fueron aceptando la versión de que su memoria no servía, “cosa de indios”, y empezaron a considerarse faltos de visión *uñnqkir juykhu*. La escritura fue fetichizada, lo mismo que el idioma español, como atributo de la raza superior. Volviendo con Guamán Poma, el indio que muere gritando de hambre y sed es un indio desamparado sin ley ni gobierno.

La colonización, en especial durante el período republicano, tuvo sumo cuidado en mantener a los indios alejados, excluidos de la posi-

² Felipe Guamán Poma de Ayala, *Nueva Crónica y buen gobierno*, John V. Mura y Rolena Adorno (eds.), 3ª ed., México, Siglo XXI, [1642] 1992, 1980:843.

³ Pedro Sarmiento de Gamboa, *Historia de los Incas*, Buenos Aires, Emecé Editores, 1942, p. 35.

bilidad de aprender la lengua española, ya fuera hablada o escrita. Lo contrario habría significado el descubrimiento de la igualdad por los indios, entonces el transgresor era castigado con la extirpación de los ojos o de la lengua, la amputación de los dedos y el corte de los tendones a aquellos que se aventuraban a salir más allá de su marka (pueblo). Así los mayores aún reconocen su “inferioridad” *janixay nayranikstix, palawranirist ukaxay*, la traducción literal dice “no tengo ojos, si tuviera voz”.

Esto explica la ausencia de una historia indígena escrita, salvo casos excepcionales de los contados cronistas y escritores indios. En esta situación los indígenas, al decretarse su asimilación al Estado boliviano, no tuvieron otra alternativa que aprender la versión hispano criolla del pasado y asumir, según ideología del MNR (Movimiento Nacionalista Revolucionario) la identidad mestiza⁴ y con ello la desaparición del indio. La asimilación fue administrada a través de un aparato de control, el sindicato campesino, y prontamente fue organizada y dirigida por los jerarcas del MNR.

La apertura del sistema escolar a los indios conllevó una crisis de transición en su desindianización o en la fidelidad a la identidad. Desde 1952 hasta finales 1970, casi dos decenios, el silencio fue absoluto, los indios marchaban mudos en pos de su ciudadanización y su incorporación a la nación boliviana, como rezaba el artículo 120 del decreto Ley N° 3937 promulgado en enero de 1955.

La escuela, el servicio militar y el sindicato campesino –instituciones por las que estaba obligado a pasar el indígena– lo alejaron de la tradición histórica guardada y transmitida por los mayores (Mendoza 1984). La reciente experiencia de luchas comunarias liderada por los caciques apoderados fue prácticamente sepultada por la ideología de progreso y asimilación: el indio debía dar paso al mestizo, la nueva identidad nacional. Los continuadores de esta tradición, como Julián Ugarte, Andrés Jach’a Qullu, Domingo Jiménez, fueron perseguidos y expulsados de cuanta reunión y congreso campesino hubo desde 1952.⁵

En junio de 1984, mediante el Boletín Chitakolla, Andrés Jach’a Qullu hizo circular una carta pública en la que daba a conocer su lucha por la defensa de los ayllus a través de la organización de autoridades indígenas (amawt’as y alcaldes mayores) y una reunión, en el año de 1973, de amawt’as en la ciudad de Oruro (Boletín Chitakolla No 9). Su actuar fue solitario y marginal, prontamente acallado por los aparatos del Estado y por la Confederación Nacional de Trabajadores Campesi-

⁴ Josefa Salmón, *El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia 1900-1956*, La Paz, Plural, 1997, pp. 125-130.

⁵ Entrevista a don Domingo Jiménez y Andrés Jach’a Qullu.

nos de Bolivia, controlado por los gobiernos del MNR y los regímenes militares que se fueron sucediendo desde 1964.

La disonancia surgió con Fausto Reynaga,⁶ de origen indio, quien en sus libros volvió a reafirmar la identidad india del país: Bolivia india en contraposición al criollo mestizo. Sin embargo, la acusación de racistas y retrógradas con que fueron cubiertas su obra y su persona lo convirtieron en marginal y sus libros en lecturas prohibidas.

En el año 1976 el joven universitario Juan Condori Uruchi escribió “Los aymaras somos todo un pueblo”,⁷ y no solo una clase; fue el comienzo de un proceso de autoidentificación, de crítica y resistencia a la asimilación. Con Juan Condori Uruchi advino el reencuentro con lo propio y la reconciliación con el pasado. Él mismo afirmó, en “Respuesta de un amigo indio”:

*Si me conociste y no pudiste estar conmigo, es porque te avergüenzas de mi raza y sólo cuando sirvo para inspirar tus nostalgias, sirvo para que vuelvas poeta. Aunque me sigas por el mundo, nunca encontrarás a este Indio altivo y orgulloso de su pasado grandioso.*⁸

En 1986, la fuerza de esta preocupación llevó a los organizadores del Encuentro de Estudios Bolivianos, en su cuarta versión, a preparar una mesa para tratar el tema de ayllu y sindicato. El ayllu, la institución andina nombrada cada vez con más fuerza por los jóvenes indígenas como solución a la falta de organización y representación propia, y el sindicato campesino, como la forma estatal y criolla de asimilación del indio y modernización capitalista. Fue en este evento que estudiantes y profesionales indígenas hicieron escuchar casi por primera vez lo que pensaban. Se abrió una discusión que también por primera vez contó con la participación de líderes y autoridades de ayllu.

La memoria indígena, la aymara en particular, comenzaba a reconstituirse. La generación educada en los lineamientos del Estado post 1952 volvió los ojos al pasado, prestando oídos otra vez a sus mayores, a los ancianos que todavía, como Andrés Jach’a Qullu, mantenían el legado de los caciques apoderados. Retomando la tradición andina, se restableció la comunicación con los difuntos y la historia oral y la investigación documental dieron cuenta de un movimiento de caciques apoderados que defendió la tierra, el espacio vital del ayllu, así como el territo-

⁶ Fausto Reynaga, Bolivia India, 1970.

⁷ Artículo publicado en el suplemento Semana de Última Hora y reeditado en el Boletín Chitakolla.

⁸ El manuscrito nos fue facilitado por el autor y existe una versión publicada en el Boletín Chitakolla N° 19, de abril de 1985.

rio de la nación Qullasuyu. Se *descubrieron* líderes de la talla de Santos Marka T'ula y Eduardo Nina Qhispe, quienes, durante la primera mitad del siglo XX, buscaron acciones políticas de cambio, que reconociera y valorara la identidad política indígena y su autodeterminación; rechazando la leyenda que mostraba a Víctor Paz Estenssoro y a su partido, el MNR, como redentores del indio.⁹

Eduardo Nina Qhispe propuso la renovación de Bolivia, a través de la fundación de la República del Qullasuyu y Santos Marka T'ula la revisión de límites, como una acción de soberanía india por encima de la administración republicana. La revisión de límites buscaba, precisamente, revisar la estructura política del territorio, creada por la colonia y la república boliviana en función de sus intereses y en contra de los intereses indígenas.

La memoria del poder propio

La reconstitución de los pueblos indígenas se funda en la memoria histórica, en el diálogo entre la actual generación de líderes indígenas y los ancianos que habían ejercido cargos de autoridad antes de la sindicalización forzada, y en este ejercicio aprendieron la historia de su ayllu y marka que *cargaban* en su q'ipi (los documentos históricos). El sindicato campesino hizo escuela con jóvenes salidos de las escuelas y cuarteles de ejército, quienes aprendieron a avergonzarse de sus padres y del saber que buscaban transmitirles.

El párrafo 5 del artículo 120, Decreto Ley N° 3937, disponía precisamente como objetivo de la educación campesina “Prevenir y desarraigar las prácticas del alcoholismo, el uso de la coca, las supersticiones y los prejuicios dominantes en el agro, mediante una educación científica”. Con esta ley se produjo un gran abismo entre los jóvenes alfabetizados, campesinos, y los viejos indígenas, cuya práctica social y política transcurría entre el *akhulli* de la coca y la *ch'alla* ceremonial de aguardiente. El saber indígena, como en los tiempos de la extirpación de idolatrías, era considerado simplemente superstición a ser desarraigada.

En el marco de la reconstitución del ayllu, la valoración de la historia propia, los ancianos volvieron a hablar, a narrar viejas historias que tienen el valor de explicar la vida comunal, su identidad, su cultura, su lucha por la defensa de sus tierras y territorios, relatos transmitidos

⁹ A este respecto, es interesante consultar las publicaciones realizadas por la Subsecretaría de Prensa, Informaciones y Cultura, que distribuyó entre la población material de propaganda que mostraba gráficamente al “Jefe” (Víctor Paz) en su papel de libertador y redentor de la masa de indios, denominados oficialmente, desde abril de 1952, *campesinos*. Véase José Fellman Velarde, *128 años de lucha por la independencia de Bolivia*, Subsecretaría de Prensa, Informaciones y Cultura, La Paz, s/f.

unas veces como cuentos, mitos, leyendas. Como producto del trabajo de la historia oral se rescata la historia del poder inka, poder que, al final del relato, es objeto de reflexión acerca de la situación actual de los comunarios.

La memoria indígena, desde la invasión y el establecimiento del poder colonial, quedó en parte registrada en legajos de documentación escrita, especialmente títulos de propiedad indígena de ayllus y markas. Títulos que fueron obtenidos, en su mayoría, de las revisitas practicadas durante la gestión del Virrey Francisco de Toledo.

La autoridad indígena, en especial el *kuraka* —conocido como cacique— será quien se convierta en depositario de esta documentación. Durante el período colonial español, ni la guarda de estos documentos ni su utilidad sufrieron alteración o menoscabo de significación que afectara la vida de los ayllus; fue con el advenimiento de la república que la vida indígena se vio amenazada¹⁰ al decretar el Estado la disolución de la comunidad indígena y el desconocimiento de las autoridades indígenas, en especial del cacique gobernador.¹¹

La aparición violenta del latifundio, entre los años 1860 y 1914, dio lugar a una de las más incesantes búsquedas de títulos coloniales de propiedad de la tierra comunal otorgados por la corona de España, búsqueda que reunió a apoderados y caciques indios en un movimiento cuyo líder más reconocido fue Santos Marca Tola.¹²

El 21 de abril de 1925, estando apresado por segunda vez Santos Marca Tola en la cárcel de San Pedro de la ciudad de La Paz, Manuel Churqui, José López de Viacha, Celedonio Paxsi Luna de esta ciudad, Santiago Mamani del Cantón Curaguara, a nombre de las parcialidades de los cantones y provincias de La Paz, a través de memorial dirigido al ministro de gobierno hacen conocer el nombramiento de cacique al “indígena originario” Santos Marca Tola confiriéndole facultad y garantías para que “reclame” en todos los asuntos indígenas, los linderos, tierras de origen y escuelas. Como cacique presentante (representante) le facultaron a reclamar ante los párrocos, corregidores, vecinos de pueblo y a obtener de la Villa Imperial de Potosí una “matrícula entallada”. Este nombramiento otorgaban “en representación de los antiguos caciques en los años anteriores que habían sido llamados Faustino Mercado, Lorenzo Castro Condori, Anastasio Lupa del cantón de Viacha y más otros Francisco Rinco Yujra, Francisco Aruquipa y Flores Ancoma, como es-

¹⁰ Josep Barnadas, *Apuntes para una historia aymara*, 1978.

¹¹ Véase José Flores Moncayo, *Legislación boliviana del indio*, 1953.

¹² THOA, *El indio Santos marka T'ula. Cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república*, La Paz, THOA, 1988.

tos caciques antepasados ya nosotros ya hemos nombrado a los nuevos caciques para que hagan nuestros reclamos como cacique principales.”¹³

A pesar de los instrumentos internacionales sobre derechos de los pueblos indígenas en los que se menciona el derecho a la educación, el cumplimiento de este está lejos para los pueblos indígenas. La privación del acceso a una educación con calidad es un factor que contribuye a la marginación social, a la pobreza y a la denegación de derechos como pueblos indígenas. La educación en cuanto a contenidos y objetivos ha contribuido a la pérdida de la identidad y de sus conocimientos y más bien ha llevado a una asimilación a la sociedad en general y a la desaparición de sus idiomas y modos de vida. La educación en los pueblos es de vital importancia para su subsistencia.

Es este un derecho fundamental para todos los pueblos y, como dice la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, permite determinar en libertad su condición política y prever en libertad su desarrollo. El ejercicio de este derecho ha dado lugar a los procesos de descolonización e independencia de los países coloniales.¹⁴ En su artículo 4º, dicha Declaración establece: “tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de los medios para financiar sus funciones autónomas”.

La autonomía supone el desarrollo de instituciones propias, las cuales a su vez deben tener el soporte de la disposición de fondos propios. Esta proyección hacia la autonomía ya había sido establecida en el Convenio 169 de la OIT, que incluso señala la obligación de los Estados de asegurar los fondos necesarios a dicho efecto.

Educación y derecho a la libre determinación

El derecho a la libre determinación, entendido como autonomía, en el marco de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas da lugar a que los pueblos y las personas indígenas puedan “reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales”, que deben producirse en lo interno de los Estados y luego también “participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado” (Art. 5).

La libre determinación expresada en autonomía está mostrando con claridad dos caminos de realización en lo que se refiere a administración y gestión pública. El primero: el reforzamiento de la propia insti-

¹³ Ídem.

¹⁴ Al respecto, véase la resolución 1514.

tucionalidad y, de no existir esta, a establecerla a partir de sus propios sistemas de organización social, económica y política. El segundo: la participación indígena en las instituciones estatales existentes, que daría lugar a lo que se está gestando en el país como Gestión Intercultural.

La autonomía y el autogobierno requieren de instituciones que son fundamentales en áreas estratégicas, lo que conlleva la necesidad de contar con sistemas e instituciones propios de educación, donde, además de enseñarse la lengua, se reproduzcan los valores cívicos y éticos. En este marco, los principios de administración y servicio son importantes. El artículo 14.1 prevé que los pueblos indígenas tienen derecho a “establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. Para lo cual los Estados deben adoptar “medidas eficaces, junto con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma” (Art. 14. 3).

El autogobierno indígena, como cualquier otro, necesita contar con medios propios de comunicación, mediante los cuales informar a sus ciudadanos y con ello fortalecer sus sistemas culturales, políticos, sociales y económicos. Consecuente con dicha necesidad el Artículo 16.1 establece que los pueblos indígenas tienen derecho a establecer sus propios medios de información en sus propios idiomas y acceder a los demás medios sin discriminación.

En este marco, el pueblo guaraní plantea la necesidad de una educación de calidad, que los maestros y maestras respeten su cultura. Respecto del servicio de salud, el pueblo guaraní manifiesta que contraviene a las costumbres y modalidades que se dan en las comunidades, muchas veces los pacientes, principalmente las mujeres guaraníes, tienen temor al médico porque no están acostumbradas a ser “tocadas” por otro hombre. Muchas veces en los partos la familia está presente; sin embargo, con la atención en postas y centros de salud, aduciendo higiene y asepsia, se discrimina la participación del esposo y de los miembros de la familia. (2010: 55).

La participación política del pueblo guaraní tiene una larga historia de lucha por la necesidad de *ser yambae*, “ser libre”, y su proceso de lucha fue estructurado en el marco de su experiencia aprovechando a su vez las reformas estructurales y la vigencia de normas nacionales e internacionales. La conformación de la Asamblea del Pueblo Guaraní, como actor político, ha sido importante para conseguir derechos, como la devolución de tierras y la eliminación de formas de semiesclavitud en la región. En este proceso ha sido importante la participación de la

mujer, desde las actividades en su economía familiar y productiva hasta en demandas a través de las varias marchas protagonizadas fundamentalmente por las mujeres guaraníes.

El trabajo de investigación esclarece el caso de mujeres en las comunidades en situación de patronazgo, las mujeres no gozan de ninguno de sus derechos por la existencia del patrón, las mujeres viven atemorizadas, explotadas laboralmente, sin oportunidades de estudio ni de acceso a la salud. En estas haciendas las mujeres trabajan desde las 5 de la mañana, están obligadas a cocinar para los varones que van al chaco y cumplir con las labores agrícolas. En resumen, a través de la investigación se evidencia la existencia de limitaciones en torno a la comprensión sobre los derechos colectivos o consuetudinarios. Existe una ausencia del Estado en relación a la socialización de los derechos indígenas, entendida como el derecho a la tierra y al territorio. El saneamiento de tierras sigue siendo el permanente problema para el ejercicio de derechos y la gestión y administración de sus territorios.

Los derechos indígenas se circunscriben fundamentalmente a la gestión territorial. Al respecto, cabe mencionar el aporte de la investigación coordinada por Amparo Herbas¹⁵ sobre la base de la experiencia de las TCO de Lomerío, Masetén y Chacobo-Pacahuara. En el análisis de estas experiencias locales, los derechos políticos, sociales, económicos y culturales se basan en el ejercicio del derecho a la autodeterminación, tomando en cuenta sus propias formas de organización propia y, en otros casos, –asimilado a nivel sindical– se encuentran fundamentados en función de sus necesidades y demandas según cada organización. Es importante señalar el reconocimiento legal del territorio y su titulación, que conlleva el derecho del ejercicio en la gestión y administración de los recursos. Hay inseguridad generada alrededor del derecho de tierras y territorio por efectos externos como las misiones, explotación de la goma, colonización en Masetén, haciendas en Lomerío o por los madereros o castañeros, por ejemplo, que se han apropiado y reapropiado de las tierras. Se da el caso de los chiquitanos, que no están asentados en territorios ancestrales.

A su vez, la creación de municipios con la Ley de Participación Popular ha llevado a instancias municipales que entran en conflicto con las organizaciones indígenas, que son politizadas y responden más a intereses individuales que organizacionales. Por ello, la instancia municipal es ajena a su pueblo y está más relacionada con el Estado. La

¹⁵ Amparo Herbas, *Derechos indígenas y gestión territorial: el ejercicio de las TCOs de Lomerío, Masetén y Chacobo-Pacahuara*, La Paz, Pieb, 2010.
Derechos indígenas y gestión territorial, 2010.

institucionalidad indígena basada en su organización y autogobierno debe ser considerada en el marco de un nivel ejecutivo constituido por autoridades como el capitán grande, segundo capitán o cacique general, cacique mayor y primer cacique.

Otra de las experiencias importantes por la defensa de los derechos colectivos es la investigación titulada: *Los Derechos Indígenas y su cumplimiento en el Territorio de Guarayos*, coordinado por José Martínez,¹⁶ que aporta al conocimiento sobre la situación de la legislación existente para los pueblos indígenas, como derechos culturales, territoriales, acceso a recursos naturales, autonomía indígena, gestión de recursos, titularidad de derechos colectivos. Sin embargo, existe falta de conocimiento respecto de la existencia de estos derechos por parte de los guarayos. También, existe una frágil institucionalidad del Estado y la solapada intromisión de los partidos políticos, que históricamente han tenido una fuerte presencia de poder político y económico en la región. Estas relaciones políticas partidarias de oficialismo y oposición deterioran aun más el cumplimiento de la normativa de derechos colectivos, sobre todo cuando se refieren a la gestión y administración de recursos naturales, por lo cual el cumplimiento de la normativa sobre los indígenas queda reducida a fuerte folclorización de lo indígena.

Es importante considerar la dimensión de los derechos colectivos fundados en el marco de la CPE, lo cual requiere ser consolidado a partir de normas locales para su implementación. La contextualización para su implementación son los municipios, las autonomías indígenas a las que se debería prestar mayor atención.

Un tema ausente en las tres investigaciones es el de la consulta y el consentimiento previo libre e informado. Este derecho ya fue instituido en el Convenio 169 de la OIT (Art.6.1).¹⁷ La Declaración mejora su redacción y alcances, cuyo artículo 32.2 establece:

Los Estados celebrarán consultas y cooperarán de buena fe con los pueblos indígenas interesados por conducto de sus propias instituciones representativas a fin de obtener su consentimiento libre e informado antes de aprobar cualquier proyecto que afecte a sus tierras o territorios y otros recursos, particularmente en relación con el desarrollo, la utilización o la explotación de recursos minerales, hídricos o de otro tipo.

¹⁶ José Martínez, *Los derechos Indígenas y su cumplimiento en el territorio indígena de Guarayos*, Santa Cruz, Pieb, 2010.

¹⁷ Convenio 169, OIT. Consultar a los pueblos interesados, mediante procedimientos apropiados y en particular a través de sus instituciones representativas, cada vez que se prevean medidas legislativas o administrativas susceptibles de afectarles directamente (Art. 6, 1, a).

Este artículo está directamente relacionado con el derecho a la libre determinación, de donde resulta el derecho a determinar y elaborar prioridades de desarrollo en relación a su territorio. En lo que respecta a medidas legislativas y administrativas que afecten a los pueblos indígenas, lo que comprende a la institucionalidad, requiere de los estados la realización de consultas mediante instituciones representativas indígenas para obtener el “consentimiento, libre, previo e informado” (Art.19). En el actual proceso de transformación estatal que tiene lugar en Bolivia se deben realizar consultas de buena fe, que llevarán a importantes desafíos y oportunidades para la construcción del Estado Plurinacional.

Los estudios sobre educación en Bolivia, como *Aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, de María Luisa Talavera Simoni,¹⁸ muestran las acciones realizadas en torno a la Reforma Educativa, sujetos a cambios educativos, desde el nivel pedagógico y la formación de docentes. Según Talavera, la Reforma Educativa en Bolivia ha permitido identificar la situación real de la educación, considerando mejorar la calidad educativa y los conflictos de carácter gremial asalariado. En nuestro país, la reforma educativa ha encarado varios procesos de experimentación sobre las exigencias pedagógicas que implica la reforma educativa, desde una implementación eficaz que atraviesa la realidad de la educación en el país: gran número de alumnos en los cursos, falta de condiciones materiales para las escuelas, falta de maestros con formación pedagógica bilingüe. Obviamente, este proceso presenta dificultades. En un principio, la implementación de la Reforma Educativa ha pasado por iniciativas propias para la preparación de los módulos; las maestras con su amplia experiencia aceptan el desafío utilizando sus propios recursos y materiales. Estas iniciativas conllevan a la vez las condiciones de infraestructura que no ofrece condiciones apropiadas para la implementación de la Reforma Educativa.

La exigencia de la Reforma Educativa a la vez va dirigida a las condiciones de formación de los docentes. Existen maestras con amplia experiencia y ellas aceptan el desafío de cómo enseñar a leer y escribir con la utilización de sus propios materiales desechables. Esta tarea involucró a padres de familia; motivó acciones de sensibilización tanto entre los docentes como en la participación de los padres de familia. Es decir que la Reforma Educativa ha logrado mayor efectividad en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, con la implementación de

¹⁸ María Luis Talavera Simoni, *Otras voces, otros maestros: aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, La Paz, Pieb, 1999. En el estudio menciona las distintas experiencias de educación en el país.

módulos que, según evaluación de los maestros, requirió mucha innovación y creatividad.

La investigación “No hay Ley para la cosecha”, de Alison Spedding,¹⁹ hace referencia a que la educación es vista como una necesidad para los hijos, pero, una vez terminado el colegio, los bachilleres forzosamente se trasladan a la ciudad, es decir, la búsqueda de una educación formal es causa directa para la migración. En Chulumani existen dos colegios en el pueblo, a los que asisten varones y mujeres. Los estudios muestran que las mujeres jóvenes enfrentan muchos peligros que las hacen vulnerables: la violación, el embarazo precoz, la migración. Y los riesgos aumentan de acuerdo con su situación.

Muchas de las alumnas deben viajar entre una y tres horas hacia el centro de educación, todos los días, aunque otros padres de familia suelen alquilar una habitación en el pueblo, encargando el cuidado a la menor a un familiar o vecina. Es en este recorrido donde sufren muchas veces vejámenes o se entregan voluntariamente a su enamorado, lo que termina en embarazos no deseados. Otros jóvenes migran en busca de nuevas oportunidades en la ciudad y se alojan en casas de familiares para quienes realizan trabajos domésticos, pero sin descuidar su estudio.

Una referencia importante en el proceso educativo al que hace referencia Alison Spedding es la falta de material educativo, tanto a nivel regional como local. Son pocos los textos de lectoescritura asequibles para la formación de la niñez; generalmente son escritos en el castellano que se enseña en las escuelas, con un lenguaje refinado y de retóricas que no hacen referencia a la realidad sociocultural que viven los educandos. Señala que, para escribir, el alumno se siente obligado a asumir un lenguaje literario que no responde a su forma habitual de expresión y de vivencia.

Uno de los aportes importantes para saber cómo es el proceso de la educación en Bolivia es el estudio que se refiere a las *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa. Enseñanza y lecto escritura y socialización*, de Mario Yapu y Cassandra Torrico.²⁰ La propuesta de la Reforma Educativa ha centrado su atención en el niño como constructor de sus propios conocimientos; la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje está orientada más a su desarrollo que al contenido.

En el marco de la implementación de la Reforma Educativa se hace necesario mencionar que el proceso ha estado dirigido a saber leer y

¹⁹ Alison Spedding y David Llanos, “No hay Ley para la cosecha”: un estudio comparativo del sistema productivo y las relaciones sociales en Chari (provincia Bautista Saavedra) y Chulumani (provincia Sud Yungas), La Paz, La Paz, Pieb, 1999.

²⁰ Estudio publicado el año 2003.

escribir sin dejar la identidad. En otros casos, el saber leer y escribir ha estado orientado a identificarse como mestizo, lo cual tiene su propia complejidad, por los procesos de discriminación y marginación a que están expuestos los indígenas y campesinos. En el contexto de la Reforma Educativa, la relación entre la organización escolar y la experiencia con los docentes ha superado grandes dificultades, en la medida en que los alcaldes escolares o los sindicatos comunales ya no son los cargadores de los profesores o los que preparaban el desayuno o el almuerzo escolar, actualmente estas brechas de relación han sido superadas por ambos actores.

La aspiración de los padres para la formación de sus hijos es el nivel de profesionalización, para lo cual no se escatiman esfuerzos y se continúa acompañando a los profesores en las distintas actividades educativas. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) es otra experiencia educativa que valora la lengua materna como lengua oficial en la escuela. El PEIB como programa de enseñanza bilingüe ha sido fortalecido con la incorporación de valores y símbolos indígenas, como por ejemplo que los días lunes los profesores, en su discurso, revalorizan la identidad cultural: se canta el himno nacional en quechua y castellano.

Las relaciones de género se estructuran en oposición complementaria, basadas en la clasificación de lo masculino y lo femenino. Los hombres ocupan el lugar más público y las mujeres el espacio doméstico, lo privado. Es el hombre quien asiste a las asambleas y quien toma la palabra; en cambio la mujer ocupa su espacio en cocinar para la comunidad. El hombre efectúa acciones como el cuidado del ganado —vacas, toros, caballos y burros—; la mujer pastorea las ovejas y las cabras y, junto a los niños, da de comer a los chanchos y las gallinas, cerca de la casa (en la *sayaña*, lugar donde está construida la vivienda, y la *aynoqa*, que son tierras de acceso para toda la comunidad).

Los roles están claramente definidos. Hombres y mujeres tienen sus propias obligaciones: los varones realizan tareas determinadas, al igual que las mujeres, que hilan, tejen y cantan mientras que los hombres son los que tocan los instrumentos.

La escuela es un espacio de constructo social y de conducta para niños y niñas y son los maestros los principales agentes en el proceso educativo de la niñez. La escuela en el fondo es una estructura de poder y de gestión, una organización social de normas y metas prácticas, normadas en funciones para su cumplimiento, de educar a imagen de una educación externa. En resumen, la política educacional es una construcción para la ejecución curricular y los maestros continúan siendo los responsables en el proceso de educación de la niñez.

Los desafíos de la Reforma Educativa continúan siendo, hasta la fecha, cómo lograr que los conocimientos y aprendizajes aporten a una

mayor integralidad en la formación de los alumnos, desde la construcción del conocimiento alternativo a través de la implementación de los idiomas indígenas. El cambio de lengua en la educación solo es un factor que no garantiza el cambio de enfoque en la educación.

El uso del idioma originario y del castellano en el espacio educativo continúa estructurado por el esquema colonial. Los profesores utilizan el castellano de modo tácito para impartir las lecciones y las niñas en particular no tienen otra alternativa que contestar también en el idioma castellano, no se opta por una política del equilibrio,²¹ es decir, en el proceso de educación, ahora intercultural bilingüe, continúa la implantación del idioma castellano y el uso instrumental en los diferentes espacios en la relación directa en el aula, en las reuniones de profesores, en las reuniones con la Junta Escolar y en la comunidad.

La situación de educación en las comunidades andinas como Cantapa en el Municipio de Laja de la provincia Los Andes del departamento de La Paz y Titaqullu en el Municipio de Tapacari en el departamento de Cochabamba: el proceso de castellanización en la educación es el mismo, son las niñas quienes, de modo espontáneo y natural, se comunican en su propio idioma originario, sobre todo en los recreos y durante las caminatas, cuando se sienten libres e inventan juegos imaginativos en grupo.²²

También se señala que las niñas, en la familia como en la comunidad, reproducen las relaciones de género, continúan basadas de acuerdo con su desarrollo físico, psíquico y moral siguiendo la cultura de las calles imaginarias que señala Guamán Poma de Ayala (1642), aunque con algunas diferencias en la innovación de conocimientos y saberes indígenas, bajo el principio del observar, hacer y transmitir. Sin embargo, como menciona la investigación, este proceso se encuentra cruzado por la lógica estatal de la Reforma Educativa que produce contradicciones en el enfoque de la forma de educación de las niñas que viene de la familia, de la comunidad y se cruza con el enfoque de una educación colonial, supeditados los pueblos indígenas bajo el control de la “colonialidad del saber y del conocimiento”²³ que desestructura procesos de formación y educación propia.

En el proceso de educación alternativa ambas comunidades entienden que las relaciones de género están basadas en la relación del sol y

²¹ Yamila Gutiérrez y Marcelo Fernández, *Niñas (des)educadas: entre la escuela rural y los saberes del ayllu*, La Paz, Pieb, 2011.

²² Ídem.

²³ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, UNESCO, 2003.

la luna, como el centro del cual emanan las relaciones de género en la interpretación de las culturas andinas de Bolivia, el cual, pese al proceso colonial instaurado, aún se mantiene en los ayllus y comunidades mediante la generación del conocimiento basado en la oralidad, bajo el principio de escuchar, mirar y sentir.²⁴ El proceso de la Reforma Educativa no toma en cuenta estas formas de construcción de las relaciones de género, desde esta visión propia de los pueblos que en el cotidiano vivir van transmitiendo y viviendo. Por ello, al no considerar los conocimientos y saberes indígenas el proceso de educación para los pueblos indígenas, la educación estatal, como hecho moderno, se encuentra lejos de los intereses de la comunidad y del ayllu.

Las propuestas de políticas educativas como resultado de la investigación están dirigidas a que los programas de enseñanza se redimensionen con otros conocimientos, como los saberes propios de las comunidades practicados en los diferentes aspectos como la agricultura, la ganadería, los textiles y formas de acciones que tienen los pueblos en su relación con la vida misma. Se hace necesaria la incorporación de los saberes propios de los pueblos indígenas con metodologías y enfoques propios que se han desarrollado en las comunidades. A la fecha, en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe, los Consejos Educativos Indígenas y Campesinos han construido material desde la mirada de los conocimientos indígenas; es decir, se cuenta con material regionalizado, que es de uso en el área rural, teniendo una total desavenencia con la forma de educación en el contexto urbano.

Se hace necesario que la educación, sea formal o informal, pública o privada, debe estar orientada al logro de metas y objetivos que configuren el pleno desarrollo de la personalidad humana, el sentido de la dignidad y el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales. La educación en materia de derechos humanos es un elemento esencial para establecer y promover relaciones estables y armoniosas entre todos y fomentar la comprensión mutua y la tolerancia. La educación debe estar dirigida a respetar, promover y defender los derechos de todos y todas.

En la elaboración de programas de estudio, falta incorporar la participación de los pueblos indígenas en la planificación, programación y aplicación de programas curriculares. Se hace necesario trabajar en el marco “Educación para todos”, para que Estados, pueblos indígenas, donantes y las instituciones de apoyo trabajen arduamente para que se apliquen enfoques directamente relacionados con las aspiraciones de los pueblos indígenas en el contexto de las estrategias nacionales. La edu-

²⁴Yamila Gutiérrez y Marcelo Fernández, *Niñas (des)educadas...*, ob. cit.

cación es el principal medio para lograr el desarrollo individual y colectivo de los pueblos indígenas. Es un requisito básico para el ejercicio de su derecho a la libre determinación, incluido el derecho a procurar su propio desarrollo económico, social y cultural.

A manera de reflexión

Existe la necesidad de reaprender el sentido de la naturaleza, “los paisajes son bibliotecas vivientes del conocimiento y deben mantenerse y alimentarse como tales. Por ello la educación debe reconocer y promover el valor de los diferentes sistemas de conocimiento, para efectivizar una educación enriquecedora e intercultural, mediante la valoración de conocimientos locales, tradicionales e indígenas en todos los niveles”.²⁵

El debate y su práctica respecto al conocimiento local indígena es un desafío para la ciencia en general, por cuanto los sistemas bioculturales se encuentran funcionando de manera sostenible. No obstante, los titulares de estos conocimientos no son reconocidos en su plenitud, por ello la educación debe ser el vehículo de (re) aprendizaje para la comprensión de nuevos enfoques y la construcción de nuevas teorías en educación.

En el contexto del Convenio de Diversidad Biológica, se realizaron informes de trabajo para la Conferencia de Partes, denominada COP 11, realizada en Hyderabad, India, en octubre de 2012. Los informes de trabajo para la COP 11 se refieren al Artículo 8 (j) y disposiciones conexas del Convenio sobre Diversidad Biológica, muestran los avances en relación a las medidas para incrementar la participación de las comunidades indígenas y locales en la aplicación del Artículo 10. La Tarea 13 en la aplicación del convenio incorpora la participación de las mujeres indígenas. Está relacionada con las dimensiones de género, con considerar la contribución de los conocimientos específicos de las mujeres en relación con la utilización consuetudinaria sostenible e integral en los mecanismos de participación, adopción de decisiones y gestión de recursos biológicos y servicios de los ecosistemas. El informe resalta la participación de las mujeres indígenas en su rol de protectoras e innovadoras en el conocimiento indígena.

El tema de cambio climático, medio ambiente y biodiversidad y conocimientos tradicionales requiere mayor análisis, por el grado de incidencia en los sistemas de producción y economía y en la vida misma en los pueblos indígenas. Todo esto tiene relación con la gestión de recursos naturales. Y con la relación que los pueblos indígenas estable-

²⁵ Taller en Panamá, en abril de 2012. Debate sobre conocimientos tradicionales y su relación con el conocimiento general.

cen con los Estados, a través de las normas nacionales e internacionales, teniendo como base el acceso a los recursos naturales, considerados para los pueblos como la base de su vida, y la construcción de políticas para el buen vivir.

Los temas de cambio climático y desarrollo sostenible –agenda después del 2015 en el marco de las Naciones Unidas– exigen mirar los conocimientos tradicionales o conocimientos indígenas como sustento para establecer estrategias para un desarrollo sostenible. Para ello es importante la incorporación de mujeres en la gestión y administración de los recursos naturales. Se debe tomar en cuenta que la actual participación de las mujeres en la comunidad aún es débil –su participación es subvalorada–. Sin embargo, conllevan el gran potencial de los conocimientos tradicionales.

Es la mujer la que tiene mayor relación con la naturaleza y con la gestión de los recursos naturales, a través de su conocimiento, información, práctica, identidad, idioma, tejidos, mitos, cuentos, cosmovisión, espiritualidad. Es, a la vez, la que tiene mayor innovación en el conocimiento como en la protección de sus saberes, que no es referida a la educación formal, sino que la práctica y su incorporación activa en la producción y la economía de subsistencia le han permitido buenas prácticas en la gestión de los recursos naturales, las tierras y el agua, frente al cambio climático y los impactos ambientales en el ecosistema.

Se requiere profundizar conocimientos tradicionales en los temas de participación, salud, educación, medio ambiente, derechos colectivos, mercado, producción, especialmente en las relaciones de género, desde una visión intercultural. Por ello se hace necesario realizar estudios focalizados en la gestión de recursos naturales, donde la mujer tiene directa relación con su entorno.

Referencias

- BARNADAS, Josep Ma. *Apuntes para una historia aymara*, La Paz, CIPCA, 1978.
- BERTONIO, Ludovico, *Vocabulario de la lengua aymara*, Cochabamba, CIPCA, [1612], 1984.
- BIBLIOTECA DE AUTORES ESPAÑOLES, Vol. 91-92, Obras del P. Bernabé Cobo, Madrid, RAE, 1964.
- CHOQUE, Roberto, *La situación social y económica de los revolucionarios del 16 de julio de La Paz*, Tesis de licenciatura, La Paz, UMSA, 1979.
- CONDORENA CANO, Cristóbal, "Jucha Mallku Tupujuqhu. Bultos ceremoniales, constituciones no escritas", Informe presentado a SEPHIS, diciembre de 1998.
- CONDORI, Marka, *Inkan Amtawipa*, Aruwiyiri, 1997.
- DE ACOSTA, José, *Historia Natural y moral de las Indias*, Madrid, Ediciones Atlas, 1954.
- DE CIEZA DE LEÓN, Pedro, *Crónica del Perú*, Primera Parte, Lima, Pontificia Universidad Católica del Perú, [1553]1986.
- D'ORBIGNY, Alcides, *Viajes por Bolivia*, La Paz, Ministerio de Educación, 1958.
- FELLMAN VELARDE, José, *128 años de lucha por la independencia de Bolivia*, Subsecretaría de Prensa, Informaciones y Cultura, La Paz, s/f.
- FLORES MONCAYO, José, *Legislación boliviana del indio: recopilación de resoluciones, órdenes, decretos, leyes, decretos supremos y otras disposiciones legales, 1825-1953*, La Paz, Departamento de Publicaciones del Instituto Indigenista Boliviano, 1953.
- GUAMÁN POMA DE AYALA, Felipe, *Nueva Crónica y buen gobierno*, Editado por John V. Mura y Rolena Adorno, Tercera Edición, México, Siglo XXI, [1642]1992.
- GUTIÉRREZ, Yamila y Marcelo Fernández, *Niñas (des)educadas: entre la escuela rural y los saberes del ayllu*, La Paz, Pieb, 2011.
- HERBAS, Amparo, *Derechos indígenas y gestión territorial: el ejercicio de las TCOs de Lomerío, Masetén y Chacobo-Pacahuara*, La Paz, Pieb, 2010.
- MAMANI CONDORI, Carlos, *Taraqu, 1866-1935: masacre, guerra y "renovación" en la biografía de Eduardo L. Nina Qhispi*, La Paz, Aruwiyiri, 1991.
- MARTÍNEZ, José, *Fuego en El Pantanal. Incendios forestales y pérdida de recursos de biodiversidad en San Matías - Santa Cruz*, La Paz, Pieb, 2003.
- ..., *Los derechos indígenas y su cumplimiento en el territorio indígena de Guarayos*, Santa Cruz, Pieb, 2010.
- MENDOZA PIZARRO, Javier, *Escuela, cuartel y sindicato*, Ponencia presentada al Tercer Encuentro de Estudios Bolivianos, Cochabamba, 1984.
- NINA QUISPE, Eduardo, De los títulos de composición de la corona de España. Composición a título de usufructo como se entiende la exención revisitaria. Venta y composición de tierras de origen con la corona de España. Títulos de las comunidades de la República. Renovación de Bolivia. Años 1536, 1617, 1777 y 1925, La Paz, 1932.
- QUIJANO, Aníbal, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La coloniali-*

- dad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, UNESCO, 2003.
- SALMÓN, Josefa, *El espejo indígena. El discurso indigenista en Bolivia 1900-1956*, La Paz, Plural, 1997.
- SARMIENTO DE GAMBOA, Pedro, *Historia de los Incas*, Buenos Aires, Emecé Editores, 1942.
- SPEEDING, Alison y David Llanos, “No hay Ley para la cosecha”: un estudio comparativo del sistema productivo y las relaciones sociales en Chari (provincia Bautista Saavedra) y Chulumani (provincia SudYungas), La Paz, La Paz, Pieb, 1999.
- TALAVERA SIMONI, María Luisa, *Otras voces, otros maestros: aproximación a los procesos de innovación y resistencia en tres escuelas del Programa de Reforma Educativa, ciudad de La Paz, 1997-1998*, La Paz, Pieb, 1999.
- THOA, *El indio Santos Marka T’ula. Cacique principal de los ayllus de Qallapa y apoderado general de las comunidades originarias de la república*, La Paz, THOA, 1988.
- YAPU, Mario y Cassandra Torrico, “Enseñanza de lectoescritura y socialización”, T. I, *Escuelas primarias y formación docente en tiempos de reforma educativa*, La Paz, Pieb, 2003.

BRASIL

Rede de Saberes. A experiência de Educação Superior e Povos Indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, Brasil

Antonio Hilario Aguilera Urquiza y Adir Casaro Nascimento

Este texto busca narrar e discutir as experiências de políticas afirmativas para indígenas na Educação Superior, no estado de Mato Grosso do Sul / Brasil, a partir de 2005, quando tem início o Programa Rede de Saberes –inclusão de indígenas no ensino superior–. A princípio, o Programa começou com duas universidades: Universidade Católica Dom Bosco (comunitária-particular) e Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (pública-estadual) e, logo depois, se juntaram outras universidades públicas nacionais: a UFMS –Universidade Federal de Mato Grosso do Sul– e a UFGD –Universidade Federal da Grande Dourados–.

O Programa Rede de Saberes tem suporte financeiro, desde 2005, da Fundação Ford no Brasil, inicialmente através da intermediação do professor Antonio Carlos Sousa Lima, coordenador do LACED (Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento), com sede no Rio de Janeiro e, depois, diretamente por negociação entre as duas equipes: a coordenação do Programa Rede de Saberes e a Fundação Ford.

Mato Grosso do Sul possui a segunda maior população indígena do Brasil, com mais de 80 mil pessoas de várias etnias e distintas histórias de contato. Nos últimos anos, todas as aldeias do Estado possuem suas escolas e as aldeias maiores inclusive com escolas de ensino médio. Isto significa que aumenta, a cada ano, a quantidade de jovens que querem entrar na universidade, uma vez que um dos maiores problemas é a falta de perspectiva de sustentabilidade em suas comunidades de origem.

Assim, a demanda por Educação Superior caracteriza-se como novo elemento de luta por autonomia e construção de políticas de sustentabilidade dos povos indígenas em geral, e do estado de Mato Grosso do Sul, em particular. Chegar à universidade significa apropriar-se de ferramentas que permitem aos índios protagonizar a possibilidade de escrever de novo suas histórias, uma outra história até então não alcançada pelos cânones escolares e acadêmicos, bem como reverter o ponto de partida para a busca de alternativas de solução para os problemas e conflitos atuais, entre eles, a questão da terra.

Apresentaremos neste texto, inicialmente, o contexto indígena e a demanda por Educação Superior para, em seguida, tratar da implemen-

tação das ações de acolhida e políticas de permanência dos indígenas nas universidades, com reflexões críticas a respeito desta realidade e suas contradições, em especial, quando entramos em questões epistemológicas.

Contexto dos povos indígenas e a Educação Superior em Mato Grosso do Sul

Antes de entrar diretamente no tema, vamos conhecer o contexto onde surgiram as lutas indígenas por uma educação específica e diferenciada e, por consequência, por ter a possibilidade de acesso à Educação Superior.

O estado de Mato Grosso do Sul possui uma das mais significativas populações indígenas do país, com aproximadamente 82 mil pessoas,¹ das etnias guarani-ñandeva, guarani-kaiowá, terena, kadiwéu, kinikinau, guató, camba, atikum e ofaié. Com exceção dos kadiwéu, todos os demais vivem em contextos marcados pela perda territorial e de confinamento² em terras reduzidas, com os recursos naturais profundamente comprometidos, os quais não oferecem mais condições para sua sustentabilidade.

Especialmente após a Guerra da Tríplice Aliança (Grande Guerra), também conhecida regionalmente como Guerra do Paraguai, o governo brasileiro adota a política de colonização, ou seja, a ocupação efetiva deste território fronteiriço (para o governo, tratava-se de um espaço vazio a ser preenchido por colonos), entre Brasil, Paraguai e Bolívia. O avanço das frentes de colonização ocorreram em cima do território tradicional de muitos povos indígenas, em especial, dos guarani-ñandeva, guarani-kaiowá e do povo terena (os três povos com maior população).

Fruto de uma situação de significativa perda territorial, estas sociedades indígenas passaram a conviver com frequentes crises de

¹ Fonte: IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas). *Censo 2010*. Disponível on-line em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/>. Data da consulta: 18/07/2015.

² Conceito desenvolvido pelo historiador Antônio Brand. Refere-se ao processo histórico de ocupação do território por frentes não indígenas, depois da demarcação das reservas indígenas pelo Estado Brasileiro (SPI - Serviço de Proteção ao Índio), no início do século XX, forçando a transferência dessa população para dentro dos espaços definidos pelo Estado como terra indígena. Indica, portanto, o processo de progressiva passagem de um território indígena amplo, fundamental para a efetividade de sua organização social, para espaços exíguos, demarcados a partir de referenciais externos, definidos a partir da perspectiva da integração desta população, imaginando sua progressiva transformação em pequenos produtores rurais ou trabalhadores assalariados a serviço dos empreendimentos econômicos regionais. Antônio J. Brand, *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*, Tese de doutorado, História da PUC/RS, 1997.

fragmentação sociocultural, crises nos modelos tradicionais de autoridade e de liderança; algumas línguas foram abandonadas como estratégia de sobrevivência. O preconceito e a discriminação contra os povos indígenas se tornaram uma marca regional. Neste contexto, uma significativa parcela da população indígena vive hoje em espaços urbanos, com uma intensa inserção no entorno regional, em condições precárias, como assalariados nas usinas de produção de açúcar e etanol. Na atualidade, muitos outros procuram por empregos dentro das próprias aldeias, como professores, servidores de escolas, postos da FUNAI (Fundação Nacional do Índio), agentes de saúde, entre outros. Como resultado desse processo histórico de confinamento, se verifica o crescente comprometimento da autonomia destes povos. Ressaltamos que o processo de perda territorial foi seguido, historicamente, pela imposição de “nossas escolas” e “nossas Igrejas”, instituições que desempenharam um papel importante na tentativa de “integração” dos índios na sociedade nacional, um dos objetivos desejados pelo confinamento.³

A negação da garantia dos territórios indígenas e de seus recursos naturais não pode ser dissociada do grande e sistemático processo histórico de negação da diversidade ambiental e cultural, aspecto central dos projetos de construção do Estado Nacional e da perspectiva monocultural de desenvolvimento, frente às quais, a persistência dos povos indígenas representava um risco de fragmentações políticas e/ou eram sinal de retrocesso. Por isso, a apropriação dos territórios indígenas e a tomada de suas riquezas naturais se traduziriam, também, num esforço de homogeneização cultural.

Como consequência, o maior desafio enfrentado pelos povos indígenas, histórica e atualmente, tem a ver com a posse de seus territórios tradicionais, base necessária para sua sustentabilidade e autonomia. No texto constitucional de 1988, além de reconhecer e determinar o respeito à organização social, línguas, crenças e às terras tradicionalmente ocupadas por cada povo indígena, no Brasil, garante também a autonomia indígena nestes aspectos, orientando e determinando a ação do Estado. Neste ponto, constatamos a importância do suporte da universidade como espaço que pode oferecer novas formas de conhecimentos, os quais, juntamente com os conhecimentos tradicionais, poderão contribuir fortemente para a gestão destes territórios.

³ Adir Casaro Nascimento, Antonio Hilario Aguilera Urquiza e Michely A. J. Espíndola, *Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade*, em Revista Tellus (UCDB), N° 20, 2011, pp. 79-97.

Alguns importantes avanços verificados devem ser atribuídos à luta organizada dos próprios povos indígenas, que adquiriram significativa visibilidade no cenário nacional e mundial, criando centenas de organizações e ocupando um crescente número de espaços nas administrações públicas, locais, regionais e nacionais. Estes avanços se verificaram, em especial, no campo da educação escolar, espaço em que os gestores públicos vão reconhecendo o direito indígena a projetos político-pedagógicos próprios, nos quais a língua materna ocupa um espaço de grande relevância, não mais como “língua de trânsito” para o português, mas como língua própria, que expressa um complexo sistema de comunicação.

O conceito de autonomia deve ser compreendido aqui na perspectiva da Constituição Federal de 1988 e das lutas indígenas atuais. Este conceito está muito presente nas demandas indígenas, sendo argumento comum nas discussões envolvendo a recuperação de territórios e das condições de sustentabilidade dentro destes territórios, além da necessidade de melhores escolas nas aldeias e de maior acesso à formação acadêmica e à tecnologia, entre outros. Assim, a partir da ótica indígena, autonomia é um conceito em construção e diretamente relacionado às lutas de cada povo, a partir de sua cultura e de suas experiências históricas de enfrentamento em cada contexto regional.

Em síntese, temos uma realidade histórica de perda dos territórios tradicionais, situação que se tornou mais aguda ao longo do século XX, com graves conseqüências para os povos indígenas do estado de Mato Grosso do Sul: fragmentação sociocultural, perda da autonomia, aumento da dependência de políticas governamentais, migração forçada campo-cidade, exploração da mão de obra pelos proprietários de terra e pelas usinas de açúcar e etanol, entre outros. Diante da falta de perspectivas de futuro em suas aldeias e reduzidos territórios, para muitos jovens indígenas, a Educação Superior se apresenta como uma possibilidade para a mudança de vida.

Depois deste breve panorama acerca da realidade regional, discutiremos o papel das universidades e as políticas afirmativas (ingresso e permanência) para os estudantes indígenas. Num futuro próximo, estes jovens serão intelectuais e líderes destes povos, aqueles que assumem, cada vez mais, um papel fundamental nos processos de intermediação e negociação nos contextos regionais, nacionais e globais, cada vez mais complexos. Daí a importância do debate acerca do papel das IES (Instituições de Ensino Superior), especialmente as públicas que, historicamente, foram um espaço reservado para as elites brasileiras e que, neste momento, oferecem projetos direcionados aos povos indígenas e a outros grupos.

Os antecedentes e a implantação do Programa Rede de Saberes

Constatamos que os estudantes indígenas, que na atualidade demandam por acesso às universidades, vem de povos que enfrentam uma longa e histórica luta contra a exclusão e o preconceito, situação que marca sua relação com o contexto regional (como vimos anteriormente) e aumenta o desejo de ver as novas gerações dominando as “ferramentas dos brancos”, no sentido de retomarem a autonomia de seus territórios.

As IES (Instituições de Ensino Superior) no Estado de Mato Grosso do Sul, ao mesmo tempo em que passaram a ser objeto de desejo de muitos jovens indígenas, também refletem e tem contribuído para a reprodução deste quadro regional assimétrico e de exclusão, apesar de projetos e atividades (por exemplo: licenciaturas interculturais, bolsas, cotas, etc.) que tem contribuído para respostas parciais a algumas demandas importantes destes estudantes indígenas. Estes apoios, embora limitados, são percebidos pelos próprios indígenas como de grande relevância política porque, somados à sua dedicação pessoal e coletiva, tem permitido resultados significativos, tendo em vista, especialmente, que até inexitem, no Brasil, políticas públicas adequadas.

Veremos, na sequência, as primeiras políticas adotadas pelas IES (Instituições de Ensino Superior) para o acolhimento dos estudantes indígenas no Estado de Mato Grosso do Sul, em especial, no âmbito do Programa Rede de Saberes, a partir de 2005.

No início do século XXI tínhamos, concretamente, estudantes indígenas em número significativo em duas Universidades de Mato Grosso do Sul, cada uma com sua história e especificidades. A UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), pública e estadual, nasce com o objetivo de ser uma universidade com forte inserção no interior do Estado e, por esta identidade pública interiorana, implantou um sistema de reserva de vagas para negros e índios a partir de 2003 (15% e 10%, respectivamente). No ano de 2005, quando começou o Programa Rede de Saberes, a UEMS possuía ao redor de 150 estudantes indígenas, aumentando a cada ano a quantidade de ingressos, nos vários cursos (carreiras) e, ao mesmo tempo, sem nenhuma política de permanência, fato que revelava certa impotência administrativa para dar respostas políticas a esta nova realidade.

A UCDB (Universidade Católica Dom Bosco), comunitária-particular, por outro lado, uma universidade confessional, dirigida pela Ordem Salesiana, de forte apelo indigenista, desenvolvia neste período uma política de bolsas diferenciadas para estudantes indígenas sem, entretanto, nenhuma política de acesso. Esta realidade fez com que as comunidades indígenas, particularmente as do povo terena, fizessem forte apelo para o ingresso destes jovens na universidade, em especial por sua proximidade

dade. No ano de 2005, quando se inicia o Programa Rede de Saberes, a UCDB possuía aproximadamente 50 estudantes indígenas, sem políticas de acesso, porém com bolsas de permanência.

A partir da criação do Programa Rede de Saberes, no final do ano de 2005, um trabalho conjunto inicial entre a UEMS e a UCDB, com o financiamento da Fundação Ford, assume como objetivo explícito a *permanência de indígenas no ensino superior*. É possível constatar que as ações iniciais não tem como foco o ingresso, mas a permanência, pois os indígenas já se encontravam nas IES (Instituições de Ensino Superior). Como garantir que estes estudantes indígenas que chegaram à universidade pudessem permanecer nela? Quais estratégias poderiam ser desenvolvidas para garantir o sucesso deste grupo minoritário em meio a um universo completamente adverso e hostil, repleto de representações de preconceitos e etnocentrismos (“o índio é preguiçoso, cheira a fumaça, não é inteligente, no entende a Língua Portuguesa, não aprende”) como é o caso da universidade?

Segundo Vianna,⁴ contribuir para a permanência destes estudantes na Educação Superior significa, no âmbito do Programa Rede de Saberes, viabilizar que suas trajetórias individuais tenham um sentido coletivo, construído na própria confluência entre elas, no fortalecimento da temática e da presença indígena no ambiente universitário e na intensificação de seus vínculos com as comunidades de onde vem.

O apoio oferecido nas IES atua em várias frentes. No cotidiano dos estudantes, o Programa Rede de Saberes não poderia dispor das condições para atuar no nível mais elementar de necessidades materiais dos alunos indígenas: “casa, comida e transporte”. Na prática, entretanto, nas relações humanas entre a equipe de trabalho do Programa e os estudantes, o apoio material teve que ser ao menos cogitado: na urgência, auxílios pessoais para alimentação e inclusive para hospedagem dos estudantes. Assim como também o amparo emocional para que pudessem enfrentar as dificuldades iniciais que muitas vezes estão relacionadas à adaptação no meio universitário e urbano e ao distanciamento dos parentes e da aldeia de origem.

A partir da presença dos indígenas na Educação Superior, as duas equipes (UEMS e UCDB), no contexto da implantação do Programa Rede de Saberes, propõe várias ações específicas, nos aspectos: institucional, relação professor-aluno e diretamente com os estudantes.

No aspecto institucional, o Programa Rede de Saberes propõe, tanto para a UEMS como para a UCDB —e depois de dois anos para as outras Universidades Federais: UFMS (Universidade Federal de Mato Grosso

⁴ Fernando Vianna, *Relatório sobre o Programa Rede de Saberes*, Rio de Janeiro, 2012, p. 18.

do Sul) e UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados)—, a realização de capacitações para técnicos, funcionários e docentes, com o objetivo de debater temas como: conceitos de cultura, diversidade cultural, povos indígenas no Brasil e em Mato Grosso do Sul, legislação e direitos dos povos indígenas. A intenção (produto) desta ação foi a tentativa de diminuição do preconceito entre técnicos e docentes em relação aos estudantes indígenas, em especial aqueles setores de contato direto com estes estudantes: biblioteca, secretarias, tesouraria, entre outros.

Na dimensão da relação entre professores e estudantes indígenas, além das formações relatadas acima, se pretendia, junto aos docentes, potencializar a importância dos indígenas na universidade, através da designação de professores monitores para acompanhar estudantes indígenas com dificuldades localizadas em algumas áreas do conhecimento, em especial a Matemática e a Língua Portuguesa. Foi dado grande ênfase para professores com pesquisa na temática indígena para acolher indígenas bolsistas como “pesquisadores iniciantes” –PIBIC (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica)—. Foram selecionados e designados docentes para acompanhar estes indígenas, os quais eram pagos pelo Programa Rede de Saberes, pela execução dessas atividades, que quase sempre significavam muito mais do que uma simples monitoria de pesquisa e se transformava numa relação de mestre e aluno, onde ambos acabavam trocando conhecimentos e ganhando, numa relação respeitosa de diálogo intercultural.

As ações afirmativas diretamente relacionadas aos estudantes indígenas contemplam várias atividades: desde monitorias e tutorias (relatadas no parágrafo anterior), passando pela possibilidade de fotocópias gratuitas e por oportunizar um espaço próprio de convivência entre os estudantes. Um conjunto de ações afirmativas que, juntas, favoreceram e seguem favorecendo a permanência de indígenas no ensino superior. Segundo Vianna,⁵ estas ações:

Passam pela facilitação do acesso a materiais didáticos, na forma de pagamento de fotocópias e organização de coleções de livros didáticos para consulta, e pela disponibilização de estruturas de suporte à execução de tarefas acadêmicas: equipamentos e salas de informática. Avançam, também, para uma assistência ao aluno no tocante seja à assimilação dos conteúdos tratados nas aulas e nos textos de estudo, seja na ampliação de seus recursos para a construção do conhecimento: cursos extras de línguas e informática; tutorias de conteúdos específicos; oficinas de elaboração de projetos e incentivo à participação em grupos de pesquisa; or-

⁵ *Ibíd.*, p. 22.

ganização de seminários e encontros nos quais a condição de estudante indígena é valorizada e posta em relação com discussões mais amplas sobre a realidade de suas comunidades.

Finalmente, podemos dizer que houve um investimento no sentido de reverter o ambiente antes hostil das universidades, num espaço resignificado em que todos revejam seus preconceitos e ampliem seu repertório de alianças, onde jovens indígenas possam conviver melhor e de forma mais respeitosa num ambiente universitário.

Para finalizar este ponto, se pode dizer que dos elementos descritos anteriormente, o que mais causou impacto entre os estudantes indígenas, em termos de sociabilidade, valorização identitária e elevação da autoestima, foi a criação de um espaço coletivo para uso destes estudantes. Trata-se de uma sala de informática identificada como *Sala do Programa Rede de Saberes*, para estudos, elaboração de trabalhos e, ao mesmo tempo, espaço de encontros e de identificação espacial dos estudantes indígenas no interior da IES. Este espaço causou impacto tanto entre os estudantes indígenas, como também entre os demais estudantes, pois passam a se dar conta de que aqueles existiam e dividiam os mesmos espaços acadêmicos. Além disso, passaram a se dar conta de que os indígenas têm um espaço especial dentro da universidade. Com o passar do tempo, uma leve animosidade inicial acabou sendo dissolvida, quando amigos(as) dos(as) estudantes indígenas também começaram a frequentar este espaço.

Interpelações a partir da experiência

Até há pouco tempo, o acesso e a permanência dos povos indígenas na Educação Superior era um tema fora da agenda de políticas públicas por parte dos governos Federal e Estadual. Embora diversos indígenas tenham alcançado seus diplomas de conclusão de curso superior, estes foram resultados de condições socioeconômicas pessoais ou familiares. Apenas nos últimos anos chegam às universidades jovens indígenas frutos da ampliação da oferta de educação em nível médio nas aldeias e de novas políticas e possibilidades de ingresso e permanência na Educação Superior.

O conjunto de iniciativas e normas no plano das políticas públicas de educação, a partir da Constituição Federal de 1988, trouxe novas possibilidades para que os índios que vivem no Brasil possam chegar a uma escola que seja um instrumento não mais de assimilação ao conjunto da população nacional, mas sim, agora, como direito de ser quem são. Esse novo modelo de uma educação indígena que seja *“específica, diferenciada, bilingue, comunitária e intercultural”* é, no entanto, uma promessa ideológica em vias de ser institucionalizada: ainda está longe sua concretização plena e satisfatória, à espera de mudanças, pois ainda apresenta graves

problemas e desafios em todos os níveis da educação fundamental e, sobretudo, no ensino médio.

Podemos dizer, entretanto, que a partir de certo ponto de vista, a entrada em cena da *educação indígena* nas últimas décadas é um dos elementos que está na base do que interessa aqui discutir: a consolidação das condições da presença indígena nas universidades brasileiras. Assim, à medida que foram melhorando os debates referentes a esta área e olhando o que as trajetórias escolares alcançavam em nível médio, líderes e organizações indígenas passaram a “pressionar” pela Educação Superior.⁶

Para as comunidades indígenas, no momento atual, “estudar até o nível médio não é mais suficiente”. Demandam “melhores professores e escolas das aldeias”; “maior abertura no campo das ações indigenistas aos profissionais indígenas”. Estas foram, naquele momento, as principais demandas por Educação Superior indígena. Porém, é importante observar que ela, uma vez que começou a ser atendida, significa dizer que se vai estender ainda mais, em direção à pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Neste contexto, alguns entendimentos e valores se fortaleceram: o acesso e a permanência na universidade de um grupo de indivíduos ou de uma pessoa é um assunto que interessa às coletividades mais amplas a quem eles estão ligados; trajetórias escolares individuais se alimentam e se fortalecem na relação e no compromisso do estudante com seus parentes, sua comunidade de origem, seu povo, sua condição indígena; a posição de intelectual ou profissional que além possa vir a pretender é estratégica para os projetos de futuro de sua gente, na medida em que traz a possibilidade de administrar a tensão entre os chamados conhecimentos “locais” e os “universais”.

A partir do que foi apresentado, se pode observar as brechas por meio das quais os indígenas têm efetivamente alcançado o sistema universitário brasileiro. Neste processo, podemos encontrar formas/experiências diversificadas no Brasil: respectivamente, a implantação de licenciaturas interculturais específicas, destinadas à formação de professores para as escolas das aldeias e a abertura de espaço para estudantes indígenas em cursos regulares, através de vagas suplementares ou sistema de cotas, assim como bolsas de estudos, entre outras formas.

O surgimento das licenciaturas interculturais mantém uma relação de continuidade direta com as discussões especificamente relacionadas ao desenvolvimento da educação indígena no Brasil: trata-se de implementar no nível superior algo que terá efeito nos níveis escolares que o precedem. A segunda batalha, a das cotas e vagas suplementares nas universidades públicas, é fruto, por sua vez, de um campo de debate

⁶ *Ibid.*, p. 8.

mais amplo: das ações afirmativas como recurso de democratização do acesso e permanência nas universidades, um dos temas centrais deste nosso texto. Originalmente constituído ao redor da questão dos afro-descendentes, tal debate termina por acolher os índios, porém com certa dificuldade para considerar as particularidades deste outro público.⁷

Surge aqui uma terceira modalidade de resposta às demandas dos indígenas por Educação Superior: o Programa Universidade para Todos (Prouni), instituído pelo Governo Federal em 2005.⁸

Este programa (Prouni) seleciona seu público por meio de um critério socioeconômico, fundamentado na renda familiar do candidato e nas condições em que este estudou o ensino médio,⁹ facilitando o acesso e a permanência em instituições privadas de Educação Superior. Do total das vagas para o Prouni, a instituição estará obrigada a reservar uma porcentagem para pessoas com deficiência, para indígenas e para negros, porcentagem que deverá ser igual ou superior ao de indígenas, pardos e negros que habitem, conforme último Censo do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a unidade da Federação onde a instituição se encontra. Muitos indígenas passaram a ingressar nas universidades privadas a partir deste Programa.

Recentemente, podemos verificar novas formas de respostas às demandas dos indígenas: a criação de cursos de nível superior que, embora orientados para estudantes indígenas, são distintos da forma e do propósito das licenciaturas interculturais. Temos o exemplo da licenciatura e bacharelado em Etnodesenvolvimento; de um bacharelado em Gestão Territorial Indígena; um mestrado profissional em Sustentabilidade junto às Populações e Terras Indígenas, alguns, inclusive com professores indígenas.

Na atualidade, a partir da aprovação, pelo Supremo Tribunal Federal (STF) e pela Presidência da República, da política de cotas —reserva de vagas— a perspectiva é o aumento significativo da presença indígena, especialmente nas três maiores universidades públicas de Mato Grosso do Sul (UEMS, UFGD e UFMS). Neste sentido, em todas as aldeias do Estado, sobretudo naquelas em que já existe o ensino médio, aumenta o interesse das comunidades e de suas lideranças pelo estudo de seus jovens, compreendendo as universidades como um novo espaço estratégico relevante em sua luta por melhores condições de vida e maior autonomia. Como con-

⁷ Antônio Carlos de Souza Lima e Maria B. Hoffmann (orgs.), *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*, Rio de Janeiro, LACED, 2007.

⁸ Fernando Vianna, *Relatório...*, ob. cit., p. 12.

⁹ Para se inscrever no Prouni, é preciso ter estudado todo o nível médio em escolas da rede pública, ou em escolas privadas, porém com bolsa integral.

seqüência desta crescente demanda nos últimos anos, o Estado de Mato Grosso do Sul possui, na atualidade, cerca de 900 estudantes indígenas nas várias Universidades, sendo que o grupo mais numeroso frequenta a UIEMS. Este número coloca Mato Grosso do Sul como o Estado que possui o maior grupo de indígenas no ensino superior no Brasil. São mais de 300 na UIEMS, mais de 200 na UFMS, 85 na UCDB, mais de 250 na UFGD e 100 na UNIGRAN (universidade particular).

Entretanto, como sabemos, as políticas afirmativas ou de acesso à Educação Superior não são suficientes. São necessárias ações e políticas de permanência, assim como, no caso dos indígenas, se torna necessária a aplicação de “novos paradigmas educativos que estimulem a necessidade de articular a ciência ocidental com os conhecimentos ancestrais dos povos indígenas e grupos étnicos”,¹⁰ com o objetivo de possibilitar a capacitação, formação e profissionalização destes novos recursos humanos. As universidades, através do desenvolvimento de processos de autogestão e sustentabilidade entre os estudantes indígenas e suas comunidades, estariam, de certa maneira, contribuindo para o fortalecimento do processo de autonomia dos povos indígenas desta região do Brasil.

O que se busca, na verdade, a médio prazo, é a questão da autonomia dos povos indígenas e a Educação Superior se mostra como uma das possibilidades para essa conquista. Por outro lado, é importante ressaltar que esse dinâmico e, às vezes, contraditório processo de busca de autonomia, presente nas lutas e ações coletivas, é protagonizado por povos que foram historicamente autônomos, desenvolvendo para isso complexas e variadas relações de mudanças, de alianças ou mesmo de guerra com outros povos.

No presente, a afirmação da autonomia dos povos indígenas em geral continua relacionada diretamente com suas possibilidades de alterar as relações historicamente estabelecidas no contexto regional. Neste sentido, seguem recorrendo a complexas e variadas relações de negociação e tradução.¹¹ Neste contexto, o espaço da escola vem se constituindo como lugar privilegiado para a efetividade desses processos.

¹⁰ Bilwi Georg Grünberg, “Las experiencias con una maestría en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena: MAS de URACCAN, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua”, em *Revista TELLUS*, Ano 5, Nº 8/9, Campo Grande, UCDB, 2005, p. 73.

¹¹ Ao analisar os processos pós-coloniais, Bhabha (1998), utiliza o conceito de *negociação* para buscar superar as visões dualistas, que opõe, simplesmente, dominador e dominado, centro-periferia, rico-pobre, branco-negro, entre outros, chamando a atenção para as estruturas de interação, presentes entre os dois, buscando articular elementos antagônicos e opostos, porém, sem a pretensão de sua superação dialética. Outros autores também tratam de temas correlatos, como o conceito de *hibridação* (Néstor G. Canclini, *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, São Paulo, Editora USP, 2003), *pensamento subalterno* (Walter D. Mignolo, *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003).

Podemos dizer que, debaixo do prisma da autonomia, se articulam e criam sentido, de um lado, as grandes lutas pela necessária ampliação do território e, de outro, as demandas por uma educação específica e de qualidade, incluindo o acesso à universidade, a busca pela participação em espaços de representação e decisão na sociedade não indígena, como os poderes legislativos e executivos, entre outros.¹²

Nesse sentido, a educação vem se constituindo numa demanda importante na luta pelos direitos dos povos indígenas no Brasil. A partir das práticas concretas de educação indígena nas últimas décadas, é possível perceber a influência da visão culturalmente diferenciada destes povos, a força que suas práticas rituais e míticas exercem, influenciando, de certo modo, até mesmo as propostas curriculares. Assim, o respeito às formas de pedagogia endógenas, o uso de seus idiomas, a formação e capacitação de professores indígenas e inclusive a elaboração de materiais didáticos culturalmente aceitáveis são algumas das bandeiras e desafios para as universidades.¹³

Nessa mesma direção alerta Oliveira Filho,¹⁴ para o fato de que não se trata apenas de uma questão de inclusão social, mas sim da construção de uma outra universidade: “O problema das populações indígenas no que se refere à Educação Superior não é de baixa escolaridade, mas de reconhecimento e promoção de valores e visões de mundos diferenciados [...] e o empoderamento das sociedades”.

Encontramos, aqui, a especificidade dos povos indígenas na Educação Superior. Enquanto a sociedade brasileira, em grande parte, é oriunda da matriz cultural hegemônica (ocidental), os indígenas são oriundos de outra matriz cultural, com outras práticas, outros códigos linguísticos e, por isso, necessitam de políticas específicas no interior das Universidades, para que possam superar essas barreiras histórico-culturais.

Desafios da permanência dos indígenas na Educação Superior

Encontramos muitos desafios presentes neste avanço dos povos indígenas em direção aos espaços acadêmicos. Um primeiro diz respeito à sua presença na universidade e às dificuldades desta em dialogar com

¹² Antônio J. Brand, Formação de professores indígenas em nível superior, em QUAESTIO - Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, Vol. 8, N^o 1, 2006, p. 73.

¹³ Antonio Hilario Aguilera Urquiza e Adir Casaro Nascimento, Rede de saberes - Políticas de ação afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, FLACSO/GEA/ UERJ/ LPP, 2013, p. 87.

¹⁴ João Pacheco de Oliveira Filho, Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados, Hotel Nacional (Brasília), Relatórios de Mesas e Grupos, outubro de 2004.

estes povos, situados em outra tradição cultural, com conhecimentos e processos sociais e históricos diferenciados.

Um segundo desafio pode ser assim explicitado: como transitar em direção a uma educação mais engajada nos problemas diários vivenciados pelos povos indígenas, entre os quais se destacam os problemas relacionados a seus territórios, recursos naturais e a reconstrução de condições de sustentabilidade, ou, ainda, problemas fruto de relações profundamente assimétricas, marcadas e corroídas pelo preconceito contra seu modo de vida? Como transformar, dentro deste contexto, o espaço da escola em espaço acadêmico, em espaço de diálogo, mudança e articulação de conhecimentos e alternativas para uma população que se confronta com inúmeros desafios novos?

Um terceiro desafio tem a ver com o *pós-universidade*, ou seja, o que fazer depois de concluída a trajetória acadêmica? Considerando, em Mato Grosso do Sul, a situação de conflito aberto entre indígenas e ruralistas pela posse da terra, agravada pela relação histórica de exclusão e negação da cultura indígena, manifestada pelos preconceitos que atravessam a relação com o contexto regional, como evitar que a passagem pela Universidade não se traduza em novas frustrações, amanhã quando, concluída a corrida, não encontram trabalho ou, em outros termos, seguem sem lugar na realidade regional, assim como em suas próprias aldeias de origem? Um profissional indígena “qualificado” numa perspectiva intercultural poderia possibilitar a “solução” dos problemas, tendo os saberes locais (tradicional) como ponto de partida. Para Mato,¹⁵ a partir do grande educador Paulo Freire, é necessário priorizar pedagogias que permitam um “estudar a partir do outro” ou ainda “estudar com o outro”, o “subalterno”, junto com ele, a partir da sua realidade. O conhecimento tradicional passa a ser a referência.

Por outro lado, a presença indígena nas IES tem provocado uma tensão no espaço acadêmico, no sentido de considerar o conhecimento a partir da diferença, de outras lógicas epistemológicas que não a produzida pela cultura ocidental e imposta como condição única de compreensão e concepção de mundo. Essa presença pode gerar instabilidades de matriz epistemológica e metodológica que dá consistência aos desafios de pensar relações tais como: culturas locais, culturas híbridas e globalização; o território acadêmico com as diversas formas de produção de conhecimento; a academia e a produção de conhecimento sobre as diferenças; a universidade como espaço público exigido pelos

¹⁵ Daniel Mato, “No ‘estudiar al subalterno’, sino estudiar *con* grupos sociales ‘subalternos’ o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder”, em *Desafíos*, Bogotá, (26-1): 237-264, semestre I de 2014, pp. 235 - 264.

índios como garantia de sustentabilidade étnica e de reelaboração de conhecimento, a partir de lógicas de compreensão de mundo, como âncoras para a produção de alternativas de sustentabilidade econômica.¹⁶

No caso dos povos indígenas, percebemos, hoje, a presença e demanda de dois tipos de intelectuais. Um primeiro tipo, no qual poderíamos incluir os assim denominados sábios indígenas, os maiores conhecedores dos saberes tradicionais, que podem ou não ter passado por alguma formação acadêmica e que desempenham um papel fundamental na afirmação e produção destes saberes, da cultura e da identidade indígena. Porém, há hoje na atualidade, também, outro tipo de intelectual, que transita, perfeitamente, nos espaços não indígenas e que, ao mesmo tempo em que manipula com habilidade nossos referenciais teóricos, afirma também, de forma cada vez mais pertinente, seu sentimento de pertencimento étnico —embora muitas vezes fora dos espaços das aldeias— e está comprometido e articulado com as demandas de seus povos, em especial, aquelas que dizem respeito a luta por autonomia e melhores condições de inserção no entorno regional.

Para Eliel Benites, professor e acadêmico kaiowá, da Terra Indígena Te'yikue, município de Caarapó/MS, se referindo à presença indígena nas IES, reconhece que “nossa maior dificuldade foi desestruturar aquele que (já) estava fixado”.¹⁷ Em outras palavras: desconstruir a prática colonial neles mesmos. Assim, a simples “ampliação do acesso” às IES, além de manter os conhecimentos indígenas à margem, se traduziria também na formação de intelectuais desconectados de seus povos e suas lutas e que, depois de concluírem seus cursos, não se sentiriam mais em condições de contribuir com os mesmos povos.

Na mesma perspectiva acima segue outro professor e acadêmico, Joaquim Adiala,¹⁸ guarani ñandeva, da Terra Indígena de Porto Lindo, município de Japorã/MS: “muitas vezes as universidades não querem aceitar o tipo de conhecimento, organização política, social e econômica de nossos povos [...]. Os professores [das IES] não conhecem nossos desejos e por isso não conseguem trabalhar com os estudantes indígenas”.

O mesmo professor segue afirmando que “os estudantes tem uma perspectiva e as universidades trabalham com os objetivos delas, fato que muitas vezes traz dificuldade na permanência dos indígenas. As universidades só formam para o individualismo, na perspectiva do capita-

¹⁶ Adir Casaro Nascimento e outros, “A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil”, em *Série-Estudos* (UCDB), V. 22, 2006, p. 15.

¹⁷ Eliel Benites, “Relato sobre saberes —práticas indígenas e a universidade”, em Adir Casaro Nascimento (org.), *Povos Indígenas e Sustentabilidade— saberes e práticas interculturais na universidade*, Campo Grande, UCDB, 2009, p. 29.

¹⁸ III Encontro de Estudantes Indígenas de MS, Dourados, 17-19 de outubro de 2008.

lismo”. E conclui, reconhecendo que, “se seguirem formando assim, os estudantes não terão mais preocupações com o coletivo, que são suas comunidades”.

Essa mesma dificuldade é apontada por Gersem Luciano, índio da etnia baniwa e antropólogo (UnB), da região do Alto Rio Negro/Amazonas. Afirma ele que “o conhecimento acadêmico é individualizado e privatizado, vendido de acordo com os interesses pessoais e não de coletividades”.¹⁹ Além do mais, esse é um fundado temor de muitos sábios indígenas, frente à crescente demanda dos jovens de suas aldeias em busca de IES, considerando especialmente experiências históricas recentes. Por isso, afirma o já citado professor Eliel Benites que, “é preciso afirmar nossa visão para, desta forma, fortalecer nossa cultura e nosso povo [...]. Se não sabemos quem somos, não poderemos atingir o desenvolvimento e o fortalecimento de nossa cultura e de nossa língua”.²⁰

Certamente são raros, na história, os “encontros” entre as demandas e lutas dos povos indígenas e as IES, espaços historicamente reservados às elites regionais, profundamente anti-indígenas. Por isso, as demandas que os povos indígenas apresentam à Educação Superior vêm permeadas e atravessadas por intensa disputa de poder num espaço até agora inacessível a eles. A afirmação da identidade étnica, com ênfase na luta pelo reconhecimento de seus conhecimentos, nos espaços acadêmicos, não pode ser dissociada deste detalhe de disputa de poder ou, se quisermos, dos processos de autonomia em construção.

Segundo Silva,²¹ os processos de afirmação da identidade e/ou da diferença —termos “mutuamente determinantes”— são “fabricados” e “criados” no contexto das “relações culturais e sociais”. São resultados de um “processo de produção simbólica e discursiva”,²² indicando, portanto, disputas mais amplas “por recursos simbólicos e materiais”, neste caso, dentro das instituições acadêmicas. A afirmação da identidade indígena dentro dos espaços acadêmicos demonstra que o que está em disputa é muito mais que apenas o direito ao acesso e permanência nestes espaços.

Para Silva,²³ a “demarcação de fronteiras”, entre um “nós”, estudantes índios e um “eles”, não índios, é resultado e, ao mesmo tempo, afirma e reafirma “relações de poder” em operação. Por isso, os desafios maiores dizem respeito à dificuldade de construir experiências de intercultu-

¹⁹ Gersem dos Santos Luciano, “O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas”, em Adir Casaro Nascimento (org.), *Povos Indígenas...* ob. cit., p. 38.

²⁰ Eliel Benites, *Relato sobre saberes...*, ob. cit., p. 38.

²¹ Tomaz T. da Silva, “A produção social da identidade e da diferença”, em *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*, Tomaz Tadeu da Silva (org.), Petrópolis, Vozes, 2000, p. 76.

²² *Ibid.*, p. 81.

²³ *Ibid.*, p. 82.

ralidade ou relações interculturais, ou chegar a um diálogo de saberes dentro das Universidades, que existe questionar as relações de poder construídas pela modernidade,²⁴ além da revisão de metodologias e currículos, para assim transitar em direção a uma educação mais aberta às demandas dos povos indígenas.

Exige, antes de tudo, a superação, por parte das IES (Instituições de Ensino Superior), do modelo de integração, que marcou a trajetória histórica dos Estados Nacionais. Não tratamos, apenas, com “sujeitos escolares carentes”, mas com “sujeitos étnicos diferentes”, frente aos quais não se trata da universalização da escolarização, apenas, ou da inclusão destes outros, excluídos, mas da abertura de espaços de diálogo de conhecimentos. Se percebe, hoje, ser mais fácil para a IES dialogar com as categorias de exclusão e inclusão social do que tratar com os desafios apresentados pelas diferenças, exigindo práticas de interculturalidade.

Portanto, a percepção de que os estudantes indígenas vêm de um “eu coletivo ou verdadeiro”, apoiado em “uma história e uma ancestralidade compartilhada”,²⁵ não deve apagar esta enorme diferenciação de olhares, percepções, leituras e inserções, que trazem para dentro dos espaços acadêmicos.

Desta forma, se referindo à construção de “novos paradigmas de emancipação social” por parte de povos subalternizados pela “modernidade ocidental”, Sousa Santos²⁶ entende que se trata de um “trabalho arqueológico de escavação” em busca de “elementos ou tradições suprimidas ou marginalizadas” ou, todavia, “menos colonizadas”, que podem nos guiar nessa construção.

O longo processo histórico de negociação e/ou enfrentamentos com os colonizadores de ontem e de hoje, ao mesmo tempo em que provocou uma enorme gama de perdas —perda da terra, perda de vida e de povos, comprometimento da autonomia e da qualidade de vida— tem permitido aos povos indígenas construir inéditas experiências de resistência, negociação e luta coletiva, apoiados na “centralidade” de sua cultura.²⁷ São estes os conhecimentos, com todas as suas ambivalências e contradições, que os estudantes indígenas que chegam às universidades trazem e, a partir

²⁴ Boaventura de Sousa Santos (org.), *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira e Ministério da Cultura, 2005, pp. 21-45.

²⁵ Stuart Hall, 1990, apud. Tomaz T. da Silva, “A produção social da identidade e da diferença” em Tomaz Tadeu da Silva (org), *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis, Vozes, 2000, p. 98.

²⁶ Boaventura de Sousa Santos (org.), *Semear... ob. cit.*, p. 33.

²⁷ Stuart Hall, “A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, em *Educação e Realidade*, Vol. 22, N^o 2, 1997, p. 35.

dos quais dialogam com os assim chamados saberes universais, veiculados pelas mesmas universidades, em busca de melhor capacitação.

Benites,²⁸ reconhecendo que, inicialmente, veio para a universidade em busca de tecnologia e novos conhecimentos, afirma que hoje, como um indígena acadêmico, tem pela frente dois desafios que considera os mais importantes: o principal é contribuir com a “sistematização dos conhecimentos tradicionais”, o que exige do mesmo uma crescente articulação com os que, na aldeia, melhor dominam estes conhecimentos (os rezadores/curandeiros); e, segundo, traduzir para o contexto da aldeia e dos desafios de sua comunidade os assim chamados “conhecimentos universais”.

O professor Eliel explica logo que não se trata de traduzir estes conteúdos para a língua guarani, mas sim assumir o papel de “articulador, intermediário e tradutor” destes conhecimentos. O mesmo professor reconhece que, na medida em que assume esse papel, vem se tornando referência na aldeia, porém isso exige “humildade” e disposição de sempre querer ouvir o outro, sem nunca “desclassifica-lo” no caso de discordância. E conclui afirmando ser “esse o problema que ele percebe no contexto das universidades”²⁹ ou seja, a dificuldade de ouvir os conhecimentos dos povos tradicionais.

Ultimamente, no âmbito do Programa Rede de Saberes, foram realizadas oficinas de discussão com estudantes indígenas, exatamente sobre a possibilidade ou a necessidade de diálogo entre os conhecimentos “tradicionais” e os chamados “conhecimentos acadêmicos”, a partir do contexto das universidades, tendo em vista o próprio futuro destes jovens e suas relações com as aldeias de origem.

Considerações parciais

A concretização do Programa Rede de Saberes foi antecedida por reflexões acadêmicas ao tratar da possibilidade de *diálogo de conhecimentos*, em particular na Educação Superior, ou seja, fugir da hegemonia secular do conhecimento acadêmico, positivista e de matriz eurocêntrica, e apontar para a matriz do conceito de *universitas*, de onde vem o termo universidade. Neste contexto, a universidade passaria a ser compreendida como um espaço privilegiado de diálogo e negociação entre lógicas e formas distintas de entender o ser humano e suas relações com a natureza.

Assim, desde o princípio, ao constatar que alguns poucos indígenas estavam estudando na Educação Superior individualmente, por conta própria, e que havia uma demanda reprimida nas comunidades indíge-

²⁸ Eliel Benites, “Relato sobre saberes...”, ob. cit., p. 37.

²⁹ *Ibid.*, p. 38.

nas de Mato Grosso do Sul, estas duas instituições, a UIEMS e a UCDB, começaram a partir de 2005 a implantação do Programa Rede de Saberes, com o objetivo de lutar pela permanência dos estudantes indígenas nas universidades.

A partir desta experiência inicial surgiram vários questionamentos: “como transformar o conhecimento local em poder, e este conhecimento-poder em projetos e programas concretos?”³⁰ Ou então, “como aprender a articular saberes no sentido de conhecimentos acumulados, modos de produção de conhecimentos, e modos de comunicação; sua forte vinculação com os entornos sociais dos quais fazem parte; aprender precisamente as maneiras pelas quais práticas interculturais conseguem articular pesquisa com docência, com extensão e com vinculação com a comunidade.”³¹ No caso das comunidades indígenas, “como articular com a expectativa de formar ‘talentos humanos’ que podem ingressar no mercado de trabalho de suas próprias comunidades?”.

São algumas das preocupações que seguem hoje formuladas por aqueles que trabalham com o Programa Rede de Saberes, ou seja, receber e formar profissionais que possam também atender às demandas de suas comunidades. Neste contexto, qual o papel dos conhecimentos indígenas na formação destes sujeitos indígenas? Como as universidades poderiam potencializar o diálogo com estes outros conhecimentos, historicamente subalternizados e descartados como não científicos? Todas essas preocupações têm a ver com o aspecto mais da permanência que apenas do ingresso e, mais, têm a ver com aspectos epistemológicos, que buscam promover a prática do *diálogo de conhecimentos*, no seio da universidade.

A partir do início do Programa Rede de Saberes, cuja meta é a *permanência de indígenas na Educação Superior*, todos os esforços foram concentrados para criar políticas efetivas de acolhida e de diálogo com estes sujeitos diferentes que estão trazendo as demandas de suas comunidades. Pessoas concretas, historicamente sujeitadas e que olham mais adiante, pela possibilidade de empoderamento de seus povos, para a autonomia política e uma maior representação nas relações de poder no cenário nacional e regional.

³⁰ Arturo Escobar, “O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?”, em Edgardo Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales–CLACSO, 2005, p. 133.

³¹ Daniel Mato, “Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community”, em *Bulletin IESALC Reports on Higher Education*, Janeiro 2010, N° 201, pp. 1-7. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1474:entrevista. Data da consulta: 20/06/2015, p. 4.

Referências

- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario e Adir Casaro Nascimento, *Rede de saberes - Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior para indígenas no Mato Grosso do Sul*, 1ª ed., Rio de Janeiro, FLACSO/GEA/UERJ/LPP, 2013.
- ..., “O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas”, *Espaço Ameríndio*, Porto Alegre, 4 (1), jan./jun., 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/EspaçoAmeríndio/article/download/12741/8124>> Data da consulta: 18/07/2015.
- AGUILERA URQUIZA, Antonio Hilario, B. S. Landa, E. M. L. Ferreira e F. L. B. Viana (orgs.), *Indígenas no ensino superior: as experiências do programa Rede de Saberes, em Mato Grosso do Sul*, 1ª ed., Rio de Janeiro, E-papers, 2014.
- BENITES, Eliel, “Relato sobre saberes –práticas indígenas e a universidade”, em Adir Casaro Nascimento e outros (orgs.), *Povos Indígenas e Sustentabilidade– saberes e práticas interculturais na universidade*, Campo Grande, UCDB, 2009.
- BHABHA, H., *O local da cultura*, Belo Horizonte, UFMG, 1998.
- BRAND, Antônio J., *O impacto da perda da terra sobre a tradição Kaiowá/Guarani: os difíceis caminhos da Palavra*, Tese de doutorado, História da PUC/RS, 1997.
- ..., “Formação de professores indígenas em nível superior”, em *Quaestio* - Revista de Estudos de Educação, Sorocaba, Vol. 8, N° 1, maio 2006.
- CANCLINI, Néstor García, *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, São Paulo, Editora USP, 2003.
- ESCOBAR, Arturo, “O lugar da natureza e a natureza do lugar: globalização ou pós-desenvolvimento?”, em Edgardo Lander (org.), *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais - perspectivas latino-americanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- GRÜNBERG, Bilwi Georg, *Las experiencias con una maestría en Antropología social en un contexto multiétnico y con una amplia participación indígena*. MAS de URACAN, Región Autónoma del Atlántico Norte (RAAN), Nicaragua, em *Revista TELLUS*, Ano 5, N° 8/9, Campo Grande, UCDB, 2005.
- HALL, Stuart, “A centralidade da cultura: Notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo”, *Educação e Realidade*, Porto Alegre, Vol. 22, N° 2, jul./dez. 1997.
- IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas), *Censo 2010*. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_dos_Indigenas/pdf/>. Data da consulta: 18/07/2015.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza, *Educação superior para indígenas no Brasil –sobre cotas e algo mais*, Comunicação ao Seminário “Formação Jurídica e Povos Indígenas– desafios para uma educação superior”, Belém, Universidade Federal do Pará, 21 a 23/03/2007. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/juridico/documentos/textoAntonio.pdf>>. Data da consulta: 20/06/2015.
- ..., “Trilhas de conhecimentos: o ensino superior de indígenas no Brasil. Uma experiência de fomento a ações afir-

- mativas no ensino superior”, Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Iesalc-Unesco. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001838/183804s.pdf>> Data da consulta: 20/06/2015.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza e Maria B. Hoffmann (orgs.), *Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil*, Rio de Janeiro, LACED, 2007.
- LUCIANO, Gersem dos Santos, “O papel da universidade sob a ótica dos povos e acadêmicos indígenas”, em Adir Casaro Nascimento e outros (orgs.), *Povos Indígenas e Sustentabilidade - saberes e práticas interculturais na universidade*, Campo Grande, UCDB, 2009.
- MATO, Daniel, “Monocultural universities offer very few possibilities of integrating teaching personnel and research within the community”, em Bulletin IESALC Reports on Higher Education, Janeiro, 2010, N° 201. Disponível em: http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=1474:entrevista; Data da consulta: 20/06/2014.
- ..., “No ‘estudiar al subalterno’, sino estudiar con grupos sociales ‘subalternos’ o, al menos, estudiar articulaciones hegemónicas de poder”, em *Desafios*, Bogotá, (26-1): 237-264, semestre I de 2014.
- MIGNOLO, Walter D., *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2003.
- NASCIMENTO, Adir Casaro, Antonio Hilario Aguilera Urquiza e M. A. J. Espíndola, “Jovens indígenas e o ensino superior em Mato Grosso do Sul: desafios e perspectivas na busca por autonomia e respeito à diversidade”, em Rev. Tellus (UCDB), Vol. 20, 2011.
- NASCIMENTO, Adir Casaro, A. J. Brand e Antonio Hilario Aguilera Urquiza, “A criança guarani/kaiowá e a questão da educação infantil”, em *Série-Estudos* (UCDB), Vol. 22, 2006.
- OLIVEIRA FILHO, J. P., *Seminário: Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*, Hotel Nacional /Brasília, Relatórios de Mesas e Grupos, Outubro de 2004.
- SILVA, Tomaz Tadeu da, “A produção social da identidade e da diferença”, em Tomaz Tadeu da Silva (org.), *Identidade e diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*, Petrópolis, Vozes, 2000.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de (org.), *Semear outras soluções. Os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira e Ministério da Cultura, 2005.
- VIANNA, Fernando, *Relatório sobre o Programa Rede de Saberes*, Rio de Janeiro, 2012.

Formação de professores indígenas no Brasil: O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)

Rita Gomes do Nascimento

Em resposta às demandas crescentes dos povos indígenas por maior escolarização, o Estado brasileiro tem apresentado iniciativas voltadas para a promoção da Educação Superior para indígenas. Dentre essas iniciativas, as ações de promoção da formação de professores foram as que conseguiram obter maior êxito, como as alcançadas pelo Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND).

Esse programa visa fomentar e apoiar a criação de cursos de licenciaturas interculturais em instituições públicas de Educação Superior, formando professores indígenas para atuarem nas escolas de suas comunidades.

Por meio do referido programa, o Ministério da Educação (MEC) tem oferecido apoio financeiro às Instituições de Educação Superior (IES) que apresentem propostas de cursos de licenciatura intercultural tendo como principais colaboradores os povos indígenas e as Secretarias Estaduais de Educação.

As dinâmicas de construção destes cursos, de maneira geral, apontam para o que se pode chamar de *colaboração intercultural*, caracterizada pela atuação conjunta de diferentes agentes e agências na implementação de uma política pública voltada para a formação dos professores indígenas. Todavia, há dificuldades para o estabelecimento dessa colaboração intercultural, bem como para a construção de *outra*, fundamental para a melhor efetivação das políticas de Educação Escolar Indígena: a representada pelo pacto federativo brasileiro em *regime de colaboração*, no qual União, Estados, Municípios e o Distrito Federal devem ser parceiros na oferta da educação básica para todos os brasileiros.

O interesse pelo tema remonta a experiências pessoais. A primeira como estudante indígena, em um curso de magistério indígena, nível médio, modalidade Normal, ofertado pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE) entre os anos de 2001 a 2005. A segunda como acadêmica. Posteriormente como profissional da Educação Escolar Indígena.

No mestrado, cursado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), entre 2004 e 2006, o tema da formação de professores indígenas foi abordado, a partir da experiência de formação docente em

curso de magistério vivenciada por grupos étnicos do estado do Ceará, localizado no nordeste brasileiro. Como Técnica em Educação da SEDUC/Ceará, houve mais uma experiência profissional: a oportunidade de realizar o acompanhamento do referido curso.

Sendo assim, a questão da formação dos professores indígenas está associada a experiências profissionais pessoais, advindas da atuação na SEDUC (Ceará) e na coordenação de um curso de licenciatura intercultural realizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE) no início dos anos 2000. Acrescenta-se a essa trajetória o cargo de gestora nacional da Política de Educação Escolar Indígena, no âmbito do MEC, assumido desde 2012; a função de Conselheira no Conselho Nacional de Educação (CNE), exercida desde 2010; Conselheira Relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena Básica na Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, respectivamente nos anos de 2012 e 2014.

As informações que serviram de base para a construção deste texto são advindas dos relatórios de dois seminários de avaliação do PROLIND. O primeiro, denominado *Seminário Nacional de Avaliação do PROLIND*, foi realizado em 2006 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) e pela Secretaria da Educação Superior (SESu) do MEC, em parceria com o *Projeto Trilhas de Conhecimentos*, iniciativa do Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Museu Nacional e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O segundo, chamado *Seminário Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas: Análise das Experiências em Curso*, foi promovido pela SECAD/MEC em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e realizado em 2010.

Formação de professores indígenas

Os cursos para a formação de professores indígenas fazem parte das políticas de Educação Escolar Indígena, partilhando com estas os princípios da especificidade, da diferença, da interculturalidade, do bilinguismo/multilinguismo e do caráter comunitário. De maneira geral, estes cursos são criados com a intenção de romper com a prática secular de atuação de professores não-índios em contextos indígenas, tendo em vista que devem ser os próprios indígenas os protagonistas de seus processos educacionais, criando e gerindo suas instituições. Esta é uma bandeira do movimento indígena que encontra amparo legal nas normativas nacionais e internacionais que referenciam as políticas de educação para estes povos.

Consoante com estas orientações, o objetivo das ações no campo da Educação Escolar Indígena, de modo geral, e da formação de seus professores, em particular, residiria na tentativa de promoção de uma maior autonomia e desenvolvimento das formas de manutenção e reprodução de seus saberes culturais, procurando, sobremaneira, propor e gerir práticas de ensino compatíveis com seus modos de vida. Os cursos de formação docente, como extensão da escola diferenciada, desse modo inscrevem-se no movimento que pode ser chamado de *educação escolar dos índios*, contraposto à perspectiva de uma *educação escolar para os índios*. Enquanto esta última diz respeito às experiências vivenciadas por estes grupos étnicos desde o período colonial até a segunda metade do século XX, orientadas por um pensamento assimilacionista e integracionista, o primeiro expressa uma nova perspectiva de educação escolar, em que estão inscritas algumas das demandas do movimento indígena e as consequentes influências da organização política de professores e comunidades. Formulado de outra maneira, o que caracterizaria a *educação escolar para os índios* seriam as suas origens externas, impondo um modelo de educação alheio aos aspectos socioculturais e históricos destes grupos, ao passo que a *educação escolar dos índios* é perpassada pela ideia de autonomia, oriunda de uma melhor adequação das práticas de ensino aos seus interesses e modos de bem viver.

Assim, se a *educação escolar para os índios* baseava-se na ideia de negação da diversidade étnica e cultural, com o uso de práticas pedagógicas, geralmente importadas de outros contextos sócio-históricos, inadequadas à realidade dos povos indígenas, na *educação escolar dos índios*, proposta pelo movimento indígena, a diferença emerge como categoria central em seus processos educativos. Com base nesta última perspectiva, os cursos de formação de professores indígenas visam garantir, de forma precípua, o “direito à manutenção de suas línguas e culturas e a uma educação escolar respeitosa de seus modos próprios de elaboração e transmissão de conhecimento, com objetivos e currículos definidos por cada comunidade específica, de acordo com seus próprios projetos”.¹

Vale destacar que os cursos de formação de professores indígenas se apresentam como uma novidade no cenário educacional brasileiro tanto na condição de objeto de política pública quanto de investigação acadêmica. As primeiras experiências foram empreendidas por agências não governamentais de apoio aos povos indígenas entre os anos de 1970 e 1980, momento em que o movimento indígena ascendia na cena pública reclamando maior visibilidade e protagonismo através da

¹ Aracy Lopes da Silva e Marina Kawall Leal Ferreira (org.), *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*, São Paulo, Global, 2001, pp. 9-10.

reivindicação de direitos coletivos diferenciados. Na esteira da mobilização política dos indígenas por meio de suas organizações surgem as primeiras associações de professores indígenas que ajudaram a fomentar a maior autonomia na gestão dos seus processos educativos. Os primeiros cursos de formação deram origem à ideia atual de escolas indígenas diferenciadas que, baseadas nos *projetos de autoria* ou *alternativos* realizados por Ong ainda no final da ditadura militar, serviram de modelo para a construção da política pública de Educação Escolar Indígena posteriormente instituída.

A implantação desta política começa a se dar a partir da década de 1990, quando ocorre a descentralização das políticas indigenistas, sendo delegada ao MEC a *coordenação* das políticas educacionais para povos indígenas e aos estados e municípios a sua *oferta e execução*. Convém informar que a responsabilidade do MEC com as políticas de Educação Escolar Indígena são definidas pelo Decreto 26 de 4 de fevereiro de 1991, que reitera a perspectiva de compartilhamento ou repartição de competências destas políticas como condição básica para a sua realização.

Neste contexto, os estados devem assumir as demandas por escolarização e profissionalização apresentadas pelos povos indígenas que compreendam todas as etapas e modalidades da educação básica. Por exemplo, considerando-se a existência de uma escola indígena como pertencente a uma rede municipal de escolas, ofertando a educação infantil e/ou o ensino fundamental, o estado a que este município pertença continua com a responsabilidade de executar políticas que atendam a esta escola. Isto significa que ações dos estados e municípios serão desenvolvidas de modo cooperado e assim ter-se-á, no caso exemplificado, a atuação dos dois entes federados. Dito de outra maneira, apesar de ofertado pelo município, o estado permanece com a responsabilidade de atender aquela escola com suas políticas educacionais, dentre elas a formação dos seus professores.

Todavia, o modelo de federalismo tem encontrado dificuldades de consolidação, dentre outros fatores, pelos modos como os poderes e a administração pública foram historicamente constituídos no Brasil. Desse modo, as políticas de Educação Escolar Indígena são afetadas pelos dilemas advindos da chamada *tríplice repartição de competências*, que põe em perspectiva as fragilidades de um regime de colaboração formal, das políticas de responsabilização e dos próprios sistemas de ensino no atendimento às demandas educacionais diferenciadas dos povos indígenas e suas comunidades.

Remonta ao momento de delegação de competências das políticas educacionais para o MEC a realização dos primeiros cursos de formação de professores indígenas apoiados técnica e financeiramente pelo Minis-

tério e executados pelas secretarias estaduais de educação. Estes cursos, chamados de *Magistérios Indígenas*, foram organizados e desenvolvidos pelos estados em parceria com organizações indígenas, sendo ofertados na modalidade normal, no nível médio. Destinados à formação de professores que atuam ou atuarão na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, esses cursos, além de formarem professores para as escolas indígenas, suprem a carência de oferta de ensino médio em suas comunidades. Em muitas delas, é ofertado apenas o ensino fundamental, motivo pelo qual hoje mais de 50% das matrículas nas escolas indígenas estão concentradas nesta etapa de ensino.

A baixa oferta do ensino médio nas comunidades indígenas possui rebatimentos no nível de escolarização subsequente, dada a ainda pouca e recente presença de indígenas nas universidades e demais Instituições de Educação Superior (IES), sobretudo, daqueles oriundos das escolas indígenas. Grande parte dos que conseguem acessar a Educação Superior cursou o ensino médio em escolas não indígenas, portanto, fora de suas comunidades. Noutros termos, os *índios aldeados* possuem menos acesso a níveis mais elevados de escolarização, conforme dados do Censo Demográfico de 2010, uma vez que, “entre os indígenas de mais de 10 anos de idade não alfabetizados, a maioria se encontra dentro das Terras Indígenas (107.916 vivendo nas aldeias contra 44.452 indígenas situados fora de seus territórios).”² Isto é, a maior escolarização entre os povos indígenas se dá no contingente dos *índios urbanos*, aqueles que vivem, geralmente, nos espaços sociais periféricos das cidades em suas comunidades ou fora delas.

No entanto, nos últimos anos, tem-se observado um crescimento da demanda por escolarização entre as comunidades indígenas, fazendo surgir, por sua vez, a maior necessidade por formação no nível superior. Com isso, o movimento indígena passa a encampar lutas para a inserção dos povos indígenas na Educação Superior, reforçadas pela necessidade dos professores indígenas que cursaram os magistérios ampliarem sua formação com vistas à oferta dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas indígenas. A mobilização das organizações indígenas e de seus professores para acessar a Educação Superior também encontra amparo no que preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 a respeito da obrigatoriedade de formação superior para todos os professores da Educação básica, “em curso de

² Rita Gomes do Nascimento, “Entre ‘inclusão social e étnico-racial’ e a busca por ‘autonomia e protagonismo indígena’: mapeamento de ações para a Educação Superior de Povos Indígenas no Brasil (2004-2014)”, em Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015, p. 99.

licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”.³

É importante ressaltar que, embora tivesse como pauta principal a formação de professores, a reivindicação por Educação Superior desde seu início apresenta um escopo maior, reclamando a promoção da presença dos povos indígenas na Educação Superior por meio de políticas estatais de afirmação. Estas mobilizações irão fazer surgir no início dos anos 2000 os primeiros cursos de licenciaturas interculturais para a formação de professores indígenas, como os pioneiros realizados pela Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT) em 2001 e pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 2003.

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

Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND)

Em resposta às reivindicações trazidas pelos movimentos sociais, o governo federal instituiu, no começo dos anos 2000, um conjunto de ações organizadas para o enfrentamento das desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais. Dentre estas ações encontra-se a primeira política de inclusão de indígenas na Educação Superior fomentada pelo Ministério da Educação: o Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (PROLIND). Este programa é um exemplo de colaboração intercultural na Educação Superior no país, uma vez que articula povos indígenas e suas organizações, instituições de Educação Superior, poder público e agentes da sociedade civil. Além disso, pode ser percebido também como estratégia do movimento indígena para interculturalizar a Educação Superior, não só por meio do acesso a este nível de educação, mas sobretudo pela busca da “inclusión de los conocimientos y modos de producción de conocimientos, mo-

³ Brasil, Lei 9.394 de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Art. 62, Redação dada pela Lei Nº 12.796, de 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em 15/07/2015.

dos de aprendizaje, lenguas, historias, visiones de mundo y proyectos de futuro de los pueblos indígenas [...], en los planes de estudio de todas las universidades y otros tipos de IES, según sea pertinente para las diversas formaciones profesionales.⁴

O PROLIND faz parte de uma agenda de políticas sociais no âmbito da qual é criada, em 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), responsável pelas políticas educacionais para coletivos sociais historicamente excluídos de várias ações do Estado. Assim, no que se refere especificamente à inclusão destes coletivos na Educação Superior, estava em curso o Programa Diversidade na Universidade (PDU), criado pela Lei 10.558 de 13 de novembro de 2002 e desenvolvido em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).⁵ É importante assinalar que o movimento em torno do PDU resultou na criação de condições institucionais, no âmbito do MEC, para o combate à discriminação racial e étnica através da formulação de políticas e de estratégias de promoção de uma maior igualdade educacional.

Neste contexto é criada, na Secretaria de Educação Superior (SESu) do MEC, uma Comissão Especial, composta por representantes de organizações governamentais e não-governamentais, com a finalidade de elaborar políticas de Educação Superior para os povos indígenas, levando-se em conta as demandas dos povos indígenas capitaneadas, no Ministério, pela Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena (CGEEI) pertencente a então SECAD. Como resultados dos trabalhos desta comissão, foram formuladas diretrizes político-pedagógicas para a criação do PROLIND.

Inicialmente este programa estava voltado não apenas para a formação de professores indígenas, mas também para o apoio à permanência de estudantes indígenas nas Instituições de Educação Superior (IES) públicas e o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão junto às comunidades dos estudantes indígenas. É apenas a partir de sua segunda edição, em 2008, que os editais de convocação do PROLIND passam a ser voltados unicamente para o apoio a cursos de licenciaturas interculturais. O programa, com quatro editais já publicados até então (2005, 2008, 2009 e 2013), obteve, ao longo de 10 anos, a adesão de 21 IES (14 universidades federais, 5 universidades estaduais e 2 institutos federais de educação, ciência e tecnologia) ofertando 25 cursos, em 16 estados da federação, contemplando 4.718 professores indígenas.

⁴ Daniel Mato, “Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas...*, ob. cit., p. 20.

⁵ Entre seus objetivos estava a promoção da igualdade educacional e da diversidade no ensino superior por meio da inclusão de minorias sociais, étnicas e raciais, sobretudo, afrodescendentes e indígenas, embora inicialmente estivesse voltado apenas para a população negra.

De modo geral, os maiores desafios deste programa são atender as demandas crescentes por formação dos professores que já atuam nas escolas indígenas e institucionalizar estes cursos nas IES para que passem a compor o quadro de seus cursos regulares, com corpo docente e técnico administrativo próprio, bem como também dispor de infraestrutura física e tecnológica que atenda as especificidades destes cursos e de seus estudantes. Alguns avanços neste sentido são representados pela institucionalização de alguns cursos em universidades federais, tornando sua oferta regular, caso da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Além disso, há a criação, nas IES, de espaços próprios para a formação de indígenas a partir da oferta destes cursos, como o já referido Instituto Insikiran da UFRR, a Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT e a Faculdade Intercultural Indígena da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

Caracterização geral dos Cursos de Licenciatura Intercultural Indígena

Os cursos se propõem a realizar a formação de professores para atuarem nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio das escolas indígenas. Com poucas exceções, alguns deles propõem a formação para toda a Educação básica, com atuação em suas etapas e modalidades.⁶ Dessa forma, há uma variedade de habilitações propiciadas por estes cursos que são definidas em função de diversos aspectos políticos e acadêmicos, tais como o perfil das IES, dos professores a serem formados, dos projetos de escolas indígenas (incluindo seus projetos político pedagógicos), dos interesses acadêmicos dos profissionais envolvidos, da militância política das organizações indígenas e indigenistas. Além disso, influenciam na definição das habilitações dos cursos de licenciatura intercultural as articulações estabelecidas entre as IES, as organizações indígenas e de seus professores, as secretarias de educação, a Funai, as instituições indigenistas da Sociedade Civil, as instituições religiosas, dentre outras. Em suma, o processo de elaboração do projeto político pedagógico e o desenvolvimento destes cursos se dá por meio de uma *colaboração intercultural* entre os diferentes agentes e agências envolvidos.

⁶ No Brasil, a Educação básica é constituída pelas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, além das modalidades Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação do Campo e Educação Especial. Cada uma destas etapas e modalidades possuem diretrizes curriculares específicas que se articulam como forma de se estabelecer organicidade a toda Educação básica. Exemplo desta articulação é dado pela Educação Escolar Indígena que integra a Educação básica e, mais recentemente, começa a integrar também a Educação Superior, sendo ainda ofertada por meio de algumas dessas modalidades.

O quadro a seguir lista as diferentes habilitações dos cursos que refletem, dentre outras coisas, as diversas formas de estabelecimento desta colaboração.

Quadro 1
Habilitações das licenciaturas interculturais indígenas apoiadas pelo PROLIND⁷

Instituições de Educação Superior		Habilitações
Institutos Federais	IFAM	Biologia; Física; Matemática e Química
	IFBA	Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Linguagem e Códigos
Universidades Estaduais	UEA	Pedagogia
	UECE	Ciências Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Línguas, Artes e Literaturas
	UNEAL	Pedagogia; Ciências Biológicas; História; Letras (Língua Portuguesa e suas Literaturas)
	UNEB	Linguagem, Literatura e Artes; Ciências Humanas; Ciências Exatas e Biológicas
	UNEMAT	Línguas, Artes e Literaturas; Ciências Matemáticas e da Natureza; Ciências Sociais; Pedagogia Intercultural
Universidades Federais	UFAM/Faculdade de Educação	Ciências Humanas e Sociais; Ciências Exatas e Biológicas; Letras e Artes
	UFAM/São Gabriel da Cachoeira	Educação Indígena Intercultural
	UFC/ MITS	Para toda a Educação básica
	UFC/ MISI	Para toda a Educação básica
	UFCG	Ciências Exatas; Ciências da Natureza, Artes, Língua e Literatura; Ciências Humanas
	UFG	Ciências da Linguagem, Ciências da Natureza e Ciências da Cultura
	UFGD	Ciências Humanas; Linguagens; Matemática e Ciências da Natureza; Pedagogia Intercultural
	UFMG	Ciências Sociais e Humanidades; Línguas, Artes e Literaturas; Ciências da Vida e da Natureza
	UFMS	Linguagens e Educação Intercultural; Matemática e Educação Intercultural; Ciências Sociais e Educação Intercultural; Ciências da Natureza e Educação Intercultural
	UFPE	Línguas, Artes, Literaturas; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Sociais e Humanidades
	UFRR	Ciências Sociais; Comunicação e Artes; Ciências da Natureza
	UFSC	Conhecimento Ambiental; Artes e Linguagens
	UNIFAP	Ciências Sociais; Linguagens e Artes; Ciências Exatas e da Natureza
UNIR	Educação Escolar Intercultural no Ensino Fundamental e Gestão Escolar; Ciências da Linguagem Intercultural; Ciências da Natureza e da Matemática Intercultural; Ciências da Sociedade Intercultural	

⁷ O Quadro foi elaborado com as informações das licenciaturas participantes do *Seminário Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas: Análise das Experiências em Curso*.

As diversas habilitações proporcionadas pelos cursos remetem a diferentes desenhos curriculares que se organizam em torno de áreas de conhecimento, conteúdos disciplinares ou temas de pesquisa, por vezes chocando-se com as exigências dos sistemas de ensino estadual e municipal. Dessa maneira, apesar de se constituir numa orientação fomentada pelo próprio MEC em seus editais do PROLIND, a organização curricular *não disciplinar* ou por *áreas de conhecimento* destes cursos, muitas vezes, não encontra ressonância na prática docente do professor indígena tendo em vista que os currículos da maioria das escolas indígenas são organizados por disciplinas, de acordo com as diretrizes definidas pelos conselhos e secretarias estaduais e municipais de educação.

Tema estruturante dos currículos dos diferentes cursos, a questão do Território encontra-se associada à dimensão *militante* das licenciaturas e do perfil do professor indígena a ser formado, demonstrando ainda como estes cursos estão articulados às demandas políticas das comunidades. Neste sentido, vale informar que, dadas as recorrentes situações de conflito, seja pelo número elevado de Terras Indígenas ainda não demarcadas, seja pela ausência de projetos de sustentabilidade naquelas já regularizadas junto ao Estado, o Território é a pauta principal na agenda do movimento indígena.⁸ É dessa maneira que, “Ao considerar o território, o curso reconhece o trabalho com a terra, a luta pelos direitos, o modo de viver dos povos e ajuda a fortalecer a cultura e a língua”, preparando os professores indígenas “para atender a demanda dos povos, como criar e gerir projetos sociais das comunidades, reforçar a cultura e a identidade”.⁹

Isto demonstra que as especificidades dos cursos estão ligadas às demandas dos povos indígenas que, por sua vez, encontram-se relacionadas a diferentes situações e contextos experienciados por estes povos. Sendo assim, os perfis das licenciaturas são definidos, dentre outros fatores, pela situação linguística, pela história de contato, pela demarcação ou não da Terra Indígena (TI), pela localização do território, bem como pelos processos de escolarização do professor indígena e das suas comunidades.

⁸ Estes conflitos vêm se acentuando em decorrência das investidas dos representantes do agropêlo no Congresso Nacional contra os direitos dos povos indígenas, dentre eles o direito à terra. Uma destas investidas é a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) N° 215 de 2000 que retira a competência do executivo na demarcação das Terras Indígenas, transferindo-a para o Congresso Nacional. Vide Brasil, Câmara dos Deputados, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Proposta de Emenda à Constituição N° 215, de 2000 Acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4° e acrescenta o § 8° ambos no art. 231 da Constituição Federal. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>. Acessado em 15/07/2015.

⁹ Relatório do Grupo de Trabalho 3 produzido no *Seminário Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas: Análise das experiências em curso*.

Na diversidade de modos de organização e de oferta dos cursos, há aqueles voltados para um único povo e os que atendem a mais de um povo, caso das duas licenciaturas interculturais indígenas ofertadas pela Universidade Federal do Ceará (UFC): o Magistério Indígena Tremembé Superior e o Magistério Indígena Superior Intercultural dos povos pitaguary, tapeba, kanindé, jenipapo-kanindé e anacé. O exemplo de uma mesma universidade trabalhando com duas situações distintas faz pensar nas diferentes possibilidades políticas e pedagógicas de estruturação dos cursos no que se refere aos seus currículos, aos tempos e espaços de formação, assim como às articulações políticas e culturais entabuladas entre povos indígenas, apoiadores e IES.

No caso dos cursos que trabalham com dois ou mais povos falantes de línguas indígenas distintas, além de uma rica *colaboração intercultural* entre eles, é posto o desafio para as instituições formadoras no tratamento da questão linguística, dada a limitação de registro e estudo de algumas destas línguas, bem como a escassez de profissionais habilitados a trabalharem com elas. A este respeito, as experiências avaliadas apontam para situações distintas: cursos que não trabalham a questão linguística; cursos que trabalham com as línguas apenas em disciplinas específicas; cursos em que o trabalho com as línguas envolve o processo de seleção dos cursistas (oralidade e escrita), seus trabalhos de pesquisa e de produção de material didático. Em síntese, estas experiências remetem à necessidade de estabelecimento de uma política linguística que, dentre outras coisas, apresente diretrizes e ações efetivas para a formação de professores indígenas.

No que se refere aos tempos e espaços de realização dos cursos, de maneira geral há a divisão entre o *tempo universidade* e o *tempo comunidade*. No primeiro, as atividades são desenvolvidas nas próprias IES ou espaços alocados em lugares próximos às comunidades indígenas. O segundo, quando envolve mais de um povo, ocorre de maneira alternada entre suas comunidades. Nestes casos, embora haja desafios relacionados à falta de infraestrutura para a realização das atividades e ao deslocamento dos professores formadores da IES, o *tempo comunidade*, dentre outras coisas, apresenta uma série de aspectos positivos, como a aproximação do curso do território indígena, o fortalecimento dos compromissos das lideranças indígenas com a formação do professor indígena e a resignificação das práticas pedagógicas tanto dos formadores quanto dos cursistas.

O *tempo universidade*, por sua vez, permite a interação de indígenas com não indígenas, com a presença dos primeiros no espaço universitário chegando também a provocar mudanças importantes nas IES. Com vistas à promoção de políticas de permanência dos estudantes indíge-

nas no espaço universitário são criados, por exemplo, alojamentos e busca de acesso aos incentivos recentemente instituídos pelo governo federal/MEC.¹⁰ Há também a criação de espaços específicos relacionados aos cursos, como os representados pelos Centros de Formação de Professores Indígenas da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e da Universidade Federal de Goiás (UFG), os conselhos dos cursos de licenciaturas, como o da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), bem como uma maior promoção da participação indígena em demais espaços e instâncias colegiadas das universidades.

Além destes exemplos, vale a pena chamar a atenção para as inovações trazidas pelas licenciaturas interculturais nas universidades, provocadas pela *presença coletiva* dos povos indígenas, que vão desde as formas de acesso aos cursos por meio de processos seletivos específicos às estratégias de permanência dos cursistas e a abertura dos espaços da universidade para outras presenças associadas à vida sociocultural dos indígenas, como crianças, lideranças, sábios, pajés, xamãs etc. Apesar dessa forma de inclusão de *diferentes presenças* na universidade, foram poucos os cursos que conseguiram integrar os porta-vozes dos conhecimentos tradicionais como formadores dos cursos, assegurando as mesmas condições de remuneração ou de trabalho dispensados aos professores universitários. Um dos motivos para isto é a não institucionalização dos cursos em alguma IES que *formam* apenas uma turma, sem continuidade da licenciatura. Quando tornado curso regular, a presença dos sábios deve ser prevista, além do Projeto Político Pedagógico e currículo, por meio de arranjos institucionais que garantam a contratação deste sábio, a exemplo do que ocorre em algumas universidades indígenas da América Latina que criaram *cátedras indígenas*.

Pode-se dizer que, diferente da política afirmativa de cotas instituída pelo governo federal em 2012¹¹ que busca incluir indivíduos na

¹⁰ Estudantes indígenas nas Instituições de Educação Superior federais recebem auxílio por meio do Programa Bolsa Permanência lançado em 2013, através da Portaria 389 de 9 de maio de 2013. Neste programa, estudantes indígenas e quilombolas, em função de suas especificidades socioculturais e vulnerabilidades socioeconômicas, recebem uma bolsa com o dobro do valor dos demais estudantes cotistas. Vide Ministério da Educação, Gabinete do Ministro, Portaria Nº 389, de 9 de Maio de 2013, Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13102&Itemid=. Acessado em 15/07/2015.

¹¹ Lei 12.711/2012 que reserva vagas nas universidades públicas e institutos federais para pretos, pardos e indígenas. A regulamentação desta Lei se deu através do Decreto 7.824/2012. É importante também destacar que, atualmente, segundo os dados do Censo da Educação Superior de 2013, realizado pelo INEP, existem 13.000 estudantes indígenas matriculados nas IES que tiveram seu ingresso por meio de políticas de reservas de vagas suplementares ou “sobre vagas” de iniciativa das próprias IES, por meio das cotas do governo federal e ainda pelo ingresso específico, como os realizados pelas licenciaturas interculturais e outros cursos destinados para indígenas. Vide Brasil, Presidência da República, Lei Nº 12.711 de

Educação Superior, o PROLIND caracteriza-se como uma política de inclusão de coletivos indígenas, visando à formação de professores de comunidades e grupos étnicos determinados. Neste sentido, ganham evidência as demandas das comunidades e povos indígenas na promoção de uma política de Educação Superior. Desse modo, em cumprimento à Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais, da qual o Brasil é signatário, o MEC orienta que as ações do PROLIND sejam realizadas com a participação dos povos indígenas. Como pode ser lido no edital N° 2 de 27 de agosto de 2013, quando afirma “Serão apoiadas exclusivamente propostas de cursos elaboradas em parceria com as comunidades indígenas a serem beneficiadas pelos Cursos de Licenciaturas e de Pedagogias Interculturais.”¹²

Sendo assim, pode-se dizer também que há um exercício de protagonismo realizado pelas organizações indígenas na criação e desenvolvimento dos cursos. As licenciaturas interculturais apoiadas pelo PROLIND, então, são exemplos de experiências de *colaboração intercultural e interinstitucional*, uma vez que a implementação do programa pelas IES, da elaboração dos Projetos Pedagógicos dos Cursos ao seu desenvolvimento, tem sido possível por meio da parceria entre várias instituições, como a FUNAI, secretarias de educação dos estados e municípios, núcleos de pesquisas das IES, ONG, grupos missionários, dentre outros agentes e agências que formam o campo do indigenismo e das políticas de Educação Escolar Indígena, além dos próprios povos representados por suas organizações.

A formação de professores indígenas, em particular, e a própria política de Educação Escolar Indígena, de modo geral, são ações que necessitam, para sua efetivação, de outro tipo de colaboração, representada pelo pacto federativo celebrado entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, conforme preceito constitucional. O *regime de colaboração* é, portanto, condição fundamental para que os direitos educacionais dos povos indígenas sejam assegurados plenamente, dentre eles o da formação de seus professores. Na formulação e implementação do PROLIND este é um pressuposto básico ou elemento estruturante do programa.

29 de agosto de 2012, Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acessado em 15/07/2015. Ver também Brasil, Presidência da República, Decreto N° 7.824 de 11 de outubro de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acessado em 15/07/2015.

¹² Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital N° 2 de 27 de agosto de 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14219&Itemid=. Acessado em 15/07/2015.

Nesta direção, elaborada já a partir das experiências de formação realizadas nas licenciaturas interculturais, a Resolução CNE/CP 1/2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio, chama a atenção para a importância das ações de colaboração entre os entes federados. Orienta, em seu Art. 25, que “Os sistemas de ensino e suas instituições formadoras, em regime de colaboração, devem garantir o acesso, a permanência e a conclusão exitosa, por meio da elaboração de planos estratégicos diferenciados, para que os professores indígenas tenham uma formação com a exigida qualidade sociocultural.”¹³ Esta normativa chama a atenção também para a necessidade de criação de uma política nacional de formação de professores, no âmbito do Sistema Nacional de Educação. Tal política deve contemplar as especificidades dos povos indígenas tanto no que diz respeito ao tratamento da temática história e cultura dos povos indígenas nos currículos de formação de professores que atuarão nas escolas da Educação básica, públicas e privadas,¹⁴ quanto no que se refere à formação inicial dos professores indígenas em cursos de licenciaturas e pedagogias interculturais e sua formação continuada em cursos de aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado.

Tendo por base as normativas educacionais e os princípios constitucionais que estabelecem a colaboração entre os entes federados, levando também em conta as reivindicações do movimento indígena, a própria organização da política nacional de Educação Escolar Indígena vem passando por transformações estruturais nos últimos seis anos. Assim, buscando definir as responsabilidades da União, Estados, Municípios e Distrito Federal, em colaboração com agentes e agências da sociedade civil, para a oferta da Educação Escolar Indígena, com consequentes rebatimentos na política de formação de seus professores, a política educacional para os povos indígenas passa a ser estruturada em torno da noção de Território, com a publicação, em 2009, do Decreto 6.861, que define a organização da Educação Escolar Indígena em Territórios Etnoeducacionais.

Por fim, importa assinalar que a experiência do programa federal de apoio aos cursos de licenciatura intercultural como política pública

¹³ Resolução CNE/CP 1/2015. Ver Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Resolução Nº 1, de 7 de janeiro de 2015, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16870&Itemid=. Acesso em 15/07/2015.

¹⁴ De acordo com o que estabelece o Art. 26-A da LDB, alterado pela Lei 11.645 de 2008, todos os currículos das escolas públicas e privadas da Educação básica deverão incluir o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena.

para a formação dos professores indígenas coloca em perspectiva uma série de questões relacionadas às mudanças que vêm sendo estabelecidas na relação entre Estado e povos indígenas no Brasil. Dessa maneira, dos problemas para se efetivar o regime de colaboração às dificuldades do Estado em lidar com as especificidades das demandas dos povos indígenas, passando pela necessidade das instituições formadoras se adaptarem às *novas presenças* em seus espaços pedagógicos e políticos, os cursos de formação de professores dão mostras de como podem se realizar diferentes formas de *colaboração intercultural* e quais os possíveis ganhos para os povos indígenas no fortalecimento de seus projetos de escola e de sociedade.

Considerações finais

As licenciaturas interculturais têm trazido desafios importantes para o Ministério da Educação, universidades, gestores públicos dos entes federados e também para os povos indígenas. A triangulação das relações entre estes agentes e agências que formam o campo das políticas de Educação Escolar Indígena no Brasil aponta para a necessidade de estreitamento de diálogos ou de formação de uma *comunidade de argumentação*¹⁵ entre eles. Esta seria a condição para uma *colaboração intercultural* mais efetiva na qual haveria não apenas a soma de esforços institucionais para a realização dos cursos, mas, sobretudo, a troca de conhecimentos, experiências, visões de mundo e perspectivas de futuro entre indígenas e não indígenas postos em relação nos cursos.

Um dos principais desafios diz respeito às consequências de uma maior inclusão de coletivos étnicos no espaço acadêmico e não somente de indivíduos, provocando um forçado exercício de *interculturalização* das universidades e demais instituições formadoras de Educação Superior. A entrada de indígenas de maneira individual difere de uma presença mais *comunitária* ou *coletiva* que parece motivar, mais rapidamente, mudanças em sua estrutura política e pedagógica, fomentando a criação de espaços, de novas metodologias de ensino e aprendizagem e de instâncias de participação colegiada para os povos indígenas.

Os cursos de formação trazem, assim, o desafio de se pensar as *diferentes presenças* em espaços de lógica *homogeneizante* e de produção de conhecimento *de tipo colonizador*. Além disso, estes espaços são ainda marcados por recorrentes situações de preconceito institucional.

¹⁵ Roberto Cardoso de Oliveira, "Ação indigenista, etnicidade e o diálogo interétnico", *Estudos Avançados*, São Paulo, Vol. 14, N°40, 2000, pp. 213-230.

Referências

- CÂMARA DOS DEPUTADOS DE BRASIL, Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania. Proposta de Emenda à Constituição N° 215, de 2000 Acrescenta o inciso XVIII ao art. 49; modifica o § 4° e acrescenta o § 8° ambos no art. 231 da Constituição Federal. Disponível em <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=14562>. Acessado em 15/07/2015.
- LEI 9.394 de 1996, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acessado em 15/07/2015.
- MATO, Daniel, “Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, Resolução N° 1, de 7 de janeiro de 2015, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16870&Itemid=. Acesso em 15/07/2015.
- ..., Gabinete do Ministro, Portaria N° 389, de 9 de maio de 2013, Cria o Programa de Bolsa Permanência e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13102&Itemid=. Acessado em 15/07/2015.
- ..., Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital N° 2 de 27 de agosto de 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14219&Itemid=. Acessado em 15/07/2015.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, Universidade Federal de Minas Gerais, Relatório do Grupo de Trabalho 3, *Seminário Interculturalidade e Formação de Professores Indígenas: Análise das experiências em curso*.
- NASCIMENTO, Rita Gomes do, “Entre ‘inclusão social e étnico-racial’ e a busca por ‘autonomia e protagonismo indígena’: mapeamento de ações para a Educação Superior de Povos Indígenas no Brasil (2004-2014)”, em Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, Lei N° 12.711 de 29 de agosto de 2012, Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm. Acessado em 15/07/2015. Ver também Presidência da República, Decreto N° 7.824 de 11 de outubro de 2012. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm. Acessado em 15/07/2015.
- SILVA, Aracy Lopes da e Marina Kawall Leal Ferreira (org.), *Práticas Pedagógicas na Escola Indígena*, São Paulo, Global, 2001.

CHILE

Hacia la inclusión indígena en la Universidad de Chile. Observaciones de un proceso de transformación institucional en marcha

Maribel Mora Curriao

La Universidad de Chile es la universidad más antigua e importante del país. Con 173 años de historia ligada al Estado y a la visión republicana, cuenta entre sus egresados a veinte de los treinta y dos presidentes de la República de Chile. Concentra la mayor parte de los Premios Nacionales otorgados en distintos ámbitos del quehacer científico y de las artes, una decena de los cuales sigue ejerciendo la docencia en sus aulas. Actualmente, en la Universidad de Chile se desenvuelve una comunidad universitaria compuesta por 3.450 académicos, 29.884 estudiantes de Pregrado, 6.773 estudiantes de Magisteratura, 1.422 estudiantes de Doctorado y 1.759 estudiantes de postítulos. Se trata de una universidad compleja, con foco principal en la investigación, la que enmarca los demás procesos —docencia y extensión— y permite el desarrollo de todos los grados académicos.

En el marco de la visión de excelencia en que se sustenta la universidad, en su actual Plan de Desarrollo Institucional, releva la necesidad de “ser reconocida como la universidad que convoca y forma los mejores y más brillantes talentos jóvenes en todas las áreas que ella cultiva.”¹ En consonancia con lo anterior, esta casa de estudios busca y recibe a los más altos puntajes en la PSU, Prueba de Selección Universitaria, del país. Considerando estos datos se hace evidente la relevancia que adquiere el acceso a esta institución, ya sea por el nivel de influencia social, política, cultural y económica que logran sus egresados, como por las posibilidades de desarrollo personal, profesional y académico de sus estudiantes.

Desde el punto de vista de la equidad e inclusión en Educación Superior, el problema se produce cuando el proceso de selección se ve fuertemente influido por factores socioeconómicos o culturales que dejan fuera de las posibilidades de ingreso a estudiantes igualmente meritorios, pero que pertenecen a grupos socialmente excluidos y que, en cuanto tales, no han accedido a una educación secundaria de calidad. Si a esto sumamos el

¹ Unidad de Análisis Institucional y Proyectos, Anuario 2014, Universidad de Chile. Disponible en línea: <<http://web.uchile.cl/archivos/anuario/2014/#>>, Fecha de visita: 28/07/2015.

endeudamiento para acceder a la enseñanza universitaria, incluso estatal, tenemos un sistema educacional que ahonda en la exclusión. Este es el caso de Chile y hasta hace unos años de la Universidad de Chile.

La situación se complejiza aún más si consideramos que esta exclusión priva a la comunidad universitaria de interactuar con la diversidad propia del país, imposibilitándole conocer nuevas y antiguas miradas que han quedado fuera de la academia. Esto, considerando que distintos estudios han mostrado que la formación en contextos de diversidad es un insumo fundamental para el desarrollo de conductas democráticas e inclusivas, la motivación por el aprendizaje y un mayor desarrollo del conocimiento.² Considerando lo anterior es que la Universidad de Chile se encuentra en un proceso de transformación institucional, hacia la equidad e inclusión, donde el trabajo con los pueblos indígenas y desde ellos es uno de los componentes relevantes.

En vista de que existen múltiples enfoques desde los que trabajar con pueblos indígenas en Educación Superior, la perspectiva de equidad e inclusión que aquí se aborda se relaciona, por una parte, con las posibilidades que este enfoque tiene en nuestra universidad para la instalación y sustentabilidad de un trabajo en este ámbito y, por otra parte, por las posibilidades socioculturales de esta perspectiva que promueve que las instituciones generen acceso con equidad (cupos especiales, por ejemplo); participación efectiva de todas y todos, es decir, que se cuente con el apoyo necesario para que las personas puedan acceder a todas las oportunidades que la institución ofrece; y la creación de posibilidades reales de incidencia sociopolítica y cultural de todos sus integrantes, a través de la creación de redes.

Pero ¿por qué consideramos a los pueblos indígenas como parte de los grupos excluidos? A continuación se describe el contexto país que lleva a considerarlos como tales, su representación dentro de la Universidad, las iniciativas que se han realizado durante los últimos años con foco en pueblos indígenas y las proyecciones que este trabajo tiene en el marco de la implementación de la actual Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de la Universidad de Chile.

² Al respecto, véase Rosa Devés, Claudio Castro y otros, "Profundización de la equidad y la inclusión en la Universidad de Chile: una transformación necesaria", en Augusto Varas y Pamela Díaz-Romero, *Acción Afirmativa. Política para una democracia efectiva*, Fundación Equitas, Ril Editores, 2013; Nicholas Bowman, "Promoting participation in a diverse democracy: a meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement", *Review of Educational Research*, N° 81, 2011, pp. 29-68; P. Gurin, E. L. Dey, Silvia Hurtado, "Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes", *Harvard Educational Review*, 72, 330-366 y Fujita Masahisa, "Diversity and Culture in Knowledge Creation: The Story of the Tower of Babel Revisited," Discurso inaugural en la 17ª Conferencia Internacional de la Asociación Internacional para la Economía de la Cultura, Kioto, 23 de junio de 2012.

1. Pueblos indígenas y Educación Superior en Chile

Dentro del territorio chileno, la Ley 19.253 reconoce nueve etnias indígenas: mapuche, aymara, rapa nui o pascuense, atacameña, quechua, kollas, diaguitas, kawésqar o alcalufe y yámana o yagán. Según los datos de la última Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del año 2013, la población indígena actual ha experimentado un sostenido crecimiento durante la última década; registra en la actualidad el 9,1% de la población total, equivalente a 1.565.915 habitantes en el territorio nacional. El pueblo mapuche ocupa el 84,4% del total de la población indígena, seguido del pueblo aymara con el 7,7%, el diaguita con el 3,2%, el quechua con el 1,9%, el atacameño con el 1,5%, el coya con el 0,8%, el kawésqar con el 0,2%, el rapa nui con el 0,2% y el yagán con el 0,1%.

En relación a la distribución territorial, el mayor porcentaje de población indígena, respecto del total de la población, se concentra en la Región de La Araucanía con el 32,0%, seguida de la Región de Arica y Parinacota, con el 31,5%, la Región de Aysén con el 26,5% y la De Los Lagos con el 24,8%. Respecto de la población urbana y rural, corresponde a la población indígena el 7,7% de la población urbana y el 18,5% de la población rural. Un dato importante a tener en cuenta es que en la encuesta CASEN 2013 se señala que “El marco muestral no incluye áreas de difícil acceso definidas por el INE” (Instituto Nacional de Estadísticas) y que esta omisión “afecta especialmente la representación del pueblo Rapa Nui, ya que solo se captura información de la población residente en Chile continental”, lo que resulta significativo si consideramos que su territorio originario es insular.

Sobre la situación de pobreza multidimensional, aunque esta disminuyó para los pueblos indígenas desde el 43,0% en 2009 al 31,2% en 2013, en comparación con la población no indígena, que en 2009 contaba con el 26,3% en el nivel de pobreza multidimensional y el 19,3% en 2013, se observa una diferencia del 5% en dicha disminución.

Respecto de la escolaridad, el promedio actual para los pueblos indígenas es de 9,7 años de escolaridad, es decir, educación secundaria incompleta (con secundaria completa son doce años de estudio), versus el 10,9% de escolaridad de la población no indígena. Sobre la asistencia a Educación Superior, la CASEN muestra que esta es del 29,3% respecto de los jóvenes indígenas y el 37,4% respecto de los jóvenes no indígenas, considerando el total de jóvenes entre 18 y 24 años.

A pesar del aumento de la población indígena en Educación Superior durante los últimos años, para el Estado el tema aún se reduce a la entrega de becas de mantención y residencia para estudiante indígenas; algunas instituciones estatales consideran acceso especial vía cupos de-

terminados y, en algunos casos, al apoyo a estudiantes a través de programas de acción afirmativa financiados con proyectos.³

Respecto de la participación indígena efectiva en Educación Superior, si bien ha aumentado la matrícula, no se observan cambios sustanciales respecto de la incorporación de la pertinencia cultural en el currículo; salvo excepciones, tampoco se encuentra la creación de espacios de desarrollo de identidades, la diversificación de los núcleos de estudios o la incorporación de saberes indígenas. Las políticas públicas todavía entienden al sujeto indígena asociado solo a la marginalidad socioeconómica, impidiendo ver la realidad indígena en su completitud y complejidad, negándoles la posibilidad de desarrollo de sus identidades y de espacios para aportar desde sus particularidades al desarrollo de las disciplinas y profesiones y al conocimiento en general. Se margina también entonces la participación efectiva y con identidad, propia del enfoque inclusivo y la incidencia real de los pueblos indígenas en los distintos ámbitos del quehacer social, político y del desarrollo del conocimiento; a la vez, y quizás más grave aún, se les impide pensar y proyectar un desarrollo propio desde sus identidades y culturas.

De lo que se trata todavía es, entonces, de una educación pensada para la integración de los indígenas a un sistema educacional predefinido, sin un enfoque de pertinencia cultural. En ese contexto, a nivel país se requiere de una visión más amplia de Educación Superior, que considere la diversidad de saberes, epistemologías y formas de enseñanza aprendizaje particulares, a las que los pueblos indígenas pueden aportar de distintos modos. ¿Cómo abordar este desafío en la Universidad de Chile? Esta es una de las tareas en las que la comunidad universitaria actualmente tiene interés en colaborar.

2. Una política universitaria como marco de la inclusión indígena.

Datos y cifras

La Universidad de Chile inició en 2010 la ejecución de estrategias para avanzar hacia una mayor equidad e inclusión institucional. En un complejo proceso de implementación de programas, modelos de apoyo a estudiantes, encuentros, reuniones, talleres, seminarios y conversatorios se fueron decantando enfoques, necesidades y desafíos en relación con la sociedad chilena actual; los insumos de estas actividades fueron sistematizados en la Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad y

³ Nos referimos específicamente a fondos estatales concursables como los siguientes: Beca de Nivelación Académica (BNA), Fondo de Innovación Académica (FIAC), Fondo de Mejoramiento de Programa (PM) y los fondos del Programa de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad en Educación Superior (MECESUP).

en 2013 se entregaron a la Comisión de Docencia del Senado Universitario, órgano encargado del ámbito legislativo de la Universidad. Allí se discutió y presentó un documento ante el plenario, que, en julio de 2014, aprobó la Política de Equidad e Inclusión Estudiantil.

Esta política se constituye en la estructura y soporte de los cambios necesarios para la formación de una comunidad comprometida con el desarrollo de las potencialidades de quienes la integran, en un clima de respeto y valoración de las particularidades. Los principios que la inspiran pueden sintetizarse en tres ejes: a) La diversidad es esencial y central al proceso educativo. Hacerse cargo de esta realidad contribuye a la preparación de estudiantes y docentes para participar activamente en una sociedad cada vez más compleja; b) La equidad es central a la calidad, pues permite el desarrollo de la ciudadanía activa, la formación profesional en contexto de diversidad y el desarrollo de las capacidades intelectuales, sociales y de liderazgo de los estudiantes; y c) la inclusión es central al desarrollo humano integral y sostenible, entendiéndose este como un proceso social, gradual y de largo alcance que permite generar oportunidades de inserción social y productiva con arraigo en la ciudadanía, la paz, la democracia, el bienestar, la cohesión social y la gobernabilidad. En este marco, la Universidad de Chile velará para que estudiantes de todos los orígenes y condiciones se sientan respetados y valorados en el marco de un sistema educativo de calidad, comprometido con la sociedad.⁴

Si bien en esta política se consigna que las acciones de apoyo integral serán implementadas para atender a todos quienes lo requieran, en el momento oportuno y en acciones pertinentes a sus necesidades, respetando su autonomía y desarrollo identitario, se resguarda la atención de estudiantes de ingreso prioritario o que correspondan a alguna de las siguientes situaciones factibles de priorización: a) estudiantes provenientes de Establecimientos Educacionales de alto Índice de Vulnerabilidad Escolar; b) estudiantes de los tres primeros quintiles de ingreso socioeconómico del hogar; c) *estudiantes de alguno de los nueve pueblos indígenas reconocidos en la ley 19.253*; d) estudiantes con discapacidad, de acuerdo con la ley 20.422, cuando existan programas preparados para su atención; e) estudiantes mujeres, especialmente en carreras o facultades masculinizadas; f) estudiantes de regiones, especialmente cuando provengan de situación de vulnerabilidad socioeconómica y/o

⁴ *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil*, Senado Universitario, Universidad de Chile. Para la elaboración de esta política se revisaron los siguientes documentos: Informe OCDE, Revisión de Políticas Nacionales de Educación. La Educación Superior en Chile, OCDE, Banco Mundial, 2009; Informe Banco Mundial, Putting Higher Education to Work - Skills and Research for Growth in East Asia; los modelos inclusivos de universidades de Auckland (Nueva Zelanda), California y Oregón (EE.UU.), British Columbia (Canadá) y Universidad de Antioquia (Colombia), entre otras.

escolar; y g) otros grupos de estudiantes que pudieran incorporarse a la Universidad y que se determine posteriormente que puedan ser sujetos de priorización, según los criterios generales de esta política.

Pero ¿quiénes son los estudiantes indígenas en la Universidad de Chile? ¿Cómo se distribuyen en las unidades académicas? En un reporte reciente⁵ se puede observar que existe un crecimiento sostenido de ingreso indígena que va desde el 3,82% en 2010 al 6,14% en 2015. En números esto corresponde a 205 estudiantes indígenas matriculados en primer año en 2010 y 379 estudiantes indígenas matriculados en primer año en 2015.

Del total de estudiantes indígenas matriculados en 2015 en esta universidad, el 80,76% pertenece al pueblo mapuche; 8,40% aymara; 4,07% diaguita; 2,17% atacameño; 1,63% colla; 1,36% quechua; 1,08% rapa nui; 0,27% kawésqar; 0,27% yámana. Por otra parte, la distribución por unidad académica muestra que en 2015, del total de estudiantes indígenas matriculados en primer año, 41 de ellos ingresaron a la Facultad de Medicina, 29 a la Facultad de Filosofía y Humanidades, 27 a la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas, 24 a la Facultad de Ciencias Químicas y Farmacéuticas y el mismo número a la Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Los demás se distribuyeron en las doce unidades académicas restantes. Es interesante tener en cuenta estos datos para cotejar con las iniciativas sobre Pueblos Indígenas que se realizan en las distintas unidades, las cuales veremos en el apartado siguiente.

3. Iniciativas de acercamiento intercultural en la Universidad

En paralelo a la implementación de programas de equidad e inclusión, o incluso antes, algunas unidades académicas y/o investigadores han desarrollado iniciativas sobre pueblos indígenas de distinta envergadura y duración. Considerando las del período 2010-2015, podemos clasificar-

⁵ Los datos corresponden a la matrícula de primer año de la Universidad de Chile, considerando los siguientes ingresos: BEA (Beca de Excelencia Académica), Convenio Isla de Pascua, Cupos Extranjeros, Deportista Destacado, Equidad de Género, No Videntes, Prueba de Selección Universitaria (PSU, ingreso regular), Sistema de Ingreso Prioritario de Equidad Educativa, SIPEE. La información fue proporcionada por Mauricio Serrano, Jefe de la Unidad de Información para la Gestión Académica, perteneciente a la Vicerrectoría de Asuntos Académicos y fue procesada para el Reporte de Inclusión Indígena en la Universidad de Chile por María José Sánchez. Sobre la adscripción indígena, es necesario señalar que, entre 2010 y 2013, la pregunta por la ascendencia étnica en el proceso de matrícula proponía las siguientes alternativas: 1. atacameña, 2. aymara, 3. colla, 4. diaguita, 5. kawésqar o alacalufe, 6. mapuche, 7. quechua, 8. rapa nui o pascuense, 9. yámana o yagán, 10. en blanco, 11. ninguna, 12. no conocida, 13. otras ascendencias, y 14. sin información. Desde 2014, las opciones se redujeron a diez alternativas que consideran las nueve etnias reconocidas (número del uno al nueve) más la opción “sin información”. Daniela Núñez y María José Sánchez, *Estudiantes indígenas en la Universidad de Chile. Reporte base 2015*, Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile, 2015.

las en: iniciativas de impacto interno, específicamente en la formación de estudiantes, e iniciativas de impacto externo, que desde la institución y sus agentes impactan en población externa a la Universidad. Entre las primeras encontramos las de acceso, curriculares y de investigación; y entre las segundas, las de extensión y vinculación. A continuación se presenta una tabla que reúne las iniciativas de acceso y curriculares.

Tabla 1
Iniciativas de impacto interno

Ámbito	Programa	Unidad Responsable	Institución Asociada	Destinatarios
Acceso	Convenio étnico Cupos de Acceso Especial	Admisión de Pregrado	Municipalidad de Isla de Pascua - Corp. de Desarrollo de la Comunidad kaweskar de Puerto Edén	Estudiantes indígenas de las etnias rapa nui y kaweskar
Currículo	Electivo cosmovisión y cultura mapuche	Fac. de Veterinaria	Asoc. Mapuche Taiñ Adkimm	Estudiantes de la Facultad
	Curso electivo Idioma y Cultura Mapuche	Fac. de Ciencias Sociales y Fac. de Artes	N/A	Estudiantes de las Facultades
	Electivo Derechos Indígenas en Chile	Facultad de Derecho	N/A	Estudiantes de la Facultad
	Curso- Taller de memoria. Violencia de género en la mujer indígena	Facultad de Derecho	N/A	Estudiantes de la Facultad
	Curso de Formación Generar, CFG, Pueblos indígenas hoy y el desafío de la interculturalidad: un diálogo entre saberes	Cátedra Indígena- CFG	N/A	Estudiantes de la UCH
	CFG Memoria y Escritura: acercamientos a la oralidad y la literatura mapuche	CFG - Oficina de Equidad e Inclusión	N/A	Estudiantes de la UCH
	Curso Extracurricular Introducción a la lengua y cultura mapuche	F. de Filosofía y Hum. Depto. de Estudios Ped.	N/A	Estudiantes de la Facultad
Investigación	Repositorio de investigaciones sobre Pueblos Indígenas	Cátedra Indígena - Archivo Central A. Bello	Memoria Chilena Dirección de Bibliotecas Archivos y Museos	Abierto a la comunidad
	Ciudades étnicas. Proyecto de Investigación sobre el hábitat indígena urbano	Inst. de la Vivienda-Fac. de Arquitectura- Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo	N/A	Comunidades indígenas urbanas
	Diseño e Implementación de un Prototipo Experimental de micro-redes para Comunidades Mapuches	Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas	Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico	Comunidades mapuche
	Estudios Indígenas Contemporáneos	Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos	N/A	Estudiantes

Fuente: Elaboración propia a partir del Reporte *Estudiantes indígenas en la Universidad de Chile. Reporte base 2015*. Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile, 2015.

Tal como se observa en la tabla, en términos de acceso, hasta ahora se cuenta solo con cupos restringidos para estudiantes indígenas. Estos se asignan a través del Sistema de Admisión Especial de Pregrado, vía cupos supernumerarios, asignados a estudiantes inscritos en el proceso regular de admisión (PSU) y que acrediten mediante certificación oficial de CONADI pertenecer a las etnias rapa nui o kawésqar. Los 18 cupos anuales fueron acordados vía convenios, con la Ilustre Municipalidad de Isla de Pascua y con la Corporación de Desarrollo de la Comunidad Kawésqar de Puerto Edén. Los aranceles de estos estudiantes son financiados vía becas o crédito universitario, además, si corresponde, reciben la beca Indígena; todos estos beneficios son regulados por el Estado. La postulación a la beca indígena requiere (a) ser hijo de padre o madre indígena, cualquiera sea la naturaleza de filiación, inclusive la adoptiva; (b) tener como mínimo una nota promedio 4,5 en Educación Superior; y (c) acreditar una situación socioeconómica deficiente que justifique la necesidad del beneficio. Además, los estudiantes pueden optar por una beca de residencia si provienen de las regiones de Arica, Tarapacá, Antofagasta, Bío Bío, La Araucanía, Los Ríos, Los Lagos o Magallanes. Esta beca consiste en una cantidad de dinero para arrendar vivienda. También existe la opción de postular a los cupos de hogares indígenas.⁶

En términos curriculares, las iniciativas son variadas, concentradas en las áreas de electivos o cursos de formación general; solo en la Facultad de Derecho se considera un curso como parte del currículo general y solo cinco facultades han incorporado estos cursos en sus distintos formatos. Dos de los cursos forman parte de los Cursos de Formación General (CFG), que se caracterizan por ser transversales, es decir, pueden acceder a ellos estudiantes de todas las facultades y, para resguardar la participación de todas, se establecen cupos determinados por unidad académica. Estas iniciativas son realizadas por miembros de la comunidad universitaria (indígenas o no) y dirigidas a los estudiantes en general.

En el plano de las investigaciones que se muestra en la Tabla 1, estas son solo las vigentes en 2015. Aunque su impacto puede estar fuera de la Universidad, las investigaciones se incluyen en este punto porque requieren de trabajo investigativo de académicos que pertenecen a esta institución, son realizadas desde sus departamentos y disciplinas e impactan en su labor académica. La única instancia universitaria que tiene una línea explícita de investigación sobre pueblos indígenas, en postgrado, es el Centro de Estudios Culturales Latinoamericanos, de la Facultad de Filosofía y Humanidades, que semestralmente dicta cursos relacionados.

⁶ Senado de la República de Chile, *Informe Glosa N°9 Ley de Presupuestos 20.641. Programa de Becas Indígenas*, Santiago, 2014. Disponible en línea <http://www.senado.cl/site/presupuesto/2013/cumplimiento/Glosas%202013/primer_subcomision/M.%20DES.%20SOCIAL%202013/ORD.N%C2%B0%20204.pdf> Fecha de consulta: 28/07/2015

Tabla 2
Iniciativas de impacto externo

Ámbito	Actividad	Unidad Responsable	Institución Asociada	Destinatarios
Extensión	Diploma Lingüística y Culturas Indígenas	Cátedra Indígena	Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)	Abierto a la comunidad
	Diploma Formación de Facilitadores Interculturales con enfoque en Medicina Mapuche	Cátedra Indígena	Asociación Mapuche Taiñ Adkimm	Programa salud mapuche Funcionarios CESFAM, La Pintana
	Curso Lengua y Metodología de enseñanza del Mapudungun	Cátedra Indígena	CONADI	Abierto a la comunidad
	Curso Lengua y Metodología de la enseñanza aplicada al Rapa nui	Cátedra Indígena	CONADI	Abierto a la comunidad
	Curso Género y Etnicidad: reflexiones desde el sur del mundo	Cátedra Indígena- Centro de Estudios Interdisciplinarios de Género	N/A	Abierto a la comunidad
	Perfeccionamiento Docente: Interculturalidad en Chile. Análisis y Desafíos para la educación	PEC para el Magisterio	N/A	Profesores y estudiantes de pedagogía
	Diplomado: Etnicidad y Movimientos Indígenas Contemporáneos	Núcleo de Estudios Étnicos RINACO- F. de Ciencias Sociales	N/A	Profesionales
	Diploma de Postítulo: Etnografía, Archivo y Comunicación Audiovisual	Depto. Antropología. Fac. de Ciencias Sociales	N/A	Profesionales
	Diplomado de Antropología Jurídica e Interculturalidad	Facultad de Derecho	N/A	Profesionales
	Diploma Derechos Indígenas, Medioambiente y Procesos de Diálogo en el marco de la Consulta del Convenio 169	Facultad de Derecho	N/A	Profesionales
Vinculación	Presentaciones en la Feria del Libro de Santiago 2012	VEX - Cátedra Indígena	Feria del Libro de Santiago (FILSA)	Abierto a la comunidad
	Organización de la Primera Feria del Libro de Isla de Pascua	Cátedra Indígena. Observatorio del Libro y la Lectura	N/A	Abierto a la comunidad
	Seminario internacional "Cultura, Lengua y Políticas del Reconocimiento"	Cátedra Indígena	N/A	Comunidad universitaria
	Wetripantu 2012	Cátedra Indígena	CONADI	Comunidad universitaria
	Simposium Internacional Indígena	Facultad de Veterinaria	Asoc. Mapuche Taiñ Adkimm - Embajada de Canadá	Estudiantes
	Tour educativo para Establecimientos Educativos	Fac. de Veterinaria - Mundo Granja	Asoc. Mapuche Taiñ Adkimm	Escolares
	Parlamento del libro y la palabra. Primer encuentro sobre políticas de publicación literaria indígena	Vicerrectoría de Extensión y Comunicaciones	Fondo del Libro y la Lectura - Consejo Nacional de la Cultura y las Artes	Público en General
	1er Encuentro de Medicina Intercultural y Pueblos Originarios	Fac. de Medicina	Ngulam domo. Esc. de Mujeres Apu Wechuraba	Público en general
	Redes de Pueblos Indígenas y Educación Superior	Cátedra Indígena- Oficina de Equidad e Inclusión	Red Interuniversitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas de América Latina, ESIAL. Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad, RIEDI	Universidades participantes

Fuente: Elaboración propia.

Otra iniciativa relevante, quizás la más importante durante los últimos años, es la Cátedra Indígena de la Universidad de Chile, por su alcance (interno y externo) y la articulación que ha logrado en al menos un campus universitario. En su quehacer abarca desde Cursos de Formación General dirigidos a estudiantes, hasta investigaciones con especialistas indígenas y diplomados para profesionales y agentes culturales indígenas. Desde su creación en 2012, ha desarrollado una fuerte línea de extensión y vinculación con el medio. Sus estrategias y actividades destacadas serán descritas en el punto 3.1 de este artículo.

Sobre las iniciativas de impacto externo, cabe señalar que son más en número y más variadas en objetivos, estrategias y destinatarios. En general son más masivas, visibles, incluso mediáticas; cuentan con apoyo de otras instituciones y se realizan en un tiempo acotado, que puede ser incluso por única vez. Pueden realizarse en espacios de la misma Universidad o en otros espacios y convocan en general a integrantes de pueblos indígenas, tanto en su rol de coorganizadores, especialistas o destinatarios. En la Tabla N° 2, hemos presentado las iniciativas más relevantes de los últimos años en los planos de extensión y vinculación.

Respecto de los datos presentados en las dos tablas anteriores, podemos observar que, con relación a la distribución estudiantil indígena en la universidad, las facultades que implementan mayores iniciativas o más permanentes no necesariamente se corresponden con las que reciben más estudiantes indígenas. Para bien o para mal, esto nos habla de iniciativas que se han pensado transversalmente sin tener foco en los estudiantes indígenas, sino más bien en espacios específicos de construcción de conocimiento, como intereses particulares en la temática por parte de determinados académicos. Queda, pues, la tarea de avanzar en estrategias coordinadas y la Cátedra Indígena ha comenzado a transitar por esta línea.

3.1. La Cátedra Indígena

La Cátedra Indígena fue creada en 2012 con aportes de la Corporación de Desarrollo Indígena, CONADI, en la Vicerrectoría de Extensión de la Universidad de Chile. Funcionó en esta unidad hasta junio de 2014, fecha en que se trasladó a la Facultad de Ciencias Sociales. En ambos espacios se han generado cursos, charlas y capacitaciones, con participación de agentes indígenas nacionales y extranjeros. En su trabajo se han resguardado las decisiones conjuntas, ya sean estas relacionadas con los contenidos o con metodologías de docencia, capacitación y extensión. De este modo, la Cátedra pretende constituirse en modelo de relaciones horizontales y recíprocas entre la Universidad de Chile y

los pueblos originarios, intentando superar las miradas colonialistas y discriminadoras respecto de sus saberes y conocimientos.

Esta instancia busca responder a los requerimientos de la Ley Indígena 19.253, concerniente al Título IV de la Cultura y Educación Indígena que, en su Artículo 28 sobre el “reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas”, señala en su punto b) que se debe contemplar “El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.” Y en el punto d) del mismo artículo, el resguardo de “La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior.”

La Cátedra Indígena desarrolla acciones en tres grandes líneas: extensión, cursos de pregrado y capacitación. Cabe señalar que el carácter gratuito de los diplomas de extensión y las capacitaciones en Educación Intercultural Bilingüe ha permitido el acceso y participación de líderes sociales y representantes de comunidades indígenas.

Entre las actividades destacadas de la Cátedra Indígena, encontramos el curso de Formación General “Pueblos indígenas hoy y el desafío de la interculturalidad: un diálogo entre saberes.” Este curso se realiza semestralmente desde 2012 y está centrado en promover “el encuentro de realidades desde los valores y artefactos culturales Mapuche, Rapa nui y Aymara, como su lengua, sus valores y su forma de articular una convivencia social.” Se busca propiciar la capacidad reflexiva, en los estudiantes, la comprensión holística y el compromiso social de los alumnos con una sociedad chilena más diversa e inclusiva.

Otras iniciativas importantes han sido los Cursos de Extensión: “Lengua y Metodología de enseñanza aplicada al Mapudungun” y el de “Lengua y Metodología de la enseñanza aplicada al Rapa nui.” El objetivo de estos cursos fue potenciar y apoyar la labor docente de educadores indígenas, desarrollando competencias lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua y diversas áreas del conocimiento indígena, mapuche o rapa nui, según correspondiera. El proceso de selección priorizó a los participantes comprometidos con la labor de enseñanza y difusión de la lengua y cultura de sus pueblos, así como con el trabajo desarrollado en áreas docentes relacionadas con el tema.

De impacto sustantivo fue el Diplomado para Facilitadores Interculturales con enfoque en Medicina Mapuche. Este se realizó en 2014 en conjunto con la Asociación Mapuche Taiñ Adkimn y fue dirigido a las participantes del Programa de Salud Intercultural de la Asociación Mapuche, funcionarios de los Centros de Salud Familiar (CESFAM) de La Pintana y estudiantes del campus Antumapu de la Universidad de

Chile. El objetivo de esta iniciativa fue contribuir al reconocimiento y valoración de los saberes culturales en virtud de los aprendizajes previos, las historias de vida y los conocimientos no formales que poseen las personas indígenas. Basados en dicho corpus de conocimientos, se buscó trabajar con un conjunto de herramientas teórico prácticas con pertinencia cultural que permitieran a los participantes desenvolverse como facilitadores interculturales desde una perspectiva holística orientada al *küme mongen* (buen vivir), promoviendo el diálogo intercultural, la equidad de género y el fortalecimiento de los pueblos indígenas en la ciudad.

Pero la iniciativa que consolida la Cátedra Indígena en la Universidad es el “Plan transversal de pueblos originarios y nuevas etnicidades en Chile: contribuyendo al debate nacional.”⁷ Este Plan se enmarca en la Iniciativa Bicentenario de Revitalización de las Humanidades, las Artes, Ciencias Sociales y de la Comunicación en el campus Juan Gómez Millas.⁸ Relevando la experiencia de la Cátedra Indígena, este plan “busca contribuir al debate y el estudio de la realidad social, política y cultural de los pueblos originarios en nuestro país, y al de las nuevas etnicidades producto de las diversas dinámicas migratorias que se experimentan actualmente.”⁹ Para cumplir con este propósito, el plan ha encauzado su trabajo principalmente a partir de dos líneas de investigación que promueven el debate y el estudio de diversas temáticas a través de la experiencia colectiva entre sabios y sabias indígenas en conjunto con académicos y académicas de la Universidad de Chile. Estas líneas son Género y Migración, coordinado por la profesora María Elena Acuña, y Talleres de Epistemologías Indígenas y Académicas, coordinados por la antropóloga Sonia Montecino y el historiador mapuche Claudio Millacura.

Otra de las acciones centrales de este Plan es el Repositorio Indígena que albergará los principales textos en la materia, gracias a un convenio de colaboración con la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) y CONADI. El Repositorio está en proceso de implementación; se llamará Biblioteca Digital de Pueblos Indígenas (BDPI). Su objetivo es constituir una plataforma de difusión de libre acceso para la consulta de literatura fundamental de los pueblos originarios.

⁷ Mayor información en www.uchileindigena.cl

⁸ Tras dos años de evaluación y formulación, en 2008 se impulsó la Iniciativa Bicentenario de Revitalización de las Humanidades, Artes, Ciencias Sociales y de la Comunicación, con el propósito de llevar estas disciplinas a un alto nivel de excelencia, eficiencia, pertinencia y pluralismo, aspirando a convertir el campus JGM en un campus modelo a nivel nacional proyectando sus logros al desarrollo del país.

⁹ Anuario 2014.

3.2. Una Iniciativa estudiantil: la Secretaría de Descolonización, Trawün CEFH

El grupo Trawun Cefh está constituido por aproximadamente diez estudiantes de la Facultad de Filosofía y Humanidades del Campus Juan Gómez Millas. Dado el perfil disciplinario de sus integrantes, el grupo, conformado en 2014, se define como una entidad de carácter humanista que nació motivada por la necesidad de discutir sobre temas que atañen directamente a los pueblos originarios y, particularmente, para apoyar la lucha del pueblo mapuche, como respuesta a una realidad nacional que los interpela en sus saberes. Pertenecen a las carreras de Lengua y Literatura Hispánica, Historia, Filosofía y Lengua y Literatura Inglesa. Desde esta perspectiva, el grupo busca problematizar la *descolonización* a partir de situaciones locales de la Facultad de Filosofía y Humanidades, que ponen en cuestión la hegemonía y el eurocentrismo del conocimiento. Esta mirada se posiciona, a su vez, en el contexto de la llamada *diáspora mapuche*, categoría política que, dentro de la intelectualidad mapuche, describe la realidad de la segunda y tercera generación de aquella población que emigró y se estableció en Santiago durante la primera mitad del siglo XX, tras la política de reducción territorial.

El grupo se encuentra en etapa de conformación, por lo que han concentrado sus esfuerzos en compartir y establecer criterios comunes para comprender ciertos conceptos y problematizar cómo sus respectivas disciplinas pueden aportar a la descolonización del conocimiento. Dentro de esta primera etapa, se han realizado actividades y acciones como: elaboración de un diario mural dispuesto en la entrada de la Facultad, muestra de un documental y conversatorio en la facultad, conversatorio con especialistas en temas indígenas. Estas acciones han contado con el apoyo de la Facultad de Filosofía y Humanidades para la utilización de sus dependencias. Este es un grupo abierto, con integrantes indígenas y no indígenas. Su objetivo es generar espacios de encuentro y debate con participación amplia.

4. Desafíos de la inclusión indígena en la Universidad de Chile

Pensar la inclusión de pueblos indígenas en la Universidad de Chile nos plantea desafíos e interrogantes que es necesario abordar con urgencia. En primer lugar, observamos la necesidad de avanzar en temas de acceso, a través de la creación de nuevos cupos especiales, más allá de los acordados en los convenios étnicos actuales. Siguiendo las estrategias de implementación de la Política de Equidad e Inclusión, estos cupos debieran asignarse de acuerdo con criterios de selección definidos clara y objetivamente, buscando responder tanto a las demandas de los pueblos indígenas como a la realidad nacional y de la propia universidad en esta materia.

En relación a los programas de cursos y diplomas, estos se han enfocado hasta ahora, sobre todo, en temáticas referidas a la cultura mapuche y en orden sucesivo a la rapa nui y aymara. El resto de las etnias oficialmente reconocidas por el Estado chileno tiene una presencia periférica en las iniciativas curriculares. Respecto de los contenidos abordados en estas instancias, las temáticas que poseen mayor relevancia son la lengua, la cultura y las políticas públicas en el contexto contemporáneo. En este plano, el desafío pasa por avanzar hacia la incorporación en el currículo de diversos aspectos socioculturales indígenas asociados a disciplinas específicas (salud o literatura indígena, por ejemplo) o a sus conocimientos particulares (ej: clima, suelo, biodiversidad), a la vez que generar espacios resguardados para el desarrollo de sus identidades. La labor coordinada y el acuerdo de ciertos parámetros básicos ajustados a los derechos indígenas, que sustenten esta incorporación curricular, resultarán claves para el trabajo mancomunado entre academia y pueblos indígenas. En el plano específico de la investigación, el desafío es la incorporación de problemáticas relevantes para estos pueblos, con participación de sus integrantes y con enfoque intercultural.

Por otra parte, se hace necesario valorar la variedad de iniciativas que se generan en la universidad sobre temáticas indígenas, a la vez que abordar el desafío de coordinar, promover e incentivar el desarrollo de estas, fomentando su sustentabilidad. En el plano más profundo, es necesario generar más espacios de discusión, participación y trabajo, orientados al reconocimiento y valoración real de otras formas y prácticas de conocimiento que puedan ser incluidas en la formación curricular o la investigación desde su aporte al desarrollo del conocimiento; pero, sobre todo, como universidad pública, tenemos la tarea de contribuir a la restitución del derecho a una Educación Superior pertinente que permita el desarrollo de los pueblos indígenas desde sus propias identidades y culturas.

La Política de Equidad e Inclusión Estudiantil nos da un marco desde el cual situarnos. Nos queda la tarea de pensar cómo implementamos una inclusión indígena que considere el acceso con equidad, la participación efectiva con identidad y la posibilidad real de incidencia de los pueblos indígenas en el contexto sociocultural y político del país. La Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, del IESALC-UNESCO, nos entrega directrices claras para conducirnos en este desafío que empezamos a abordar institucionalmente, así como también las experiencias compartidas por distintas universidades latinoamericanas, publicadas en los cuatro volúmenes editados en el marco del Proyecto Diversidad

Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina y el Caribe.¹⁰

Al cierre de esta edición, la Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile había desarrollado el VIII Taller de Equidad e Inclusión: *Equidad y pueblos indígenas en la universidad. Hacia una educación intercultural*, en Santiago, el 26 de julio de 2015. Este taller tuvo como objetivo reflexionar sobre la inclusión de los pueblos indígenas en la Universidad de Chile, la incorporación de la interculturalidad como eje de abordaje de los saberes indígenas y la necesidad de diversidad cultural en esta Casa de Estudios; a partir de él, se desarrollará un trabajo de coordinación de las iniciativas existentes y se formará una comisión que durante 2016 establezca las futuras líneas de trabajo institucionales en torno a estas temáticas.

¹⁰ Nos referimos a los libros coordinados por Daniel Mato y publicados por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO): 1) *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, 2008; 2) *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, 2009; 3) *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina.*, 2009; y 4) *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, 2012. Todos disponibles en línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es> Fecha de visita: 28/07/2015.

Referências

- BOWMAN, Nicholas, "College diversity experiences and cognitive development: a meta-analysis", *Review of Educational Research*, N° 80, 2010.
- ..., "Promoting participation in a diverse democracy: a meta-analysis of college diversity experiences and civic engagement", *Review of Educational Research*, N° 81, 2011.
- CASEN, Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. Disponible en línea: <<http://www.ministerio-desarrollosocial.gob.cl/resultados-en-cuesta-casen-2013/>>. Fecha de visita: 28/07/2015
- CÁTEDRA INDÍGENA. Disponible en línea <<http://www.uchileindigena.cl/indigena/>> Fecha de consulta: 28/07/2015.
- CURSOS DE FORMACIÓN GENERAL, Universidad de Chile. http://www.plataforma.uchile.cl/japeto/home_cfg.php
- DEVÉS, Rosa, Claudio Castro y otros, "Profundización de la equidad y la inclusión en la Universidad de Chile: una transformación necesaria", en Augusto Varas y Pamela Díaz-Romero, *Acción Afirmativa. Política para una democracia efectiva*, Fundación Equitas, Ril Editores, 2013.
- DEVÉS, Rosa y otros, *Hacia una política de Equidad e Inclusión en la Universidad de Chile*, Informe de la Comisión de Equidad e Inclusión, Prorroctoría, Universidad de Chile, Santiago, 2011.
- GONZÁLEZ, Luis y Oscar Espinoza, "Políticas de Educación en Chile desde la perspectiva de la equidad", *Sociedad y Economía* 22.
- GURIN, P., E. L. Dey y Silvia Hurtado, "Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes", *Harvard Educational Review*, 72.
- INICIATIVA BICENTENARIO JUAN GÓMEZ MILLAS. Disponible en línea: <<http://www.uchile.cl/iniciativaJGM>>Fecha de consulta 28/07/2015.
- INICIATIVA LATINOAMERICANA POR LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LA INTERCULTURALIDAD CON EQUIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR. Disponible en línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973%3Apresentan-iniciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-superior&catid=100%3Aenportada&Itemid=449&lang=es>. Fecha de visita: 28/07/2015.
- LATORRE, Carmen, Luis González y Oscar Espinoza, *Equidad en la educación superior*, Santiago de Chile, Catalonia, 2009.
- LEY 19.253, CONADI, Biblioteca del Congreso Nacional. Disponible en línea: <<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>> Fecha de visita: 28/07/2015.
- MASAHISA, Fujita, "Diversity and Culture in Knowledge Creation: The Story of the Tower of Babel Revisited," Discurso inaugural en la 17ª Conferencia Internacional de la Asociación Internacional para la Economía de la Cultura, Kioto, 23 de junio de 2012. Disponible en línea: <http://www.rieti.go.jp/users/fujita-masahisa/jace_201209-9-2.pdf>. Fecha de visita: 28/07/2015.
- MATO, Daniel (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO

- para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2008.
- ..., *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009.
- ..., *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible/ buen vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2009.
- ..., *Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, políticas y prácticas*, Caracas, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2012.
- MORA CURRIAO, Maribel (ed.), *Equidad y calidad: El compromiso de la Universidad de Chile con el país. Memoria de equidad e inclusión, 2010-2013*, Universidad de Chile, Santiago, 2014.
- NÚÑEZ, Daniela y María José Sánchez, *Estudiantes indígenas en la Universidad de Chile. Reporte base 2015*, Oficina de Equidad e Inclusión, Universidad de Chile, 2015.
- POLÍTICA INDÍGENA, *Proyectos de ley sobre reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas (1991 - 2013)*. <<http://www.politicaindigena.org/pdf/>> .Fecha de consulta: 28/07/2015.
- PROYECTO DIVERSIDAD CULTURAL E INTERCULTURALIDAD EN EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA <http://www.iesalc.unesco.org/ve/index.php?option=com_content&view=article&id=22&Itemid=405&lang=es>. Fecha de visita: 28/07/2015.
- RED ESIAL, Red Interuniversitaria de educación superior y pueblos indígenas de América Latina. Página disponible en línea: <<http://untref.edu.ar/sitios/ciea/red-esial/>>. Fecha de visita: 28/07/2015.
- RED RIEDI, Red interuniversitaria de educación e interculturalidad. <<https://www.facebook.com/redriedi>>. Fecha de visita: 28/07/2015.
- SENADO DE LA REPÚBLICA DE CHILE, *Informe Glosa N°9 Ley de Presupuestos 20.641. Programa de Becas Indígenas*, Santiago, 2014. Disponible en línea <http://www.senado.cl/site/presupuesto/2013/cumplimiento/Glosas%202013/primer_subcomision/M.%20DES.%20SOCIAL%202013/ORD.N%C2%B0%20204.pdf>. Fecha de consulta: 28/07/2015.
- SENADO UNIVERSITARIO, *Política de Equidad e Inclusión Estudiantil de la Universidad de Chile*. Disponible en línea: <http://www.plataforma.uchile.cl/libros/politica_de_equidad_e_inclusion_estudiantil.pdf> Fecha de consulta: 28/07/2015.
- UNIDAD DE ANÁLISIS INSTITUCIONAL Y PROYECTOS, *Anuario 2014*, Universidad de Chile. Disponible en línea: <<http://web.uchile.cl/archivos/anuario/2014/>> Fecha de consulta: 28/07/2015.
- UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, La inclusión de poblaciones vulnerables en la Universidad de Antioquia <http://avido.udea.edu.co/autoevaluacion/documentos/institucional/informe_inclusion.pdf>. Fecha de visita: 28/07/2015.
- UNIVERSIDAD DE AUCKLAND, Equity at the University. Te Ara Tautika. Equity Office <<https://www.auckland.ac.nz/en/about/eo-equity-office.html>>. Fecha de visita: 28/07/2015.
- UNIVERSIDAD DE BRITISH COLUMBIA, Equity and Inclusion. Disponible en línea: <<http://equity.ubc.ca/programs/>> Fecha de visita: 28/07/2015.
- UNIVERSIDAD DE CALIFORNIA, Berkeley, Centers for educational equity and excellence. Disponible en línea: <<http://diversity.berkeley.edu/centers-for-educational-equity-and-excellence>> Fecha de visita: 28/07/2015.
- UNIVERSIDAD DE OREGÓN, Office Equity and Inclusion. Disponible en línea: <<http://oregonstate.edu/oei/about>> Fecha de visita: 28/07/2015.

COLOMBIA

**Cartografiando memorias, dolores y resiliencias
para el fortalecimiento de la educación intercultural.
De la Sierra Nevada de Santa Marta a la Amazonia colombiana**
Ángela Santamaría

Este capítulo presenta la experiencia de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI) de la Universidad del Rosario, en Colombia. Desde hace más de siete años, un grupo de profesores y estudiantes indígenas ha generado este espacio de docencia-investigación y vinculación intercultural para responder a las enormes necesidades que implica el reto de la Educación Superior intercultural en Colombia. La sede de la experiencia es el Claustro de la Universidad del Rosario, en el centro de Bogotá. Sin embargo, sus profesores se desplazan a los territorios indígenas según las necesidades de formación y los acuerdos con las organizaciones indígenas y sus autoridades. En Colombia hay 102 pueblos indígenas (1.378.000 personas, 3.4% de la población nacional) con sueños y desafíos muy diversos en términos de Educación Superior. A continuación presentamos nuestras experiencias con algunos de ellos de la siguiente manera. En primer lugar, expondremos el contexto general de la educación intercultural en el país para centrarnos en la experiencia misma de la EIDI. En segundo lugar, presentaremos algunos puntos de reflexión sobre las interpelaciones que han surgido de nuestra práctica. En tercer lugar, nos centraremos en los desafíos metodológicos a los que nos hemos enfrentado. Finalmente, proponemos algunas líneas de acción para la reflexión conjunta.

Contextos, génesis y experiencias.

De la educación intercultural al sistema indígena de educación propia

A nivel nacional el derecho a la educación de los pueblos indígenas está consagrado en el Convenio 169 de 1989 de la OIT, ratificado por la Ley 21 de 1991. La Constitución Política de 1991 consagra en sus artículos 7, 10, 38, 68 y 70 los derechos a la protección de las culturas, el uso oficial de las lenguas, la enseñanza bilingüe y una educación respetuosa de la identidad. Este marco normativo es el resultado de largas y fuertes luchas del movimiento indígena en las décadas de 1960 y 1970. Durante esta época se fundaron las primeras escuelas comunitarias, de la mano del proceso político en el marco de la educación *propia*. En 1984, se creó el Programa Nacional de Etnoeducación (Resolución 3454, la Ley 115

de 1994 y el Decreto 804 del mismo año) y, al final de los años 1990, la gestión de la educación retornó a manos de las comunidades. A pesar de la subversión del estigma movilizado por *la etnoeducación*, la *educación propia* sigue escondiendo, retomando los términos de Aníbal Quijano¹ y Saavedra “prácticas de colonialidad del poder, del saber y del ser”, y falta de capacidades del aparato estatal para responder a las necesidades de los pueblos indígenas en términos educativos. La Ley General de Educación de 1994 se funda en la idea de *integración* y de una educación ligada a temas ambientales, producción y temas comunitarios. Diez años después, la Reforma educativa de 2004 consagró principios como la integralidad, la diversidad lingüística, la autonomía, la participación comunitaria y la interculturalidad. Sin embargo, escondía un proceso de mercantilización de la educación *propia* como servicio. La respuesta estatal se limita a los gastos docentes, dejando de lado la inversión en calidad. Es importante resaltar que el acceso a la Educación Superior es limitado y se requieren procesos de Educación Superior inter e intraculturales.

Experiencias de Educación Superior intercultural en universidades privadas convencionales en Bogotá

La experiencia más importante en la ciudad de Bogotá por parte de las universidades privadas es el programa Interacciones de la Universidad Externado de Colombia, liderado por Juan Muelas, del pueblo misak. La institución en cuestión ha vinculado docentes indígenas y ha otorgado aproximadamente 60 becas de estudio para pueblos indígenas en los últimos 6 años. Los requisitos de entrada para los estudiantes indígenas están relacionados con exámenes de lengua indígena y la presentación de una certificación por parte del Ministerio del Interior que avale al estudiante como perteneciente a un pueblo indígena. El programa de Interacciones, como su nombre lo indica, busca romper la lógica de las disciplinas que entra en contravía con las cosmovisiones de los pueblos indígenas. Para ello, se han transformado los currículos de la Facultad de Ciencias Sociales y se han generado ejercicios de docencia intercultural. Se ha comenzado desde este espacio a reflexionar sobre otros tipos y formas de evaluación, como los círculos de palabra y la autoevaluación por parte de los estudiantes. El programa ha establecido alianzas internacionales diversas, como por ejemplo las Redes de Saberes del Desierto, y actividades como la semana de los pueblos indígenas y la semana de los Abuelos.

¹ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000, pp. 122-151.

También en Bogotá, la Universidad del Rosario viene realizando, desde hace ocho años, Diplomados interculturales desde la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI). Un grupo de profesores y estudiantes indígenas dieron forma a esta idea, para dar respuesta a las necesidades de formación en Educación Superior que sus autoridades indígenas han venido solicitando desde los territorios y necesidades locales. Para los diferentes procesos, hemos tenido siempre un aliado local (organización, líder local o autoridad docente). Hasta el momento, hemos trabajado con organizaciones indígenas como la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), la Confederación Indígena Tayrona (CIT), la Organización de Pueblos Indígenas de la Amazonia Colombiana (OPIAC) y la Asociación de Cabildos Indígenas del Sur del país (AICO). Estas cuatro organizaciones son representantes a nivel nacional en los espacios de concertación nacional y el sistema indígena de educación. El equipo profesoral de la (EIDI) es mixto. Está compuesto por siete profesores indígenas: Dunen Muelas, Norey Quigua, Neila Cuespod, Iaku Sigindoy, Ati Quigua, Geremías Torres y Álvaro Torres y un grupo base de aproximadamente diez profesores, que varía según las necesidades de las comunidades. Participan en el proceso distintas facultades como la de Relaciones Internacionales, Ciencia Política, Derecho, la Escuela de Ciencias Humanas y el Instituto de Acción Social (SERES) de la Universidad. Dos programas doctorales apoyan la docencia e investigación colaborativa. Es así como hemos publicado cuatro libros colectivos sobre las experiencias de los Diplomados, en la colección “Desde los márgenes”. Esta colección busca recoger las trayectorias de los liderazgos indígenas regionales a través de sus voces y autorías. También hemos elaborado sobre la reflexión metodológica y epistemológica de las narrativas interculturales en contextos de transición política y de violencias múltiples. Los currículos, los proyectos de investigación y cualquier acción o programa son construidos colectivamente con las organizaciones indígenas. A partir de este proceso hemos buscado salir literalmente del Claustro de la Universidad del Rosario, una de las más antiguas del país (350 años), para construir nuevos espacios de construcción colectiva del conocimiento en los territorios indígenas. La oferta de la educación propia se ha consolidado en las últimas décadas; sin embargo, la ruptura de la trayectoria escolar de los estudiantes indígenas se da en el momento de acceder a la universidad. Esta barrera se acentúa pues muy pocas universidades regionales trabajan en los territorios y/o acercan sus programas y currículos a las necesidades de los pueblos indígenas. Por ello, desde hace más de siete años comenzamos a realizar Diplomados a nivel local, en distintas regiones indígenas de Colombia. En la Sierra Nevada de Santa Marta (SNSM), durante los cinco últimos años, hemos

realizado cuatro Diplomados Interculturales con líderes y docentes del pueblo arhuaco. Más de 400 personas han egresado de las regiones de Nabusímake y Simonorwa. En la última fase, desarrollamos la primera Escuela de Mujeres Arhuacas y dos Talleres para más de 250 personas en gestión pública. En la región amazónica, hemos desarrollado cinco Diplomados con más de 200 personas en alianza con la Organización Indígena de los Pueblos Amazónicos (OPIAC), la agencia de cooperación alemana (GIZ) y el Colegio Fray Javier de Barcelona de Araracuara. Nuestro trabajo en la región ha estado enfocado en la formación para el liderazgo, la memoria colectiva y la participación política, por petición de la Escuela Amazónica de Mujeres. A nivel urbano, hemos realizado dos Diplomados con el Pueblo muisca en Bosa-Bogotá y en la zona rural de Sesquilé: más de 65 egresados, principalmente jóvenes y mujeres cabeza de familia indígenas. También con el pueblo wounáan en situación de desplazamiento en el municipio de Madrid (Cundinamarca) realizamos talleres de formación durante un año, con más de treinta familias. En la zona cafetera, venimos realizando, desde hace dos años, cursos con aproximadamente 50 mujeres emberás chamí, sobre liderazgo y derechos sexuales y reproductivos, en colaboración con el Consejo Regional Indígena de Risaralda (CRIR). Al sur del país, en el departamento de Nariño y Putumayo, han tenido lugar tres Diplomados interculturales con los pueblos inga, kamentza y pastos, sobre derecho propio, liderazgo y globalización. Más de 120 líderes y lideresas han egresado de la EIDI. Después de siete años de funcionamiento, hemos venido trabajando sin ninguna política institucional, para el egreso de más de 1200 estudiantes indígenas.

Se proyecta una alianza con el Ministerio del Interior y su Dirección de Etnias para establecer una red con la Universidad Carlos III de Madrid, el Fondo Indígena, el Ministerio del Interior y el pueblo arhuaco para la construcción de un programa profesional para mujeres arhuacas. Hemos identificado la necesidad de que las mujeres arhuacas accedan preferencialmente al programa para contrarrestar los problemas internos de la violencia intrafamiliar y las múltiples violencias existentes en el seno de la comunidad.

A nivel internacional, hemos estado participando en el Foro Permanente de Naciones Unidas para cuestiones indígenas (FPCI) desde hace más de 3 años. Una delegación mixta ha estado siguiendo las temáticas relacionadas con conocimientos tradicionales, mujeres indígenas y educación intercultural en los eventos paralelos y en las sesiones del Foro. Igualmente, durante nuestra participación en este escenario hemos construido una alianza con la Universidad de Nueva York (NYU) y el Centro de liderazgo en Acción, específicamente con la profesora Sonia Ospina,

para trabajar el concepto de liderazgo colectivo en pueblos indígenas. La alianza entre la EIDI, NYU y la CIT ha permitido que la organización indígena de la SNSM haya posicionado en su agenda la diplomacia indígena. Igualmente, hemos trabajado desde la investigación - acción participativa con el *Barefoot College* en la región de Rajasthan, en la India, y en la Guajira Colombiana, en la documentación de procesos de educación popular para mujeres indígenas.

Interpelaciones interculturales y prácticas de devolución

En Rajasthan - India, en lo profundo del desierto encontré a Catarina, una consultora italiana, radicada en París. Hacia su voluntariado en un proyecto de educación popular para mujeres campesinas e indígenas de todo el mundo en el desierto en la aldea de Tilonia. Después de varios días, me confesó su desesperación. Después de dudarlo un poco, me dijo: "siento que esta gente no tiene claro qué quiere. Mi trabajo no avanza y me desespero. No sé qué hago aquí. No cumplen los horarios ni las metas. Y además sólo hablan indijj". En ese momento, pensé: esta chica no ha entendido que quien debe adaptarse, desaprender es ella, y no la comunidad de más de 500 personas reunidas aquí trabajando desde hace más de 40 años (Diario de campo, India, Mayo 2015).

Nuestra práctica pedagógica e investigativa no está enmarcada en una misión o visión institucional. Se trata más bien de un proceso en construcción, siempre abierto a la recreación, para evitar estar en el lugar equivocado como Catarina, consultora parisina en el desierto de Rajasthan. Sin embargo, han ido emergiendo de la práctica misma una serie de principios con relación al trabajo de vinculación y devolución. Una de las principales interpelaciones por parte de las comunidades indígenas ha estado centrada en el respeto a la autonomía de la educación indígena. Por ello, a nuestra llegada a los territorios indígenas siempre debemos ganar la confianza de los participantes demostrando que tenemos un proceso pedagógico diferente, que no buscamos imponernos y que estamos abiertos a sus necesidades, formas de trabajo y concepciones.

Tensiones entre educación propia y Educación Superior intercultural

A nuestra llegada a los territorios indígenas surgen tensiones frente al orden, tipo y formas que caracterizan el clásico modelo de extensión universitaria. En este sentido, hemos tenido como grupo que desarrollar estrategias para reaccionar de forma inmediata a las necesidades y peticiones por parte de las comunidades y sus procesos

de educación propia. Esto nos ha implicado, por ejemplo, el cambio en el orden de las clases y talleres, la adecuación en términos de su presión o inclusión de temáticas. Detrás de bambalinas, esta situación reiterativa permite entrever una problemática interesante: el proyecto educativo de la EIDI estará siempre en construcción, pues en cada nueva experiencia debe repensarse, de lo contrario, pierde su sentido. Surgen entonces algunas preguntas para reflexionar desde el trabajo en equipo: ¿Cómo no caer en un proyecto educativo homogeneizador y potenciar la comunicación intercultural pertinente? ¿Cómo encontrar puntos de encuentro entre las especificidades de la educación propia en cada territorio y unas características generales de la Educación Superior intercultural?

Interpelaciones desde territorios en transición política

Para ilustrar lo anteriormente expresado, quisiéramos centrarnos en una experiencia ocurrida recientemente en la Amazonia en un diplomado para docentes indígenas en Araracuara (realizado en mayo de 2015). Nazareth, del pueblo uitoto, era la lideresa convocante. La realización de este proceso fue muy compleja, su negociación con las autoridades indígenas locales y administrativas implicó casi un año. Cuando por fin fue posible hacer la convocatoria de los docentes indígenas, la invitación fue hecha por la convocante para un diplomado sobre etnoeducación y legislación. Fue la estrategia utilizada por ella, para incentivar la asistencia de la comunidad docente y lograr los permisos correspondientes con la dirección del colegio. Sin embargo, durante el proceso de preparación, la lideresa insistió sobre todo en que se replicara un diplomado sobre liderazgo y participación política para las mujeres amazónicas que habíamos realizado en Florencia (Caquetá en 2014) e Inírida (Guanía 2013).

Después de transcurrida la primera jornada de trabajo, la comunidad de docentes pidió que se trabajara expresamente la legislación sobre etnoeducación a través de un representante. En este sentido, tuvimos que cambiar el orden de las sesiones y le dimos el énfasis que se esperaba. Uno de los docentes llevó un material a partir del cual estaba construyendo un documento base para el colegio. El documento resumía una legislación ya abolida y un grupo de instituciones gubernamentales suprimidas. Araracuara, una antigua colonia penal y zona de conflicto armado, constituye una región totalmente olvidada por el gobierno colombiano. Su única presencia es la base militar ubicada al lado de la pista de aterrizaje. Existe en la región presencia de actores armados ilegales y actividades económicas ilegales, como el contrabando de armas y la minería ilegal.

El concepto de réplica desaparece, pues un proceso nunca puede ser igual a otro. Igualmente, cuando llegamos a los territorios entramos en un espacio atravesado por tensiones y relaciones de poder. Nuestra anfitriona, por ejemplo, fue inhabilitada por las autoridades indígenas locales, debido a la realización del diplomado. Igualmente, las tensiones con el rector del colegio eran muy fuertes. A pesar de todas las complicaciones, Nazareth no abandonó la idea, y nosotros tampoco, pues a esta región tan aislada no llegan las organizaciones indígenas regionales por los altos costos de transporte para movilizar a los docentes desde sus comunidades. Tampoco hay presencia de organizaciones sociales no indígenas y menos aún del gobierno colombiano. El liderazgo de Nazareth tiene muchos enemigos, pues ha sido construido desde el empoderamiento de las mujeres y la educación, articulando activismo y docencia. A pesar de los enormes costos emocionales que le han implicado las amenazas y la persecución de los actores armados, ha decidido permanecer en la región. En sus palabras, “mi mamá es muy religiosa y muy tradicional al mismo tiempo. En los momentos más duros, como cuando mataron a mi papá, ella siempre se ha mantenido tranquila. Con las oraciones, conjuros y las creencias, desde su ejemplo, uno no puede sino seguir adelante. A mi papá lo mataron hace unos años. Aquí estamos tan lejos de todo... que duré 5 días para irlo a reconocer” (Nazareth, Araracuara, mayo 2015). Nazareth no solo ha perdido a su papá. También tuvo que enterrar a su hermana y a varias de sus compañeras de colegio después de la masacre de la Isla de la Barranquillita. Esta fue perpetrada por la policía. La hija de la única sobreviviente es una de las hijadas de Rufina Román, una de sus colegas del proceso de liderazgo en Araracuara. Retomando sus palabras: “eso fue horrible, mataron a todo el mundo. Sólo quedó una bebé viva. Le pegaron en la cabeza y pensaron que había quedado muerta. Violaron a las niñas. Les metían el machete por la vagina imagínese. Imagínese éramos compañeras, a nosotros se nos acabó el mundo” (Nazareth, Araracuara, mayo 2015).

Durante los diplomados con las mujeres amazónicas, también hicimos muchos cambios sobre la marcha del proceso, pues contamos con la presencia de líderes y lideresas que llegaron sorpresivamente. Para la comunidad era una gran oportunidad contar con la participación de este grupo de personas como formadoras, quienes se hicieron cargo de presentaciones en el marco de los talleres de Historia Oral. También participaron en la reflexión sobre espacios políticos de participación nacional e internacional como la Mesa Nacional de Concertación Nacional entre los pueblos indígenas y el Estado colombiano, y el Foro Permanente de Naciones Unidas.

Hace algunos años, durante un diplomado en la SNSN, la comunidad arhuaca tenía muchas inquietudes y reflexiones frente a temas relacionados con el derecho constitucional colombiano. Uno de nuestros profesores tuvo que dar más de 12 horas de clase sobre el tema en un solo día. Por otro lado, otros temas que habíamos considerado durante la construcción del currículo de gran importancia tuvieron que ser suprimidos. Los procesos realizados nos interpelan frente a ¿cómo pensar la Educación Superior intercultural en territorios y pueblos atravesados por las diversas violencias? ¿cómo articular la Educación Superior intercultural, la educación para la paz y el desarrollo en regiones en las que no hay respuesta estatal ni garantía de los derechos a la educación intercultural?

Encuentros entre actores y autonomías

El proceso de sustitución de lo propio tuvo lugar en todos los territorios indígenas en los que trabajamos durante la década de 1950. Este contexto histórico de terribles violencias económicas, políticas y estructurales ha hecho que los pueblos indígenas del Amazonas estén en una fuerte demanda del trabajo en Educación Superior intercultural. Específicamente, se nos han solicitado los siguientes tipos de interacción: 1. El diseño de programas de Educación Superior en diferentes niveles (pregrado, posgrado, diplomados). 2. Procesos colaborativos de investigación y devolución intercultural en temas relacionados con la memoria colectiva, la resistencia y el fortalecimiento de la cultura. 3. Procesos de formación de docentes indígenas. 4. Diseño e implementación de énfasis en los colegios más allá de la formación puramente agrícola y técnica de muchos de los colegios. 5. Apoyo y consolidación de las Escuelas de Mujeres y Abuelas indígenas para la reconstrucción de la historia desde la perspectiva de las mujeres.

El contexto actual en el que se desarrollan estas perspectivas es muy complejo. En algunos territorios, como en Araracuara (Caquetá-Amazonas), el colegio principal de la región sigue siendo dirigido por los sacerdotes. Para desarrollar el proceso con los docentes indígenas, nos tardamos más de dos meses en negociaciones con el rector del Colegio Fray Javier de Barcelona. En un principio, se negó a que los docentes indígenas tuvieran espacio y tiempo para su formación. Solo con nuestra llegada al territorio, y nuestra oferta de hacernos cargo de los cursos de los profesores, aceptó darles *su permiso*.

La SNSM. Escuela, Misión y kankurwas para el fortalecimiento cultural

La graduación fue precedida de una eucaristía a la que el rector obligó a asistir a todo el profesorado. Justamente durante la ceremonia en-

contramos a una misionera española de casi 90 años. Al ver a una de las profesoras del equipo, Dunen Muelas, arhuaca, le dijo que ella había trabajado en la SNSM antes de ir a la Amazonia. En ese momento, recordamos muchos de los relatos de las mujeres arhuacas sobre las prácticas de despojo y asimilación practicadas por la iglesia católica en la región. Retomamos aquí un apartado del relato de Luz Elena Izquierdo, primera egresada universitaria mujer de la SNSM y primera mujer indígena funcionaria en el alto gobierno, también profesora de la EIDI. En palabras de Luz Elena, sus tías, que escaparon de la Misión, tenían miedo de visitar a su mamá, quien sí fue educada por los curas. Ellas no hablaban español y fueron separadas de sus abuelas muy pequeñas. Su abuela contaba historias sobre la crueldad de los curas en Nabusímake. Narraba cuando le quitaron la manta siendo niña, le prohibieron hablar la lengua ika. Según Luz Elena, ella siempre ha sido una mujer arhuaca preocupada por sus tradiciones, pero, al mismo tiempo, creyente en la iglesia (Entrevista a Luz Elena Izquierdo, Bogotá, 2013-12).

La experiencia arhuaca posee una particularidad frente a los otros procesos de Educación Superior intercultural. La actual directiva a la cabeza del Cabildo gobernador se ha declarado en aislamiento voluntario. En este sentido, las autoridades espirituales y políticas han declarado rechazar la entrada de la Educación Superior intercultural en sus territorios. Sin embargo, los jóvenes arhuacos están ingresando en diferentes universidades no indígenas a nivel nacional (U. Rosario, U. Externado, U. Nacional). A pesar de que muy pocos egresan, para la coyuntura actual de los decretos autonómicos la comunidad arhuaca va a requerir el apoyo técnico de muchos de sus jóvenes. Igualmente, a la directiva arhuaca también le interesa desarrollar proyectos de investigación sobre la reconstrucción de la memoria histórica, por ejemplo, como mencionamos, y/o la construcción de diagnósticos y los Diplomados para la formación de docentes y escuelas de liderazgo para sus mujeres. Actualmente, estamos en la construcción de un programa profesional para las mujeres arhuacas en territorio.

Interseccionalidad para la despatriarcalización

Después de la realización de los procesos con las mujeres indígenas, sus experiencias y discursos nos han interpelado fuertemente sobre la necesidad de fortalecer políticas y acciones afirmativas, a través de una Educación Superior con enfoque de interseccionalidad e intercultural. Acciones que permitan la superación de hitos étnico-raciales, pero también trascender los roles de género de dominación fijos.² Esta visión ha

² Audré Lorde, *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Berkeley, The Crossing Press, 2007.

sido marginalizada por visiones sobre la exclusión de grupos vulnerables de la Educación Superior como la visión feminista, la indigenista o la de los estudios sobre la raza. Desde los estudios indígenas, el tema de la mujer indígena y la Educación Superior es muy poco abordado, ya que la mayoría de estos estudios se centran en la acción colectiva y en los repertorios de las mujeres.³ Por ello, los aportes de los análisis bolivianos sobre la “despatriarcalización y descolonización”⁴ de la Educación Superior son fundamentales.⁵ Este tipo de reflexiones son todavía muy tímidas en los estudios colombianos, puesto que la pertenencia étnica ha prevalecido sobre la identidad de género. Estas denuncias o enfoques son *mal vistos* por la dirigencia indígena, e implican un costo político para las lideresas que trabajan desde este lugar de enunciación. Hasta el momento se ha resuelto esta problemática desde una retórica de la complementariedad del hombre-mujer indígena, que se distancia cada vez más de las realidades de las mujeres en las comunidades. Es importante resaltar aquí también que, a pesar de los avances constitucionales en el ámbito boliviano, se observa un retroceso en lo relacionado al reconocimiento de los derechos al matrimonio para las parejas del mismo sexo. El tema de indígenas y pertenencia sexual es hoy un tabú para las comunidades indígenas y sus representantes.

Durante el proceso de la Escuela, hemos observado fenómenos como el *madresolterismo*, las infidelidades, la falta de responsabilidad de algunos líderes con sus hijos y mujeres, la violencia intrafamiliar. Igualmente, las autoridades indígenas siguen reduciendo las identidades sexuales dentro del marco tradicional de lo femenino/masculino. Es por ello que hemos realizado varias Escuelas de mujeres indígenas en alianza con organizaciones indígenas. La Amazonia y la SNSM nos han interpelado en el sentido de construir escuelas de formación para mujeres indígenas. Las lideresas sueñan con que sus madres, abuelas, hijas y nietas se formen desde una educación intercultural que permita acceder, a quienes quieran, a universidades convencionales e indígenas. Al mismo tiempo, se requieren procesos de formación en los territorios que no generen separaciones y rupturas de las familias indígenas, revictimizando a las mujeres.

³ Astrid Ulloa, Elsa Escobar, Pía Escobar, Aracely Pazmiño (comps.), *Las mujeres indígenas en los escenarios de la biodiversidad*, Bogotá, Fundación Natura, UICN, Grupo de Cultura y Ambiente, ICAHN, 2005.

⁴ Mario Yapu, “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia”, en Daniel Mato (comp.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC, 2008, pp. 449-458.

⁵ Elizabeth Salguero, *Políticas públicas, descolonización y despatriarcalización en Bolivia, estado plurinacional*, La Paz, Ministerio de Culturas, 2011.

El trabajo en la SNSM y en la Amazonia colombiana nos ha permitido observar un liderazgo femenino indígena emergente que es importante visibilizar, transmitir y fortalecer. Este liderazgo implica la acumulación del capital escolar a nivel universitario, pero, además, una trayectoria política y familiar dentro de la comunidad. El conocimiento científico o técnico aprendido en las universidades debe estar articulado al conocimiento de la cultura y de los procesos organizativos y al manejo y cuidado de la familia.

La historia y la experiencia de las mujeres amazónicas y arhuacas nos han interpelado para re-pensar los ejercicios de memoria y la universalidad del derecho a la verdad, tan trabajado actualmente en Colombia en el marco del proceso de paz. Hay sujetos y pueblos que quieren saber y otros que no quieren o no pueden saber. Por ello, es necesario pensar en lenguajes diversos y estrategias heterogéneas de reconstrucción de las memorias indígenas para el posacuerdo y la transformación social. Los pueblos indígenas de la Amazonia y la SNSM han liderado ejercicios de memoria ancestral por fuera de la institucionalidad desde hace muchas décadas. Tienen sus propias maneras de curar, sus lugares y sus momentos, a través de la música, de la danza, del trabajo en las chagras. En este sentido, estos pueblos tienen sus procesos internos de reconstrucción de memoria y quieren trabajar en la articulación con las instituciones encargadas de ejecutar la política nacional de memoria, pero desde propuestas propias. Las uitotas utilizan los conjuros para sanar. Usan el caldo de yuca dulce, bebido, para fortalecer el corazón. Nazareth, uitota de la Chorrera, me contaba que su madre, partera, después de enterrar varios hijos y a su esposo, hoy, a los 80 años, vive en paz. Igualmente, la Abuela Raquel, una de las pocas *maloqueras* de la región, hablan dulce pero con fuerza. Qué será lo que tiene que aprender el país de estas formas de curar, de conjurar el dolor. En textos posteriores sería importante explorar las siguientes preguntas: ¿Cómo utilizar las tecnologías políticas y jurídicas como espacio para contar las historias consolidando la pervivencia y el plan de vida de los pueblos amazónicos? ¿Cómo reconstruir una memoria individual y colectiva desde y para la vida cotidiana y los afectos, no solo desde un lenguaje jurídico que sirve solamente a la institucionalidad? ¿Cómo darle el lugar preciso y precioso a la cotidianidad de los cuerpos, deseos, dolores y fuerzas de las mujeres?

Desafíos metodológicos para la cocreación y la construcción colectiva del conocimiento

El dios karagabi tiene el mundo en sus manos y si la mujer realiza un movimiento durante el sexo, el mundo se mueve y se le puede caer. Por

eso se debe cortar y cauterizar esa parte. Es relevante considerar que las mujeres Emberá Chamí dudan frente a la creencia de si el clítoris crece hasta llegar al tamaño de un pene. Marta me dijo al respecto: “Sí, yo creo que sí, porque las mujeres todavía dicen eso, que el clítoris de la mujer se crece”, y que “sino curan, se crece, y siguen buscando otros hombres, hasta una mujer tiene que tener hasta 10 hombres” (Diario de Campo, Risaralda, 2014).

Participación política de las mujeres indígenas y mapas del cuerpo

Para la construcción de esta metodología hemos recurrido al enfoque de la interseccionalidad de Audre Lorde. Metodológicamente, han sido fundamentales los aportes de Orlando Fals Borda,⁶ su propuesta de *Investigación-Acción-Participativa* (IAP) y la propuesta de la *Investigación Basada en las Artes* (IBA). La base de este trabajo es la comunicación creativa para explorar temas relacionados con las violencias basadas en el género, pero también resaltar las capacidades de resiliencia de estas sobrevivientes heroicas. En este sentido, estas metodologías nos han permitido trabajar sobre problemáticas muy complejas como la ablación de clítoris en la zona centro con las mujeres emberá chamí. A partir de la creación y el dibujo de mapas coloridos de sus propios cuerpos y los de otras mujeres, las chamí expresan creencias sobre lo femenino, las emociones y la corporalidad. El Taller de memoria corporal, denominado “El lodo, el loto y el perfume: emberás, lideresas y artistas,” ha permitido que las mujeres dibujen sus cuerpos y los cuerpos de otras mujeres a gran escala en papel, tela o el material que deseen. Se trata de un ejercicio de autorreconocimiento y de reconstrucción de la propia historia a través de la memoria de los órganos, las emociones encarnadas en zonas del cuerpo y su expresión a través del uso de colores, pinturas y todos los materiales imaginables. Estas mujeres son uno de los pueblos con artesanías y tejidos más reconocidos de Colombia. El Taller de Memoria Corporal nos ha permitido reflexionar a partir de los mapas sobre los derechos que deben garantizar su bienestar, fortalecer la cultura y permitir la consolidación de liderazgos diversos. Para ello, nos hemos apoyado en trabajos similares desarrollados por los estudios poscoloniales en la India sobre las memorias y las voces del silencio durante la partición en el occidente de Bengal.⁷ Los cuerpos de las mujeres en contextos de violencia se vuelven archivos de la memoria colecti-

⁶ Olga Obando, “La investigación acción participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género”, en *Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 7, N° 4, 2006, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-3-s.htm>, consulta realizada el 20 junio de 2015.

⁷ Misri Deepti, *Beyond Partition. Gender, Violence and Representation in Postcolonial India*, New Delhi, Women Unlimited, 2015.

va. Por ello, y para contrarrestar el ejercicio de la reproducción de la violencia al contar las historias de la Amazonia, la zona centro o de la Sierra Nevada desde la voz de los hombres, nos proponemos contar las historias desde la perspectiva de las mujeres. Estas técnicas permiten trabajar sobre la memoria corporal para reflexionar sobre las diversas formas de violencia (interpersonal, política, cultural, económica, ecológica) y la memorialización. La pregunta que busca movilizar esta metodología es ¿cómo contar las prácticas de violencia basadas en el género y la etnia, desde la voz de las actrices mismas, sin propiciar la revictimización sino un ejercicio creativo y sanador?

Músicas amazónicas, músicas para vivir.

Talleres para la protección del conocimiento tradicional

Nuestro equipo, encabezado por Yeshica Serrano, ha venido trabajando desde hace varios años sobre las formas en las que algunas mujeres indígenas protegen sus conocimientos tradicionales como por ejemplo, las músicas y/o los cantos tradicionales y cómo estas artistas y sus músicas protegidas desde diversos contextos o escenarios locales o internacionales contribuyen en los procesos de fortalecimiento cultural e incidencia. El Taller presenta un mapa sonoro de músicas indígenas de Colombia y de otros lugares del mundo. El trabajo con las mujeres desde las músicas permite articular una lectura del mundo político y social desde sus subjetividades y las especificidades culturales de sus pueblos, generándose así formas de conocer y comprender los universos sociales en los que se está inmerso. Este trabajo interdisciplinario articula la sociología, la etnomusicología norteamericana y británica, como también los estudios etnomusicológicos colombianos. Asimismo, ha sido importante la aproximación que se ha dado recientemente a los estudios de género desde la música, visibilizando las estructuras de poder en los espacios e instrumentos para el acceso a las músicas y el lugar de estas músicas para las mujeres. Es importante mencionar que, en lo concerniente a la protección de los conocimientos ancestrales, Colombia ratificó la convención de la UNESCO de 2003 y, a partir de esta, surgieron las resoluciones 0263 de 2004 y 0168 y 1617 de 2005, en las que se creó el Comité de Patrimonio Inmaterial y se dictaron las disposiciones, los requisitos y los procedimientos para la evaluación del patrimonio. Luego, reconociendo la importancia de las músicas y las danzas para las mujeres indígenas, hemos propuesto espacios para la realización de cantos y danzas de músicas locales tradicionales y músicas no indígenas. Esto ha permitido la apropiación de sus conocimientos tradicionales y su uso como alternativa de apropiación de los escenarios públicos, políticos y organizativos.

El *baño del recuerdo*: Recorriendo memorias de lo indecible

Hemos realizado Talleres de Historia Oral y Conversatorios de Abuelas a partir de las experiencias de las mujeres indígenas, como una forma de socializar y reconocer los procesos individuales y colectivos de liderazgo femenino indígena. Para ello, nos hemos inspirado en trabajos de autoras que han trabajado sobre la relación entre el trauma pospartición de India-Pakistán y la experiencia del Taller de Historia Oral Andino (THOA). El *baño* es una instalación artística que funciona como *recolector* de experiencias y recuerdos en los márgenes de la memoria, la memoria en movimiento y la memoria de la reconexión. A partir de este buscamos reconstruir las trayectorias de los recuerdos traumáticos y de la resiliencia. Para ello, el concepto de *Atlas Subjetivo* nos ha sido muy útil, para explorar la relación entre la memoria y los objetos. Queriendo trascender la hegemonía de los archivos históricos como fuente, las telas, las imágenes, las instalaciones toman el lugar central para revivir emociones, fuerzas, tensiones, gestos, olores y sonidos. Buscamos, así, abrir líneas de fuga, que permiten desestructurar lo impuesto por el archivo histórico desde el arte. El archivo consolida la memoria secundaria, como estructura quieta, que no permite el riesgo, la transformación, la metamorfosis. El *baño del recuerdo* se inspira, como metáfora, en la autobiografía de Inmaculée Ilibagiza. Hace veinte años, durante el genocidio, esta ruandesa lo habitó con otras seis mujeres. Originaria de la etnia tutsi, durante tres meses fue albergada por su vecino, un pastor hutu, en un baño. En este reinó el dolor, la angustia, el hambre... pero también la esperanza y la fortaleza. Para realizar esta experiencia diseñamos una estructura de tubos de agua (pvc), buscando recoger la escala real del baño de Inmaculée (1 metro por 1.20). Luego lo recubrimos con cuatro cortinas de baño de plástico. En su interior construimos un altar y ubicamos un vestido de novia, con retratos familiares. Las mujeres indígenas entran a la instalación por algunos minutos y, a partir de esta experiencia comienzan a contar experiencias propias de resiliencia. Las mujeres se vuelven cocreadoras: diseñan sus propios baños a través de una cartografía de los afectos que busca abordar la memoria traumática como un palimpsesto, para hablar de lo que no se puede hablar. Las comunidades, sobre todo las mujeres, nos han interpelado para pensar metodologías que permitan crear nuevas memorias de resiliencia para las nuevas generaciones. Estamos en la construcción de este proceso.

Cocinando la participación política de las mujeres indígenas en contextos de transición política

Esta propuesta metodológica ha sido el resultado del trabajo de dos profesoras de la EIDI (Dunen Muelas y Mónica Acosta). Emergió el

diseño de un grupo de talleres para dar respuesta al desinterés, durante las sesiones iniciales de la EIDI, por parte de las mujeres sobre los espacios de participación política a nivel nacional e internacional. Después de evaluar las actividades nos dimos cuenta de que las mujeres consideraban dichos espacios como puramente masculinos e inalcanzables para ellas. Estos escenarios son fundamentales, pues es en ellos donde se construye la agenda internacional que será implementada y generará impactos en lo local. Además, existen espacios propios de las mujeres indígenas como la Escuela Global de Mujeres (Naciones Unidas y Universidad de Columbia), los cuales deben ser apropiados desde lo local. Todo lo anterior, teniendo en cuenta que las discusiones globales sobre pueblos indígenas, en el caso colombiano, deben articularse con las discusiones sobre la *justicia transicional* en el marco del proceso de paz actual. Nuestro equipo ha profundizado en esta articulación prácticamente inexistente a nivel regional. Hemos buscado profundizar específicamente en el estado de la discusión sobre el derecho a la verdad y las comisiones de la verdad, involucrando dos categorías: género y raza. Una de las herramientas metodológicas para la construcción de estos talleres ha sido la etnografía multisituada. Hemos buscado seguir a los “actores”, desde lo local (Región amazónica, caribe y centro) hacia lo internacional (Naciones Unidas). En este sentido, se han trabajado dos talleres: “Cocinando nuestra participación política” y “Sobre otras formas de contar lo que pasó”. Estos talleres poseen una dimensión comparativa con experiencias en Bolivia, Chile y la India, donde tenemos aliados estratégicos. En varios de los talleres de este año nos ha acompañado como profesor un joven de la comunidad sariri (Bolivia). En los talleres se utiliza la historia de vida, los recetarios y la metáfora de la cocina como lugar de construcción de la participación política. Al igual que en los talleres corporales, invitamos a las mujeres a crear con materiales diversos una maqueta de su receta preferida. Las mujeres escriben la receta o la socializan con sus compañeras de grupo. Luego recortan en papel, colorean y crean cada una de las verduras, cereales o carnes necesarias para hacer el plato propuesto. Cada ingrediente es asociado con un espacio de participación, un debate, una problemática. De esta forma, las mujeres se acercan desde una actividad de la vida cotidiana a dichos espacios, se apropian de ellos, los conocen y diseñan estrategias para lograr un objetivo: la receta que representa una estrategia de participación. Al final de los talleres las mujeres han realizado verdaderas obras de arte, que les permiten ver que su participación no solo es posible, sino colorida, llena de energía y vitalidad. También utilizamos juegos de roles, en los que hacemos simulaciones de los espacios internacionales como el Foro Permanente de Naciones Unidas,

para que las mujeres se familiaricen con su funcionamiento, y desmitifiquen dichos espacios, los vean cercanos y quieran participar en ellos. Con este fin, quienes dirigen el taller hablan de sus viajes como una experiencia de cambio, de enfrentar temores y dificultades y generan cambios y transformaciones personales y colectivas.

Vislumbrando caminos de intercambio

Pensamos que uno de los itinerarios de trabajo conjunto con las instituciones pares que hacen parte de esta publicación sería la organización de seminarios de trabajo sobre temáticas afines para el intercambio de experiencias e intercambio de profesores y estudiantes entre los distintos programas. Igualmente, sería interesante vislumbrar colaboraciones y alianzas estratégicas para el desarrollo de investigaciones conjuntas, titulaciones conjuntas y la ampliación de la cobertura internacional a través de pasantías y estancias. Para el caso colombiano, serían fundamentales los intercambios con miras al fortalecimiento específico de los retos actuales para la formación de mujeres indígenas y la reconstrucción de memoria colectiva.

Referencias

- MISRI, Deepti, *Beyond Partition. Gender, Violence and Representation in Postcolonial India*, New Delhi, Women Unlimited, 2015.
- LORDE, Audré, *Sister Outsider: Essays and Speeches*, Berkeley, The Crossing Press, 2007.
- OBANDO, Olga, “La investigación acción participativa (IAP) en los estudios de psicología política y de género”, en *Forum: Qualitative Social Research*, Volumen 7, N° 4, 2006, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/4-06/06-4-3-s.htm>
- QUIJANO, Aníbal, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000.
- SALGUERO, Elizabeth, *Políticas públicas, descolonización y despatriarcalización en Bolivia, estado plurinacional*, La Paz, Ministerio de Culturas, 2011.
- ULLOA, Astrid, Elsa Escobar, Pía Escobar y Aracely Pazmiño (comps.), *Las mujeres indígenas en los escenarios de la biodiversidad*, Bogotá, Fundación Natura, UICN, Grupo de Cultura y Ambiente, ICAHN, 2005.
- YAPU, Mario, “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, sede Universidad Mayor de San Simón, Bolivia”, en Daniel Mato (comp.), *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC, 2008.

COSTA RICA

Educación Superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica

Xinia Zúñiga Muñoz

El marco de derechos indígenas que se estableció a partir del Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) a finales de los años ochenta del siglo pasado, ampliado luego con otros instrumentos jurídicos más recientes como la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU (2007), ha sido asumido formalmente en su totalidad por el Estado costarricense, aunque el incumplimiento de tales compromisos sigue siendo, por ahora, uno de los rasgos que caracteriza la relación entre el Estado y los pueblos indígenas en Costa Rica.

Estos incumplimientos evidencian, solo parcialmente, la negación de las especificidades de la población indígena, de sus derechos y de sus propuestas, reconocida recientemente por la Defensoría de los Habitantes como una situación de racismo en el país.¹

Las universidades públicas no escapan a esa deuda histórica, tanto por la exclusión de estudiantes en sus matrículas, como por la exclusión de los conocimientos de estos pueblos en su *currícula*.

Los pueblos y organizaciones indígenas insisten en evidenciar cada vez más estos incumplimientos, desatenciones y discriminaciones y el impacto que tales exclusiones tienen en la vida de sus propios pueblos y en la de toda la sociedad costarricense, aquejada por la mercantilización de la vida y la crisis paradigmática en sus múltiples expresiones: climática, alimentaria, política, social, económica.

Desde los derechos educativos, y el derecho a la consulta principalmente, se cuestionan las prácticas académicas, al tiempo que se demandan nuevas temáticas, contenidos, enfoques, metodologías y relaciones en el trabajo universitario.

Las experiencias que se mencionan en este escrito se inician en algún momento de los últimos diez años desde un enfoque respetuoso de los derechos indígenas. No son las únicas, al contrario, son solo algunas dentro de la multiplicidad de acciones de las universidades públicas costarricenses; aunque no podemos afirmar por ello que existan

¹ Véase La Defensoría de los Habitantes de Costa Rica, “Informe Alternativo, Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, Organización de las Naciones Unidas”, San José, 2015. Disponible en http://www.dhr.go.cr/biblioteca/resoluciones/Informe_DHR_al_CERD_2015.pdf Fecha de última consulta 9/08/2015.

políticas específicas y articuladas para las iniciativas que ya se realizan ni asegurar, tampoco, que no se reproducen prácticas discriminatorias, etnocéntricas, colonialistas e integracionistas en nuestras universidades.

La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED) es una institución que muestra un compromiso creciente con estas poblaciones mediante proyectos coordinados con otras universidades y proyectos propios, que procuran el respeto de los derechos indígenas y una vinculación respetuosa, culturalmente pertinente, para el cumplimiento de su misión, en la que estos pueblos son considerados parte de su población meta.

A continuación se presenta una breve descripción de la situación educativa de los pueblos y algunas de las interpelaciones que hacen las organizaciones y los educadores indígenas a la educación pública y al Estado costarricense. Luego se mencionan varias experiencias que muestran esfuerzos de trabajo interuniversitario apoyado desde el Consejo Nacional de Rectores y a continuación se refieren proyectos específicos de la UNED. Cada experiencia es comentada rápidamente para finalizar con algunas reflexiones puntuales, intentando resignificar y colocar en perspectiva dichas experiencias.

Contexto educativo e interpelaciones de los Pueblos Indígenas en Costa Rica

Costa Rica es un país de Centroamérica con 50.100 km cuadrados en su territorio continental y 4.301.712 habitantes, según estimaciones del Censo Nacional de Población de 2011. De esa cifra, 104.143 personas —51% hombres y 49% mujeres— se autoidentificaron como indígenas; representan el 2,42% de la población total del país. Del total de personas indígenas, solo 78.073 dijeron pertenecer a uno de los ocho pueblos indígenas costarricenses;² el resto no especificó ninguna pertenencia particular.³

Apenas el 35% de la población que se considera indígena habita en los 24 territorios indígenas,⁴ el resto se distribuye en todas las pro-

² Estos pueblos son bribris, cabécares, ngäbes, malekus o guatusos, huetares, teribes, borucas y chorotegas; todos, excepto estos últimos, de tradición macro chibcha.

³ La diferencia entre las personas que se autoidentificaron como indígenas y su adscripción a un pueblo específico podría tener que ver con la población indígena inmigrante, especialmente centroamericana. Podemos plantear dudas también con respecto a la formulación de la pregunta porque *pueblo* y *comunidad* (lugar de residencia) suelen utilizarse, en el vocabulario popular, como sinónimos.

⁴ Los territorios indígenas son tierras reconocidas por el Estado costarricense mediante la Ley Indígena de 1977, que las definió como reservas inalienables, imprescriptibles, no transferibles y exclusivas para las poblaciones indígenas que las habitan, asentamientos indígenas en diferentes partes del país.

vincias del país, especialmente en las comunidades circundantes a sus propios territorios.

Se registra una población indígena alfabetizada en el 89,6%, con una escolaridad promedio de 5,7 años de estudio, lo que representa tres años menos de escolaridad que el promedio nacional. Esto significa que la mayoría de la población indígena en los territorios no logra concluir los estudios primarios, correspondientes a I y II ciclos de la educación general básica.

Solo el 30% de la población indígena en los territorios posee estudios secundarios y el 13% completó este nivel, mientras que en el nivel nacional el 57,8 % posee estudios secundarios y el 36,6% posee estudios secundarios completos y más.

Además de las brechas de inclusión de la población en los diferentes niveles de la educación general básica, relacionadas principalmente con la situación socioeconómica y con las oportunidades de acceso y permanencia dentro del sistema educativo, otra deuda del Estado costarricense es la pertinencia cultural y la calidad de la educación, de acuerdo con los derechos y propuestas indígenas.

Si bien la educación ha sido uno de los pilares fundamentales del sistema democrático costarricense desde mediados del siglo XX,⁵ su desarrollo se procuró bajo la óptica de una nación homogénea y *blanqueada* que ha subestimado la herencia ancestral y negado la existencia de los pueblos indígenas como sus coetáneos. Este imaginario de *Suiza centroamericana*, como se publicitó la nación a sí misma durante muchos años, se construyó en gran medida a partir de una cultura y educación general que mantenía a los pueblos indígenas en un pasado lejano, sin existencia presente, y que destacaba el legado europeo como su distinción, respecto de otros países centroamericanos.

Desde hace 30 años el Estado costarricense ha introducido variantes, abriendo algún espacio a las especificidades culturales mediante el llamado Subsistema de Educación Indígena del Ministerio de Educación Pública. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos —que merecen ser reconocidos—, la calidad de la educación y las oportunidades educativas siguen siendo, por mucho, más limitadas para la población indígena que para el resto de la población nacional y puede afirmarse que se mantienen fortalecidas las discriminaciones por acción y por omisión.

Esta situación de atropello y exclusión educativa tiene sus correspondencias con imposiciones y pérdidas en otros aspectos de la vida de estas

⁵ Esto fue posible gracias a que, desde 1953, luego de la última guerra civil, la Junta Fundadora de la Segunda República abolió el Ejército, canalizando, a partir de ese momento, mayores recursos hacia la educación y la salud de la población.

poblaciones, como el despojo de sus territorios a manos de población no indígena; la imposición de estructuras de gobierno local que responden al ordenamiento y visión occidental, violentando sistemáticamente y de múltiples maneras la institucionalidad propia; la ausencia de planes de desarrollo y políticas públicas consensuadas con los propios pueblos; la falta de observancia y armonización de la legislación nacional con los convenios internacionales y derechos específicos reconocidos; la invisibilización y el racismo de que son objeto; la ausencia de datos precisos sobre su situación y los retrasos observados en salud e infraestructura comunitaria, así como la inseguridad, ingobernabilidad territorial y amenazas sobre los recursos de sus territorios como el bosque, el agua, el suelo y el subsuelo.⁶

La visión integracionista que aún mantiene el Estado y la permanente demanda de los pueblos para el cumplimiento de la Ley Indígena (1977), el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de los Derechos Indígenas de la ONU mantiene, por el momento, una importante conflictividad y divergencia entre la institucionalidad pública y los pueblos indígenas,⁷ especialmente en aspectos relacionados con el derecho a la consulta en diferentes áreas, entre ellas la pertinencia y viabilidad de la legislación educativa para pueblos indígenas y la reforma al Subsistema de Educación Indígena.⁸

Durante un encuentro llevado a cabo en 2012 por la Mesa Nacional Indígena, la Asociación Nacional de Educadores y la UNED, líderes y educadores indígenas provenientes de todo el país puntualizaron demandas y propuestas que interpelan a todo el sistema educativo, incluyendo las universidades. Entre otras demandas destacamos las siguientes:

⁶ MNICR-UNED-EGA, “Informe Narrativo Encuentro Nacional con educadores y líderes comunitarios: la educación indígena intercultural como desafío para el siglo XXI en Costa Rica”. UNICEF -AECID, Heredia, 2012, p. 11.

⁷ Véase MNICR, “Informe Indígena. Situación de los derechos humanos relativos a los Pueblos Indígenas, en referencia a los compromisos asumidos por Costa Rica con motivo del examen periódico universal Mayo 2012-Mayo 2014 para el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial”, San José, 2015.

⁸ El Subsistema de Educación Indígena contempla, por ejemplo, la oferta de horas lectivas de lengua y cultura correspondiente a cada pueblo indígena, en las diferentes escuelas dentro de los territorios; la prioridad en el nombramiento y asignación de puestos de trabajo a los docentes indígenas del propio pueblo y la participación de las Asociaciones de Desarrollo Indígena(ADI) en el establecimiento de la terna dentro de la cual el Ministerio de Educación escoge a cada uno de los docentes de los centros educativos indígenas. En la práctica, estos son avances limitados que enfrentan obstáculos debido, por ejemplo, a los escasos materiales elaborados con y desde la perspectiva indígena para la enseñanza- aprendizaje, el nombramiento de docentes poco calificados o las dificultades con las ADI por tratarse de estructuras de gobierno impuestas, que no responden a sus sistemas de gobernanza. Véase: Sara Nuero Escobar (coord.), OACNUDH, “Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en América Central”, Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos, ONU, América Central Oficina Regional, Embajada de Noruega, Tomo I, 1ª edición, 2011, p.108.

Las políticas sobre desarrollo comunitario y educativo deben dirigirse al fortalecimiento de los derechos indígenas.

La educación indígena debe contemplar la construcción del conocimiento integral a partir de la cosmovisión y la forma de vida propia de los Pueblos indígenas, de la participación comunitaria a través de sus autoridades tradicionales, organizaciones comunitarias y territoriales, autoridades formales y docentes indígenas.

A partir de ese conocimiento y aval de los pueblos, definir, en los territorios y regiones, su propia educación indígena intercultural, la que debe ser reconocida por la institucionalidad de la educación en Costa Rica.

El desarrollo comunitario y educativo debe contemplar la descolonización del saber; la reconstitución de la institucionalidad propia indígena; el ejercicio de la autonomía, la seguridad jurídica, la tenencia y usos culturales de la tierra y el territorio y la revitalización del Buen Vivir de los Pueblos Indígenas.

El currículo debe ser nacional e incluir conocimientos propios y universales. Regionalizado tomando en cuenta las características culturales y geográficas de los pueblos, que no necesariamente coinciden con la distribución geográfica utilizada por el MEP. Diversificado en cuanto a pedagogía y didáctica. Debe contemplar los campos del conocimiento basados en la visión cosmogónica y su práctica, tomando en cuenta ejes articuladores como la interculturalidad y los valores sociocomunitarios.

Para la educación indígena intercultural, es de trascendental importancia la formación y capacitación de los docentes sobre la transformación curricular, las políticas de acceso de estudiantes indígenas a las universidades, los programas de capacitación dirigidos a docentes en ejercicio sobre la historia y cosmovisión de los pueblos indígenas, planes de vida o desarrollo comunitario desde la visión indígena, la inclusión, acceso y uso de tecnologías de la comunicación, la revitalización de la lengua, el restablecimiento de las relaciones intergeneracionales, la recuperación de la memoria histórica, la generación de productos culturales propios, el desarrollo de didácticas y tecnologías propias y la investigación intercultural.⁹

Este enfoque educativo de las organizaciones y pueblos indígenas forma parte de su agenda y prioridades en relación con el Estado costarricense, el cual no logra dar el salto con el alcance que demandan sus propios compromisos políticos y jurídicos.

⁹ MNICR-UNED-EGA, ob. cit, pp. 34-38.

Exclusiones, inclusiones y nuevos compromisos de las universidades públicas

Los estudios académicos, sean de historia, lingüística o antropología, que involucran a pueblos indígenas se hallan por lo general ubicados en un tiempo histórico de la antigüedad o de la etapa colonial, con reducidos asomos a la contemporaneidad, a sus luchas y propuestas actuales.

En el acercamiento académico privan metodologías disciplinarias y científicas propias de la óptica occidental moderna, que rige, a fin de cuentas, la particular perspectiva epistemológica de la cultura dominante, descomprometida, muchas veces, respecto del proceso y de los resultados de la propia acción investigativa en los territorios y en el seno de la universidad.

Cada universidad tiene su propia historia de relación, aunque desde la experiencia de las comunidades no siempre se perciben diferencias, por el contrario, se unifican en una misma idea de universidad como la institución inaccesible para la mayoría, que llega con intereses propios a extraer una información que casi nunca devuelve.

Esta ha sido una denuncia permanente por parte de organizaciones y liderazgos indígenas, que exigen el diálogo directo, la construcción conjunta y la consulta, según sea el caso, para cualquier iniciativa de las universidades, sean estas de investigación o extensión, al tiempo que insisten en la necesidad de que las universidades provean mayores y reales oportunidades de acceso y permanencia a sus estudiantes, pero especialmente reclaman la pertinencia del currículum. De hecho, la idea de contar con una universidad indígena ya ha sido planteada varias veces por líderes comunitarios.¹⁰

Son pocas las iniciativas en el nivel de proyectos que contemplan el trabajo conjunto entre universidades; sin embargo, tres experiencias concretas perfilan esa posibilidad.

La primera experiencia es la de la Subcomisión de coordinación con Pueblos Indígenas, creada durante 2006 en el seno del Consejo Nacional de Rectores, entidad que agrupa a las universidades públicas del país.

Esta Subcomisión, conformada por un equipo académico proveniente de las Vicerrectorías de Extensión o Acción Social, tiene como propósito promover espacios para la coordinación y articulación de iniciativas entre las universidades estatales y las comunidades indígenas del país.

Entre las virtudes de esta iniciativa está la intención del CONARE, desde hace 9 años, de destinar esfuerzos y recursos a mejorar las prácticas institucionales y el acercamiento respetuoso, dialógico con los pue-

¹⁰ Estas demandas fueron planteadas explícitamente durante las actividades comunitarias para la elaboración del PPIQ-CONARE en el 2011 y 2012.

blos indígenas, lo que es un desafío para las universidades por el solo hecho de tener que discutir y negociar sus posibilidades conjuntas, para relacionarse responsablemente con esta población.

Otra iniciativa reciente es el Plan para Pueblos Indígenas (PPIQ)¹¹ ejecutado en el contexto del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior elaborado colaborativamente entre las cuatro universidades públicas, con recursos de contrapartida, como salvaguarda indígena para un préstamo del gobierno de Costa Rica con el Banco Mundial.

Este plan tiene un claro y restringido propósito de inclusión individual. Sin embargo, representa un fortalecimiento, al más alto nivel, de los compromisos de cada universidad con la inclusión de estudiantes indígenas y con el mejoramiento de las prácticas institucionales ya existentes, nuevos procedimientos, recursos y apoyos orientados hacia las comunidades indígenas. Aglutina y promueve algunas de las acciones y proyectos que ya venían siendo trabajados y deja por fuera muchos otros no relacionados con el acceso y permanencia a carreras.

Para la elaboración del PPIQ, las universidades llevaron a cabo una Evaluación Socioeducativa a manera de diagnóstico, un Marco de Planificación para el proceso de elaboración del plan y la instalación de un equipo de trabajo, todo con participación directa de estudiantes indígenas, organizaciones y delegados comunitarios de todos los territorios indígenas.

La Evaluación Socioeducativa realizada en 2011 apunta, entre las múltiples barreras que obstaculizan el acceso de la población indígena a la Educación Superior, a la baja promoción alcanzada por estas poblaciones en la conclusión de los estudios secundarios, la baja calidad de la educación ofrecida por los centros educativos a los que asiste esta población, el aislamiento geográfico y las distancias de los territorios de los centros universitarios, el temor al desarraigo debido al desplazamiento del estudiante hacia centros urbanos, la situación socioeconómica precaria, el pobre acceso a la información acerca de los requisitos y servicios de las universidades, la falta de pertinencia cultural en los procedimientos de inscripción, matrícula y estudios de beca.

A lo anterior se suma como una fuerte barrera la brecha digital por el escaso acceso a la tecnología, problemas de conectividad y de conocimiento tecnológico que les impide realizar actualmente gran cantidad de trámites administrativos en las universidades y el acceso a cursos virtuales.

¹¹ Disponible en <http://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/PlanparaPueblosIndigenasCONARE2013.pdf> fecha de última consulta 30/07/2015.

Entre las barreras para la permanencia y la titulación, esa misma evaluación estima la falta de información y orientación al estudiante y a sus familias para tomar decisiones oportunas sobre la elección de carreras, la falta de recursos económicos y las escasas oportunidades laborales.

El plan contempla el desarrollo de una serie de apoyos específicos, principalmente relacionados con información accesible a estudiantes, sus familias y comunidades; orientación vocacional y seguimiento académico; el uso de los idiomas indígenas en la divulgación de carreras e información general; apoyos tutoriales especiales o adicionales para realizar el examen de admisión de las universidades que así lo establecen; trámites de beca y matrícula.

Plantea actividades de extensión cultural universitaria que favorezcan las identidades del estudiantado indígena y contribuyan a mantener su arraigo comunitario; estimulen las relaciones intergeneracionales en las propias comunidades, la participación de sabios y mayores en las actividades universitarias y la difusión cada vez mayor de la visión indígena en la comunidad universitaria en general.

El PPIQ contempla acciones específicas de cada universidad y acciones coordinadas entre ellas, un monitoreo permanente y rendición de cuentas en actividades con participación indígena, sin llegar todavía a propuestas de trabajo conjunto, ni planteamientos de cambios curriculares significativos en los planes de estudio de carreras para la incorporación de la visión indígena.

Queda fuera de este plan la pretensión, por parte de las comunidades, de contar con sedes universitarias en sus territorios y tener una universidad indígena intercultural en el país.

Un proyecto de alcance cualitativamente distinto es el de “Acción interuniversitaria desde la docencia para la construcción de oportunidades de Educación Intercultural Bilingüe, en el territorio indígena de Chirripó”, orientado al fortalecimiento de capacidades y formación de maestros indígenas. En el marco de ese proyecto, tres de las cuatro universidades públicas (UCR-UNA-UNED) diseñaron e implementaron conjuntamente el Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II Ciclo con énfasis en Lengua y Cultura cabécar y la salida lateral del Diplomado en Ciencias de la Educación en Lengua y Cultura cabécar para I y II Ciclo.

El planeamiento e implementación de esta oferta educativa, además de realizarse mediante un amplio proceso de participación comunitaria, ha requerido múltiples coordinaciones por parte de la comisión Siwá Pakö, para que unidades académicas y administrativas de las diferentes instituciones, tales como oficinas de divulgación, registro, becas y docencia, lleven a cabo sus procesos, considerando las condiciones y necesidades específicas de esta población y de este programa.

Ha requerido también la integración y capacitación de un equipo docente para el desarrollo de contenidos, investigaciones, estrategias, actividades de aprendizaje y evaluación culturalmente pertinentes.

Se han elaborado, adaptado y traducido a la lengua cabécar diferentes materiales y textos ya existentes o producidos con base en investigaciones realizadas con ese propósito, en el contexto del mismo proyecto.

Para esto las universidades se han abierto a la contratación de docentes cabécares en función de pares académicos y al consejo de personas mayores de las comunidades cabécares para definir los ejes y recursos de aprendizaje de su lengua y su cultura, tales como cantos, celebraciones, historias.

Otras acciones de coordinación se han realizado con el Consejo Local de Educación de Chirripó y con el Departamento de Educación Intercultural del Ministerio de Educación Pública.

El trabajo colaborativo y las bondades de la suma de capacidades de las diferentes universidades se identifica como uno de los logros junto con el cumplimiento de los objetivos del proyecto. Entre las limitaciones se indican, principalmente, la falta de protocolos de consulta propios de las comunidades, pocas oportunidades para que el equipo responsable profundice su capacitación en cultura y lengua cabécar, resistencias de algunas instancias universitarias hacia el trabajo interuniversitario y hacia la atención a la diversidad cultural y también las dificultades para la vinculación comunitaria derivadas de las situaciones internas de gobernanza de las comunidades, que no ofrecen interlocutores de amplia legitimación comunitaria para el enlace con las universidades.

La Universidad Estatal a Distancia y los Pueblos Indígenas

La Universidad Estatal a Distancia es una universidad pública que inició sus funciones en 1977 con el propósito de democratizar la Educación Superior en Costa Rica, favoreciendo el acceso de mujeres y hombres de escasos recursos socioeconómicos y de diferentes regiones geográficas del país.

Su modelo educativo se basa en el empleo de los medios de comunicación social y en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, articulando distintos tipos de recursos y apoyos para el aprendizaje.

Las primeras acciones formales de vinculación con las comunidades indígenas datan de abril de 1999, cuando el Consejo Universitario nombró una comisión con el objetivo de plantear acciones y propuestas

de estudio para la población indígena nacional, en coordinación con la Comisión Nacional de Asuntos Indígenas (CONAI).¹²

En el año 2000 el II Congreso Universitario estableció los derechos humanos y la diversidad cultural como ejes transversales de su quehacer institucional. Este dato es interesante porque el accionar de la UNED quedó marcado, desde sus inicios, por la obligación de cumplir los derechos indígenas definidos en el Convenio 169 de la OIT (1989) y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), sin una tradición de relación institucional anterior propia, como antecedente.

En octubre de 2001, por iniciativa de líderes y asociaciones organizadas de las comunidades indígenas de Talamanca, se firmó el Convenio Marco de Cooperación con la Asociación para el Centro de Capacitación y de Desarrollo de Talamanca Finca Educativa, para la apertura de lo que hoy es el Centro Universitario de Talamanca, único centro universitario establecido dentro de un territorio indígena, que registra la mayor matrícula de estudiantes indígenas de la UNED y de cualquier otro centro o sede de las universidades existentes en el país.

Se suceden a partir de entonces múltiples acuerdos institucionales que van construyendo un marco normativo interno e iniciativas que, si bien no constituyen una política integral, impulsan proyectos y programas en extensión, investigación y docencia.

Esta normativa interna contempla, por ejemplo, el reconocimiento explícito del carácter multiétnico del país y la multiculturalidad como eje transversal de la *currícula*, especialmente para la formación de educadores; la obligación de procurar a la población indígena oportunidades de acceso equitativas y justas, coordinación y diálogo permanente con dirigentes, mayores y autoridades tradicionales de estos pueblos, así como el valor de los saberes indígenas y la obligación de la universidad de conocer y divulgar esos saberes para el beneficio de toda la sociedad costarricense.¹³

Experiencias *unedianas*

Inclusión de estudiantes, pueblos y culturas indígenas en el quehacer universitario

La UNED es la universidad pública que posee mayor matrícula de estudiantes indígenas del país, debido probablemente a varios factores.

¹² La CONAI es una institución pública a través de la cual el Estado y las diferentes administraciones de gobierno han desarrollado, desde su creación en 1973, sus políticas integracionistas e intervencionistas. Este primer acercamiento entre la CONAI y la UNED no prosperó pues la universidad desarrolló vínculos directos con las comunidades.

¹³ Acuerdo CU Sesión 1868-2007 y Moción 1-14 IV Congreso Universitario Universidad Estatal a Distancia 2010 http://www.uned.ac.cr/ivcongreso/documentos/Mociones_Plenaria_II_Etapas_IV_Congreso_Universitario.pdf fecha de última consulta: 5/08/2015.

Entre ellos destaca el hecho de que no requiere examen de admisión para ingresar.

De sus 34 Centros Universitarios, 11 se encuentran cercanos a los 24 territorios indígenas establecidos en el país, siendo por ello la universidad más accesible geográficamente desde los lugares de residencia de los estudiantes, lo que sin duda favorece el ingreso de estos a la UNED.

Esta descentralización territorial y su modalidad a distancia hacen que sea la única universidad que le permite al estudiante cursar sus estudios sin abandonar ni el territorio ni la familia, factor importante por el papel que juegan el arraigo y el contexto familiar y comunal en los sentimientos de confianza y seguridad que requieren el o la estudiante, para enfrentar nuevas experiencias y desafíos de aprendizaje.

Prácticamente todos los estudiantes son beneficiarios de una beca en sus diferentes tipos o categorías, aunque el principal criterio para otorgar una beca o ayuda económica sigue siendo la condición socioeconómica del estudiante y no su identidad cultural o procedencia étnica, la cual sí es determinante para acceder apoyos de orientación vocacional y acompañamiento académico.

Se tienen registros de matrícula de estudiantes indígenas de los diferentes pueblos y centros universitarios desde el 2008 hasta la fecha, observándose un aumento constante en todos los cuatrimestres, que ha crecido desde 33 estudiantes en el primer cuatrimestre de 2008, hasta 196 estudiantes en el segundo cuatrimestre de 2015, lo que nos da un aumento promedio aproximado de 23 nuevos estudiantes indígenas por año.¹⁴ De acuerdo con un informe de avance del PPIQ, en el período 2014-2015 las universidades públicas registraron un total de 234 estudiantes regulares matriculados, de los cuales 167 fueron estudiantes UNED.¹⁵

La mayoría de estos estudiantes se encuentran concentrados en las dos regiones que presentan la mayoría de territorios y población indígena del país, que son la zona de Talamanca y la de Buenos Aires, una en el Atlántico y la otra en el Pacífico, a ambos lados de la Cordillera de Talamanca.

Las mujeres son el grupo mayoritario entre los estudiantes indígenas de la UNED. En el segundo cuatrimestre de 2015, en el Centro Universitario de Talamanca están matriculados 30 hombres y 52 mujeres. En Buenos Aires estudian 16 hombres y 26 mujeres. Las edades de estos estudiantes cubren un amplio rango pues van desde los 17 hasta los 48 años.

¹⁴ Los datos del 2015 fueron suministrados en entrevista personal con la licenciada María Sofía Chacón Sánchez, Oficina de Becas de la UNED, fecha: 6/05/2015.

¹⁵ Información suministrada por la licenciada Diana Segura, ITCR, coordinadora de la Comisión del PPIQ 2015, mediante correo electrónico fechado 21/07/2015. No incluye información de la UCR.

Los estudiantes indígenas se matriculan en carreras de Educación General Básica, Administración de Empresas y Enseñanza de las Ciencias Naturales. Este año se han registrado matrículas en otras carreras como Gestión Turística, Administración de Servicios en Salud o Ingeniería Agronómica, lo que evidencia un claro sesgo en la formación profesional, pues los estudiantes indígenas se ven impulsados a estudiar las carreras de educación, que los prepara para convertirse en educadores de las escuelas dentro de sus territorios, la opción ocupacional más concreta pero cada vez más limitada.

La inclusión de estudiantes en otras áreas de formación requiere una acción institucional de mayor profundidad, para incidir en el Estado y sus instituciones con el fin de que las personas que opten por otras profesiones tengan posibilidades reales de empleo, preferiblemente dentro de sus territorios o en comunidades cercanas. Para esto se requieren políticas de empleo con enfoque intercultural.

Otra iniciativa en ejecución es la producción de materiales audiovisuales en idiomas indígenas para la motivación, orientación vocacional e información general de carreras y servicios estudiantiles.

Para 2016 la UNED ofrecerá cursos gratuitos y abiertos a la población indígena sobre el uso de computadoras, Internet y entornos virtuales. También ofrecerá, en préstamo bibliotecario, tabletas electrónicas para su uso durante toda la carrera. Sin embargo, el éxito de esta iniciativa estará sujeto al mejoramiento de la conectividad en los territorios indígenas.

Una abundante y diversa producción audiovisual

Es posible identificar distintos posicionamientos y enfoques acerca de la realidad indígena a través de la producción audiovisual, iniciada por la UNED desde el año 1984. La producción “Como extraños en su tierra”, por ejemplo, un documental que muestra conceptos filosóficos y míticos de la vida indígena en diferentes ecosistemas, denuncia la depredación de los recursos y la contaminación producida por el *hombre blanco*.

La producción audiovisual de la UNED registra actualmente 40 materiales de audio y 30 materiales de video, sobre variados temas culturales, identitarios, de caracterización y de denuncia. Hay programas con los ocho pueblos indígenas, disponibles todos en la página web.¹⁶ Muchos de ellos son transmitidos con frecuencia por Canal 13 y Radio Nacional, ambos estatales.

Asumir una actitud dialógica con las personas y comunidades indígenas para llevar a cabo programas con, no sobre, indígenas

¹⁶ www.audiovisuales.uned.ac.cr última consulta: 30/07/2015.

[refiere el director de este programa]¹⁷ es uno de los mayores desafíos, ya que implica cambiar la dinámica de trabajo de sus equipos profesionales, pues se requiere que el productor o productora establezca empatía con la visión o ideas que las propias personas o la comunidad indígena quieren contar.

Sus formas de narrar [reitera] no son las típicas de la producción audiovisual predominante en nuestras instituciones, por lo que es fundamental reconocerlos como sujetos de comunicación, recuperando sus propias voces, en sus propios idiomas, confrontando a la vez el exotismo y la visión folklórica que ha dominado por mucho tiempo estos medios.

Fortalezas de la extensión universitaria

La dirección de Extensión Universitaria, en sus diferentes programas y proyectos, es pionera en la vinculación con pueblos indígenas. Lleva a cabo múltiples actividades con distintos pueblos, territorios y centros universitarios, que fomentan la expresión, el diálogo comunitario e intergeneracional, el fortalecimiento identitario y la puesta en debate de conflictos y problemas que preocupan o aquejan a estas poblaciones, estimulando siempre el punto de vista comunitario. Ofrece a las comunidades capacitación en computación, producción ancestral, ferias de agrobiodiversidad, entre otras actividades, que se caracterizan por la amplia participación comunitaria.

Uno de los programas emblemáticos de la UNED a cargo de esta Dirección es el Técnico de Gestión Local para Pueblos Originarios. Este programa cuenta con dos promociones, una concluida y otra en ejecución. La primera se llevó a cabo entre 2009 y 2011 financiada con fondos del Programa de Regionalización del Consejo Nacional de Rectores (CONARE) y del Instituto de Capacitación Municipal y Desarrollo Local. La segunda versión, 2014 -2016, se encuentra en ejecución y está siendo financiada con fondos propios de la UNED. Ambas promociones se ofrecen en la zona sur del país, considerando que es la región de mayor diversidad cultural, con altos niveles de marginación de las poblaciones indígenas, con un alto impacto de las políticas liberales, megaproyectos de inversión que afectan principalmente los territorios indígenas de la zona y una importante cantidad de actores y movimientos interesados en lograr mayor interlocución con el Estado y sus instituciones.

El técnico en Gestión Local - PO tiene como objetivo fortalecer la capacidad de gestión autónoma del desarrollo en los territorios indí-

¹⁷ Entrevista realizada al señor Luis Fernando Fallas, jefe del Programa de Producción Audiovisual de la UNED, mayo de 2015.

genas de la zona sur. Su población meta son líderes y autoridades tradicionales de los doce territorios indígenas del Pacífico Sur. Esta oferta supone un proceso de trabajo con las comunidades para acordar las características de la propuesta educativa, las adaptaciones y los nuevos textos didácticos apropiados a la realidad y cosmovisión indígenas. Involucra a mayores o sabios de los pueblos indígenas en funciones docentes y actividades realizadas dentro de los territorios.

Con el apoyo del programa de diseño curricular, la segunda promoción incluye más elementos de la cultura y la cosmovisión, conocimientos, tecnologías y formas de enseñanza-aprendizaje indígenas. También en procura de una mejor relación teoría - práctica, mayor vinculación del programa con la agenda política indígena e incorporación de sabios y mayores en el planeamiento y desarrollo de las actividades del programa.¹⁸

El Curso Centroamericano sobre Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena

La apertura de la UNED hacia nuevas experiencias de Educación Superior intercultural también se realiza desde otras instancias académicas. Tal es el caso del Curso Centroamericano sobre Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena, llevado a cabo desde la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades en el marco de una colaboración con la Universidad Indígena Intercultural.

La Universidad Indígena Intercultural (UII) es un programa emblemático del Fondo Indígena para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (FI) ideada como una red de redes temáticas en las que participan universidades llamadas en ese contexto *convencionales* por su procedencia y estructuración académica de corte occidental, organizaciones indígenas regionales, universidades interculturales como la URACCAN de Nicaragua e indígenas como la Amawtay Wasi del Ecuador, agencias de cooperación internacional y la Cátedra Indígena Intercultural (CII), compuesta por sabios y sabias indígenas de gran trayectoria internacional procedentes de diferentes países.

El propósito de la UII es el de fortalecer capacidades, talentos e identidades propias y profesionalizar a mujeres y hombres indígenas para contribuir a mejorar las condiciones de vida de los Pueblos Indígenas y su participación en la transformación de las sociedades y de los Estados de los cuales forman parte, mediante ofertas educativas creadas desde una perspectiva intercultural e interepistémica, tomando la cosmovisión indígena y el conocimiento ancestral como fundamento

¹⁸ Información suministrada por el coordinador del programa, licenciado Amilcar Castañeda. Presentación Power Point 2014.

y eje transversal de la *currícula* universitaria, aprovechando a la vez los conocimientos científicos que sean de beneficio para los pueblos indígenas y la sociedad en su conjunto.¹⁹

El Consejo Indígena de Centroamérica (CICA), la organización regional con representación en la Asamblea del Fondo Indígena, mediante su presidencia asentada en ese momento en Costa Rica, solicitó a la UNED, a finales de 2007, un diplomado sobre el tema de gobernabilidad y políticas públicas para líderes comunitarios.

Con el apoyo de la cooperación alemana y belga, se llevaron a cabo tres promociones del Curso Centroamericano sobre Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena entre 2007 y 2010.

A pesar del éxito obtenido por sus innovaciones metodológicas y alta promoción, situaciones de tipo político y presupuestario dentro del Fondo Indígena terminaron congelando esta iniciativa.

Sin embargo, la UNED se mantiene activa, acompañando el proceso actual de reestructuración y relanzamiento de la UIII, que se plantea con una nueva estructura de redes y un nuevo reglamento para la relación entre los diferentes actores que la componen, fortaleciendo principalmente el papel de la Cátedra Indígena Intercultural (CII) y las alianzas o relaciones de cooperación entre universidades indígenas e interculturales con las universidades latinoamericanas comprometidas con la interculturalización de la Educación Superior.

Con las tres promociones del curso se beneficiaron 46 indígenas –21 mujeres y 25 hombres–, de 16 pueblos indígenas de los 7 países de Centroamérica, en su mayoría jóvenes entre 20 y 30 años con estudios secundarios y unos pocos con dos o tres años de universidad que constituyen, en los territorios, la generación de relevo de los actuales liderazgos.

Las tres promociones del curso se ejecutaron cada una durante 16 semanas, de las cuales tres semanas –dos al inicio y una al final– fueron presenciales y 13 semanas virtuales.

Las primeras dos semanas presenciales se aprovecharon para introducir todos los módulos, organizar el trabajo de casos, capacitar a los estudiantes en el uso de la computadora, la navegación en Internet y el entorno virtual del curso y también para visitar un territorio indígena e intercambiar con mayores y líderes comunitarios sobre temas y situaciones conflictivas de interés.

Luego, durante 13 semanas, en sus países de origen llevaron a cabo las actividades programadas, entre las que se incluían obtener el aval y

¹⁹ Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, “Reglamento Orgánico Funcional de la UIII y Orientaciones Conceptuales. Documento institucional Programa emblemático Universidad Indígena Intercultural”, Fondo Indígena - Agencia Alemana de Cooperación (GIZ) La Paz, 2014, p. 21.

pedir consejo de sus mayores sobre el caso de estudio, actividades de fortalecimiento identitario y recopilación de información para el análisis del caso elegido, desde la perspectiva comunitaria.

La última semana se dedicó a concluir el informe del caso, a preparar la exposición y defensa de sus hallazgos frente al resto del grupo y especialistas indígenas invitados.

El curso se estructuró en cinco módulos, uno de espiritualidad —con contenidos propios y transversal a la vez—, a cargo de un guía espiritual; tres módulos temáticos, uno sobre gobierno, otro sobre políticas públicas interculturales y otro sobre derechos indígenas y finalmente un quinto módulo de investigación.

La estrategia de aprendizaje estuvo basada en la integración de todos los módulos, contenidos y actividades de aprendizaje en función del estudio de casos reales, centrados en el análisis de problemas y propuestas de la agenda indígena y en la coestión entre la UNED y el CICA para la implantación de las orientaciones de la CII y el desarrollo del curso.²⁰

El curso estuvo en su totalidad bajo la responsabilidad de un equipo docente intercultural con predominio de profesores —líderes indígenas, de diferentes pueblos y países de Centroamérica— y contó para su ejecución con el acompañamiento del programa de Aprendizaje en Línea.

Esta experiencia es de gran valía para la UNED, pues generó nuevos espacios de trabajo y aprendizajes obtenidos en una práctica concreta de diálogo de saberes, que incluyó la espiritualidad y la cosmovisión indígena como elementos definitorios en el planeamiento curricular.

La Investigación con los Pueblos Indígenas y desde ellos

En 2010 se crea el Centro de Investigación y Desarrollo de la UNED adscrito a la Vicerrectoría de Investigación, compuesto por tres programas, entre ellos el programa de Cultura local/comunitaria y sociedad global, que establece como una de sus líneas de investigación “Pensamiento, institucionalidad y luchas indígenas”.

Esta línea de trabajo contempla el desarrollo de proyectos y actividades de investigación que sean de interés para los propios pueblos indígenas, quienes deberán solicitarlos, ser partícipes directos en su definición y ejecución y beneficiarios directos de los hallazgos y productos de las investigaciones.

Dentro de esta línea se inscribe el proyecto “La lucha por la cedulaación del pueblo ngäbe en Costa Rica: alcances y significados político - cultura-

²⁰ Para conocer en detalle esta experiencia véase *Miradas Críticas desde Abya Yala*, Volumen V, UII-FI Curso Internacional para líderes y lideresas indígenas de Centroamérica en Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena, La Paz (Colombia), Proyecto UII-GIZ Cromosoma Identidad Creativa, 2014, pp. 15-16.

les en la década de los años noventa,” ya concluido, y “El territorio indígena de Salitre: derechos, memoria y violencia, 2010 - 2015,” en ejecución.

El primer proyecto tiene como categorías centrales para el análisis los derechos indígenas, la memoria de la lucha y la acción colectiva.

Se trata de una lucha por la reivindicación de derechos ciudadanos y culturales llevada a cabo exitosamente por el pueblo transfronterizo ngäbe hace 20 años, de la cual no se tenía registro historiográfico a nivel nacional y había preocupación en algunos de los líderes de que su recuerdo y sus aprendizajes se perdieran, con el paso del tiempo, para las nuevas generaciones.

El proyecto facilitó a los habitantes de los cinco territorios ngäbes compartir la memoria de esa vivencia mediante los recuerdos dialogados, en las voces de sus protagonistas. También se investigó y se documentaron diferentes aspectos del proceso de lucha construyendo colectivamente una historia desde su propia visión, narrada en español y en ngäbere por sus protagonistas, devuelta a todas las comunidades en distintos formatos audiovisuales, producidos con la participación de ellos mismos.

El segundo proyecto mencionado retoma las tres categorías o ejes del primero, la memoria de la lucha, los derechos indígenas y la acción colectiva, y agrega los ejes de territorio y de violencia. Esta vez se trata de una acción colectiva en proceso, focalizada en el territorio indígena de Salitre, con una dinámica sumamente conflictiva, brotes de violencia y gran cantidad de actores e intereses involucrados.

Si bien no es la primera vez que un grupo de indígenas decide recuperar una finca que, estando dentro de su propio territorio, se haya en manos de no indígenas, es la primera vez que una decisión de esa naturaleza involucra numerosas fincas dentro de un mismo territorio.

Esta situación particular se convierte, por eso, en un referente para el resto de los territorios que denuncian igualmente los incumplimientos en materia de derechos indígenas —principalmente territoriales— por parte del Estado costarricense.

Como productos de esta investigación están en proceso la producción de un documental (en el que se reseña este conflicto por el territorio), una serie de audio en español y otra en bribri (que recogerá los relatos de las vivencias durante las acciones de recuperación, lideradas en su mayoría por mujeres) y un mapa comunitario que mostrará los cambios territoriales en marcha como resultado de esas decisiones.

Para el diseño y ejecución de ambos proyectos se conformaron equipos interculturales de investigación; esto es, un equipo de trabajo compuesto por investigadores de planta e investigadores comunitarios, nombrados todos como funcionarios universitarios durante el proceso del proyecto. Cada investigador posee funciones específicas dentro del

equipo, pero se trabaja de manera integrada y todas las decisiones se toman colectivamente.

Estos investigadores —una mujer y un hombre— son líderes comunitarios con estudios primarios, protagonistas de las luchas. Para sus nombramientos fue necesario un cambio en la normativa institucional para levantar el requisito de cualificación académica y título profesional y proceder con su contratación.

Para un balance: logros y desafíos

Lo apuntado permite afirmar que, en el caso costarricense, tanto el Estado como las universidades mantienen una deuda histórica con los derechos educativos de los pueblos indígenas, quienes se ven afectados por múltiples barreras y brechas de exclusión en todos los niveles del sistema, especialmente en el de la Educación Superior.

Todas las universidades públicas por su cuenta y el Consejo Nacional de Rectores en los últimos años tienen programas y proyectos específicos de trabajo con pueblos indígenas, sin llegar a establecer todavía políticas institucionales orientadas de manera amplia y contundente al cumplimiento de los derechos culturales y educativos de estos pueblos y menos aún en lo que a pertinencia cultural curricular se refiere.

De esta manera las universidades públicas continúan reproduciendo la Educación Superior como un lugar de ausencias poco accesible para estudiantes, amenazante para el mantenimiento de sus identidades culturales, ignorante de sus conocimientos ancestrales, reacio hacia su visión de mundo *otra*.

Lo dicho anteriormente no debe entenderse como un cierre de campo, sin rupturas, ni resistencias, ni ventanas nuevas de oportunidad. Todo lo contrario: las experiencias evidencian un interés creciente de las universidades por responder a las demandas, cada vez más claras y directas en materia educativa, de los pueblos indígenas. Una creciente población estudiantil indígena autoafirmando sus identidades propias dentro de las universidades representa una esperanza para avanzar en esa dirección.

En la experiencia de la UNED se destacan iniciativas que constituyen referentes para hacer avanzar la interculturalización de la currícula y de la vida universitaria. Sin embargo, estas iniciativas, por muchas, novedosas y valiosas que sean, al darse en el nivel de la extensión universitaria y la investigación, no llegan a impactar automáticamente la estructuración y contenidos de los programas generales de estudio de las carreras que ofrece la institución. De esta manera, el núcleo duro o fuerte de la formación, constituido por la docencia, permanece aún inalterado en sus lógicas epistémicas frente a las cosmovisiones y los conocimientos indígenas.

Distinta es la situación cuando se trata de programas específicos, focalizados para la población indígena como ocurre con Siwä Pakö, el técnico de gestión local, los proyectos de investigación mencionados o el curso sobre gobernabilidad y políticas públicas para líderes indígenas, articulados cada uno desde un planeamiento intercultural, fuertemente asentado en la cosmovisión indígena y en procesos de participación comunitaria, de interlocución cultural, de validación de conocimientos propios y de revitalización lingüística.

Esto significa que, para el caso de la UNED, la apertura institucional hacia la interculturalización de sus programas de formación profesional se está gestando desde la extensión, la investigación y los servicios estudiantiles. Desde estas áreas se están generando las condiciones de sensibilidad, capacitación y experiencia institucional para la aceptación y el impulso de cambios curriculares que sin duda serán impulsados por los mismos estudiantes y pueblos indígenas, apoyados desde dentro por un sector académico cada vez más sensibilizado con la diferencia cultural.

Los programas, proyectos y acciones de extensión e investigación y los servicios estudiantiles son actualmente procesos en marcha que involucran de una forma u otra a gran cantidad de unidades académicas y dependencias administrativas, recursos presupuestarios y plazas de funcionarios. Esto evidencia dos cosas: la primera es que estamos ante una tendencia sostenida, aunque todavía insuficiente, de institucionalización de la relación con los pueblos indígenas, lo cual está siendo posible gracias a un marco normativo y procedimental, ciertamente parcial, pero en la dirección correcta, en tanto armoniza con el marco de derechos indígenas vigente.

Un segundo aspecto tiene que ver con el desarrollo de formas de trabajo, manejo de tiempos distintos, procedimientos, conocimientos, actitudes y competencias del personal que representan un saber institucional fundamental para vincularse y trabajar apropiadamente con los pueblos indígenas, lo que plantea el desafío de cómo institucionalizar la experiencia, cómo hacer fluir la información y las buenas prácticas de manera que el aprendizaje mediante las diferentes iniciativas no permanezca como patrimonio personal o restringido a ámbitos particulares, sino que se integre en la memoria y cultura institucional, para hacer avanzar acciones de más largo alcance.

Sin duda el trabajo interuniversitario y la participación de la UNED en redes académicas como la de la UII (Universidad Indígena Intercultural) y la ESIAL (Red Interuniversitaria de Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina) representa una valiosísima oportunidad para el intercambio y la socialización de experiencias de trabajo y el

establecimiento de nuevos contactos y relaciones en materia de Educación Superior y pueblos indígenas.

La colaboración en estos equipos y redes tendría que posibilitar, sin embargo, ante todo, la oportunidad de fortalecer, desde nuestras instituciones, el proyecto de Educación Superior indígena que están gestando los pueblos indígenas en América Latina, sus universidades y ofertas académicas propias, diseñadas desde sus prioridades y su cosmovisión.

Estamos éticamente comprometidos a ser, por lo menos, aliados estratégicos, colaboradores solidarios, partícipes directos y también beneficiarios activos de un nuevo proyecto de universidad latinoamericana, cultural y epistémicamente plural, requerida tanto por los pueblos indígenas como por nuestras sociedades y sus estados en América Latina. Se trata de recuperar la memoria y los conocimientos ancestrales en la contemporaneidad, para pensar y construir la vida y la convivencia desde lugares diversos, con valores en los que la ética de la vida y el cuidado definen las prioridades hacia otros horizontes de futuro y convivencia.

Esta aspiración se construye en el día a día de nuestras universidades, cuando experiencias específicas y particulares como las referidas inciden de manera sostenida en espacios de política y prácticas institucionales; cuando logran captar y canalizar una asignación creciente de recursos presupuestarios, de esfuerzos y voluntades orientadas hacia tales propósitos, allanando el camino para cambios significativos.

En ese sentido, no es suficiente la declaración de principios, que sin duda ya existe. Se necesitan cambios reales en las prácticas, en las prioridades, en los parámetros de calidad, en los reglamentos de contratación y en la asignación de recursos, para participar verdaderamente en la construcción de una Educación Superior intercultural que abra espacios naturales a la educación indígena, dentro de nuestras instituciones, al tiempo que dialoga, aprende y colabora con las universidades indígenas para contribuir también con su desarrollo.

Referencias

- CEPAL, *Los Pueblos Indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos* 1ª ed., Santiago de Chile, Naciones Unidas, 2014.
- CONARE, “Proyecto de Mejora de la Educación Superior. Marco de Planificación para Pueblos Indígenas (MPPI)”, San José, Consejo Nacional de Rectores, Documento de Trabajo, 2011.
- ..., “Plan quinquenal para pueblos indígenas en la Educación Superior Pública. Salvaguarda Indígena del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior”, Documento de trabajo, 2011, disponible en <http://www.uned.ac.cr/images/ami/documentos/PlanparaPueblosIndigenasCONARE2013.pdf> fecha de consulta: 27/07/2015.
- ..., “Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II ciclos, con Énfasis en Lengua y Cultura Cabécar y la salida lateral del Diplomado en Ciencias de la Educación en Lengua y Cultura Cabécar para I y II Ciclo. Informe de Avance, Documento de trabajo”, 2015.
- FONDO INDÍGENA, “Reglamento Orgánico Funcional de la UII y orientaciones conceptuales. Documento Institucional. Programa emblemático Universidad Indígena Intercultural”, FI - GIZ, La Paz, 2014.
- INEC, *X Censo Nacional de Población y VI de Vivienda: Territorios Indígenas*, Instituto Nacional de Estadística y Censo, San José, 2011. Disponible en http://www.uned.ac.cr/extencion/images/ifcmdl/02._Censo_2011._Territorios_Indigenas.pdf, última revisión 5/08/2015.
- LA DEFENSORÍA DE LOS HABITANTES DE COSTA RICA, “Informe Alternativo, Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial, Organización de la Naciones Unidas”, San José, 2015. Disponible en http://www.dhr.go.cr/biblioteca/resoluciones/Informe_DHR_al_CERD_2015.pdf Fecha de última consulta 9/08/2015.
- MNICR, “Informe Indígena. Situación de los derechos humanos relativos a los Pueblos Indígenas, en referencia a los compromisos asumidos por Costa Rica con motivo del examen periódico universal Mayo 2012-Mayo 2014 para el Comité para la Eliminación de la Discriminación Racial”, San José, 2015.
- MNICR-EGA-CICDE, “Informe Narrativo Encuentro Nacional con educadores y líderes comunitarios: la educación indígena intercultural como desafío para el siglo XXI en Costa Rica”, UNICEF - AECID, Heredia, 2012.
- OACNUDH, Sara Nuero Escobar (coord.), *Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas en América Central*, Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos ONU, América Central Oficina Regional - Embajada de Noruega, 1ª edición, T. I, 2011.
- UII-FI, *Miradas Críticas desde AbyaYala*, Volumen V, Curso Internacional para líderes y lideresas indígenas de Centroamérica en Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena, La Paz, Proyecto, UII-GIZ, Cromosoma Identidad Creativa, La Paz, 2014.

UNED, Zúñiga Muñoz, Xinia (coord), “Elementos para la definición de un marco institucional para la vinculación de la UNED con pueblos indígenas”, Rectoría, Documento de trabajo, 2014.

ZÚÑIGA MUÑOZ, Xinia y otros, “La lucha por la cedulación del pueblo ngäbe en Costa Rica: alcances y significados político-culturales en la década de los años noventa”, Informe de Investigación CICDE - UNED, 2013.

MÉXICO

La formación profesional en la sociedad maya contemporánea: el caso de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo en México

Ildefonso Palemón Hernández Silva

Este texto ofrece una presentación de la experiencia de la formación profesional en la sociedad maya contemporánea, proceso que se desarrolla fundamentalmente en la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo, ubicada en el municipio de José María Morelos, en el Estado de Quintana Roo, que es parte de la Península de Yucatán, en México.

Para dar cuenta del caso se hacen referencias de historia y contexto de la experiencia, antes de entrar a su breve historia propiamente dicha, a la descripción de la experiencia, a las interpelaciones del caso, a los desafíos que se presentan y a las ideas para seguir pensando y trabajando por la educación intercultural de calidad, pertinente y reconocida.

La idea es que el lector cuente con los elementos que le permitan conocer situaciones que pudiera estar trabajando o vaya a trabajar, desde cualquier lugar del engranaje organizativo de la sociedad en que se encuentre, y que dichos elementos le permitan apreciar lo que puede y/o debe hacerse o evitarse para que la formación profesional logre su cometido con los ciudadanos, independientemente de su origen, y se llegue así a un destino de desarrollo endógeno, con inclusión social en una sociedad multicultural, con reconocimiento de las lenguas y culturas nacionales, con valoración de los sabios locales y del conocimiento cotidiano así como con aportación a los graves problemas del desarrollo de la humanidad.

Referencias de historia y contexto

Producto del movimiento social indígena más reciente, en México ocurrieron cambios en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (o Carta Magna, como también se le llama) que fructificaron en el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales y oficiales, y con ello se crearon instancias que dieran cumplimiento a los nuevos derechos constitucionales: en la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe), en la Secretaría de Educación Pública (SEP), en el INALI (Instituto Nacional de Lenguas Indígenas), en la reorientación de la visión y misión de las diversas instituciones existentes y en la creación de las universidades interculturales.

En Quintana Roo, bajo estos cambios en el país y con motivo de un convenio entre la UQROO (Universidad de Quintana Roo), la ANUIES (Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior) y la Fundación Ford, se creó en dicha Universidad la UAAEI (Unidad de Apoyo Académico para Estudiantes Indígenas). En noviembre de 2004, se propuso al H. Consejo Universitario de la UQROO la transformación de la UAAEI en un Centro de Atención a Estudiantes de la Zona Maya y Estudios Interculturales, con la misión de contribuir al proceso de construcción de una sociedad intercultural que posibilitara relaciones y acciones más equitativas. El 9 de mayo del 2005 el H. Consejo Universitario aprobó la creación del Centro de Estudios Interculturales como primer paso para desarrollar una unidad académica de la primera universidad en Quintana Roo en la zona maya. Este último paso, sin embargo, no fructificó, debido a un cambio en la Rectoría de la institución, por lo que los gobiernos municipal, estatal y federal decidieron que el proyecto se convirtiera en una nueva Universidad, con su propio modelo educativo. Así, la UIMQROO (Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo) se convirtió en la novena de las doce universidades interculturales que actualmente existen en el país y está enfocada a la revaloración y potenciación de los conocimientos, la lengua y la cultura mayas en la Península de Yucatán.

De acuerdo con el INEGI¹ (Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática), desde 1990 hay una tendencia a la baja en el número de hablantes del maya yucateco, la variante del maya en esta zona. Sin embargo, este idioma es considerado una lengua desarrollada y es apreciado a nivel nacional e internacional, al grado que llegan investigadores y estudiantes a realizar estancias en la zona para aprender o practicar el idioma aprendido en sus instituciones. La lengua maya es la segunda lengua indígena de México, por el número de personas que la hablan: un total de 759 mil habitantes, de los cuales 388.505 son hombres y 370.495 son mujeres. Solo el nahuatl tiene más hablantes en las 60 lenguas indígenas de México (1.37 millones).

Historia de la experiencia

El Decreto de Creación de la UIMQROO se publicó el 30 de octubre de 2006 en el Periódico Oficial de Quintana Roo y al año siguiente se dieron los primeros pasos del proyecto de modelo educativo intercultural a nivel superior, para atender la demanda que por muchos años hicieron los pobladores mayas del estado de Quintana Roo. En particular en José

¹ INEGI, *Sistema de Consulta de los Censos Económicos 2004*. Disponible en línea <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ce/ce2004/>> 2004. Fecha de consulta: 20/07/2015.

María Morelos y en el municipio vecino de Felipe Carrillo Puerto, los ciudadanos y sus organizaciones tuvieron un papel muy activo porque se contara en sus capitales con la nueva universidad intercultural; hubo inclusive manifestaciones en las calles de esos municipios disputándose la sede de la institución. La ubicación geográfica de José María Morelos y las aportaciones sociales para que se concretara el proyecto inclinaron la balanza y se aprobó que la UIMQROO tuviera su sede en ese municipio, con la posibilidad de abrir campus en los demás municipios.

En agosto de 2007 ingresó la primera generación de estudiantes de nivel licenciatura, a tres carreras novedosas para la región: Agroecología, Lengua y Cultura y Turismo Alternativo; un mes antes había ingresado la primera generación de profesores y administrativos de la Universidad. Así, sin instalaciones propias, trabajando en aulas de una escuela secundaria y rentando una casa para el trabajo del personal, se inició la novena universidad intercultural en México.

En agosto de 2009 ingresó la tercera generación de estudiantes de nivel licenciatura, ahora a cinco carreras, ya que se habían abierto las licenciaturas de Salud Comunitaria y de Gestión Municipal. Así fue que la matrícula escolar pasó de 219 al inicio del funcionamiento a 536 estudiantes.

En agosto de 2012 ingresó la sexta generación de estudiantes de nivel licenciatura, ahora a ocho carreras, con las nuevas licenciaturas de Tecnologías de la Información y Comunicación, de Gestión y Desarrollo de las Artes y de Desarrollo Empresarial; también ese año ingresó la primera generación de estudiantes de la Especialidad y Maestría en Educación Intercultural. Todo ello sumó una matrícula de 644 estudiantes. Una cantidad muy baja para nueve programas educativos y para una pauta académica de más de 80 personas contando a los profesores de asignatura. Este escenario de trabajo ha tenido críticas por lo anterior y sobre todo por basarse en convenios presupuestales que solo garantizan una nómina de 50% de esa cantidad de personal, dado que a los demás se les paga con proyectos que se concursan año a año.

Pero ¿qué hay de las funciones, actividades y resultados de ocho años de trabajo de la UIMQROO? ¿Dónde está la interculturalidad en la Educación Superior? Las funciones sustantivas de la Universidad son las que tienen todas las instituciones de Educación Superior pero el modelo educativo, la filosofía y las actividades que desarrollan son distintas, especiales e innovadoras, con las raíces de la educación para los adultos y la educación para el desarrollo personal y colectivo que han impulsado tantos luchadores de los más diversos lugares del mundo. En el apartado que sigue se dará cuenta de la forma de trabajo y los resultados en una institución que se define distinta de las universidades típicas.

Descripción de la experiencia

Las funciones sustantivas de la Universidad se han desarrollado en distintos momentos y ello se debe a razones administrativas y de política educativa pero también a razones académicas. Se inició con la docencia en 2006 y se avanzó luego a la investigación, pues se debía partir de un diagnóstico de las necesidades del desarrollo local para precisar cuerpos académicos con sus enfoques de trabajo, líneas y proyectos de investigación aplicada pertinentes.

En junio de 2008 se comenzó a trabajar formalmente con la tercera función sustantiva: la vinculación con las comunidades. Previo al trabajo de campo se desarrollaron los cursos correspondientes a los dos primeros periodos escolares (semestres), los que corresponden a la formación básica común, para dotar de los conocimientos, actitudes y herramientas generales de modo que cada estudiante visualice su plan de vida universitaria así como también pueda realizar, de manera participativa con la comunidad, un diagnóstico general.

El proceso formativo se desarrolla en aulas y en comunidades alternadamente y en ambos ambientes, bajo un código de ética, se busca poner en igualdad de condiciones los conocimientos, la lengua y la cultura mayas ante el conocimiento científico occidental para que, de su sinergia, se formen nuevos ciudadanos que alcancen el desarrollo sostenible de sus comunidades.

El modelo educativo, entonces, tiene como ejes centrales lo que se establece en instrumentos internacionales sobre el tema² firmados por México, cuya observancia es, por ende, obligatoria: que se responda a las necesidades particulares de las comunidades mayas, que se abarque su historia, sus conocimientos y sus técnicas, su sistema de valores, sus aspiraciones y, todo eso, que se haga con ellos. Aunque, como sostiene Mato,³ hay escasos efectos prácticos de los instrumentos internacionales en las políticas públicas y en las prácticas institucionales, lo avanzado augura resultados importantes si el proceso se alimenta a sí mismo en forma crítica, constructivamente, en un proceso de mejora continua, como dicen la Administración y los estándares ISO.

Estos son los elementos centrales del modelo educativo intercultural de la UIMQROO: el papel de los asesores, tutores, estudiantes como asistentes de profesor, abuelos tutores, sabios locales como profesores,

² OIT, Convención No 169. Disponible en línea < <http://www.ilo.org/public/spanish/>>. Fecha de consulta: 19/07/2015.

³ Véase Daniel Mato, "Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: contextos y experiencias*, Caseros, EDUNTREF, 2015, p. 24.

profesores formales, administrativos y personas de la comunidad. El concepto maya que los aglutina es *iknal*⁴ y significa acompañamiento en comunidad, proceso que reclama una comunicación efectiva con soporte en la cultura del entorno, bajo una negociación solidaria y con el código de ética como guía. Esto permite que el proceso formativo intercultural sea exitoso y por ello los egresados, siempre, en cinco generaciones, acuden a su ceremonia de graduación para recibir su título profesional.

Interpelaciones

El que los trabajos de vinculación con la comunidad en la UIMQROO no se retomen durante los periodos escolarizados de primavera y otoño por parte de los profesores provoca la separación de las funciones sustantivas, la pérdida del vínculo con el entorno y la falta de continuidad del trabajo con las comunidades. Esto debe superarse con el trabajo de las academias, personal comprometido, comunicación asertiva y planeación con rendición de cuentas. Es una crítica interna que muchos académicos han expresado y externamente se puede hacer visible muy pronto.

Retomar los problemas, experiencias o situaciones de las comunidades que se detectan en el verano, que es el periodo de vinculación con la comunidad, al momento de planear las clases y al impartirlas, permite no solo continuar el trabajo de campo sino referir los contenidos a experiencias propias y, con ello, fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje significativo, la investigación pertinente y, finalmente, el desarrollo socioeconómico sostenible.

El trabajo de vinculación con la comunidad no es un elemento adicional en la definición de cuerpos académicos, líneas de investigación y proyectos de aplicación innovadora de conocimiento por parte del cuerpo docente; su interrelación fortalece, en una institución intercultural, la pertinencia del trabajo universitario y su coherencia interna, lo que abona fuertemente a la misión universitaria.

La evaluación y la retroalimentación del trabajo universitario permiten hacer a tiempo mejoras para garantizar el cumplimiento de los objetivos y fortalecer las acciones conducentes a cumplir la misión universitaria. Esto es posible si se logra una comunicación y una negociación que tengan como base la educación, la cultura y la interculturalidad.

⁴ Palabra maya compuesta formada por *Ik*: con, *Nal*: casa. Literalmente significa “con el acompañamiento en casa” o, como lo explica el maestro Mario B. Collí Collí, “se manifiesta mediante un acompañamiento integral al alumno”. Mario B. Collí Collí, *El iknal (tutoría) en la UIMQROO: los sabios locales, asesores en las clases de lengua maya yucateco*, José María Morelos, México, UIMQROO, 2015, p. 6.

A nivel general, la inseguridad presupuestal de la institución provoca incertidumbre en el trabajo diario, consume mayor tiempo del personal directivo en la búsqueda de soluciones y afecta la planeación, por lo que se requiere una solución definitiva, al menos de mediano plazo.

Es necesario concluir y habilitar las instalaciones en proceso y las proyectadas en el plan maestro de desarrollo institucional para aumentar, aún más que en este 2015, la matrícula escolar de la Universidad, sobre todo si se avanza en la formación continua de quienes ya están laborando y/o de quienes requieren profesionalización.

Desafíos

Esta experiencia en la UIMQROO tiene logros y desafíos que se busca superar para un avance mayor. La singularidad del modelo formativo reclama un alto compromiso del personal de la institución y ello no se ha logrado por completo; requiere una comunicación efectiva para tener los resultados esperados; exige un alto grado de organización y también necesita una formación continua del personal de la institución, a quienes también aplica el código de ética y las exigencias del modelo educativo en formación y desarrollo.

Los cambios de administración universitaria son momentos cruciales para el desarrollo institucional pues ponen a prueba la verdadera interculturalidad, el saber ser y el saber convivir; hay quienes se aferran al poder y en esa pasión personal ponen en riesgo el quehacer basado en el código de ética, en la filosofía intercultural, en el sentido comunitario maya, en el *iknal* social para el desarrollo sostenible. Este es un reto de los universitarios y de la Universidad.

Ideas para seguir pensando

Partiendo de que la interculturalidad es una relación positiva y para el desarrollo humano que se da o promueve entre culturas⁵ y de que el enfoque intercultural se basa en principios filosóficos y valores que se proponen modificar las formas de abordar y atender la diversidad de las relaciones sociales afectadas por condiciones de desigualdad entre sus sectores,⁶ las funciones básicas en las Universidades Interculturales tienen como base el intercambio de saberes de las comunidades

⁵ Gobierno del Estado de Quintana Roo, *Periódico Oficial: Decreto por el que se modifica integralmente el decreto por el que se crea la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo, como organismo descentralizado de la administración pública paraestatal*, México, Periódico Oficial, 2009.

⁶ María de Lourdes Casillas Muñoz y Laura Santini Villar, *Universidad intercultural Modelo Educativo*, 1ª ed., CGEIB, SEP, Distrito Federal, México, 2006, p. 34.

universitarias y locales por medio del diálogo horizontal de saberes, como estrategia para generar nuevos conocimientos, vías, herramientas y acciones que permitan superar las limitantes del desarrollo de las capacidades y potencialidades de las personas que viven en estas comunidades.

La interculturalidad, entonces, implica procesos que ocurren en sociedades abiertas donde se da una integración diferenciada de personas, lo cual conlleva implicaciones sociales, éticas y políticas, el pluralismo, como establece Sartori.⁷ De ahí que la educación, la investigación, la gestión y la vinculación universitarias en las Universidades Interculturales deben atender las actitudes y principios de un Código de Ética para que cumpla con las condiciones mínimas y centrales que lleven a su verdadera expresión; a lo anterior se agregan, para no ser implícitos, el compromiso entre las comunidades y el reconocimiento del valor de la diversidad.

La implicación de lo anterior es la participación total y amplia de actores locales que comúnmente, cuando ocurre, colaboran en forma marginal en los procesos universitarios determinados por métodos tradicionales de búsqueda de conocimiento, su transmisión y su difusión. Esto, además, remite de manera inmediata a la cuestión del sentido de las funciones universitarias, el para qué, y ello tiene su respuesta en el grupo de trabajo intercultural, el grupo universitario y extrauniversitario. El tipo de quehacer en estas universidades, entonces, tiene la resolución de sus principales interrogantes en su proceso de definición y de desarrollo, donde los valores, actitudes, principios e implicaciones se ponen a prueba y dan muestra de las capacidades diversas y de su grado de desarrollo.

Si los objetivos y metas académicas, que cubren diversos aspectos del desarrollo, apuntan a la sostenibilidad, como en este caso, ello implica una elevada participación de los actores sociales del desarrollo; además de los profesores se convoca a otros participantes, no reconocidos por la política oficial pero sí en este modelo educativo: los estudiantes y la comunidad (los sabios locales, el ciudadano común, los líderes comunitarios, las autoridades, otros profesionistas, etc.). En el desarrollo de las funciones universitarias sustanciales y la búsqueda del desarrollo sostenible local se tienen como principios de actuación el reconocimiento del valor de la diversidad y la tolerancia, valores del pluralismo, que es considerado el *código genético* de una sociedad abierta.⁸

⁷ Giovanni Sartori, *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, México, Taurus, 2001, p. 19.

⁸ Giovanni Sartori, ob. cit., p. 19.

La misión de la UIMQROO es contribuir al desarrollo socioeconómico del Estado de Quintana Roo y la región maya de México, mediante la formación de profesionistas y la investigación innovadora, a través de un modelo educativo intercultural, multilingüe y con una fuerte vinculación entre los diferentes sectores a todos los niveles; al mismo tiempo, con su quehacer, reconoce e impulsa aquellas actividades que promuevan el estudio, desarrollo y fortalecimiento de la lengua y cultura mayas de la Península de Yucatán.⁹

En el cumplimiento pleno de tal misión hacia el año 2017, en este momento, con cinco generaciones de estudiantes, profesores y administrativos, se sigue planeando, organizando, dirigiendo y evaluando el trabajo cotidiano en la docencia, organizada en academias de distinto orden; en la investigación, organizada en cuerpos académicos; y en la vinculación, para lograr una ampliación de la comunidad educativa más allá de los muros de la Universidad para que tenga sentido el desarrollo sostenible y, por tanto, la razón de esta institución intercultural.

En estos momentos ha cobrado su verdadera dimensión la vinculación pues con ella se está impactando todo el trabajo de la Universidad. La vinculación con la comunidad se modificó desde su concepción original centrada en los periodos escolares de verano, a un trabajo que se desarrolla en los demás periodos escolares para evitar la desvinculación entre las funciones universitarias, a un trabajo de planeación general y por comunidad. En este sentido, se destaca que en este 2015 se hayan realizado 70 reuniones de planeación del desarrollo comunitario, entre estudiantes y asesores, para impulsar los trabajos fuera del aula. Los cuerpos académicos y sus líneas de investigación guardan correspondencia con el trabajo de vinculación. Los principales cambios en la vinculación con el entorno son:

1. Las acciones recientes para lograr que los estudiantes tengan una motivación sólida para trabajar más en sus estudios y trabajo de campo: la planeación del desarrollo por cada comunidad con sus asesores y con la incorporación de ese trabajo a la docencia en los periodos escolarizados.
2. La búsqueda de proyectos de vinculación viables con mejores herramientas de decisión incorporados a las guías del trabajo de campo.
3. La generación de productos adicionales al trabajo de titulación como elementos para el desarrollo y posicionamiento profesional: diaporama, video, artículo o manual, escrito en maya, inglés u otro idio-

⁹ Francisco Rosado May, *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2007-2017*, José María Morelos, Estado Quintana Roo, México, UIMQROO, 2008, p. 3.

ma, dependiendo de la carrera profesional y el interés personal. Este producto debe ser el resultado de su creatividad, sin seguir ningún lineamiento rígido, más bien para uso de la comunidad.

4. Aprovechar el sistema de financiamiento de proyectos para gestionar el recurso necesario o la forma de ponerlo en marcha, al tiempo de analizar posibilidades de cambios a proponer en la política pública para el desarrollo local con una perspectiva global.
5. Todo el trabajo estudiantil busca también la oportunidad de encontrar empleo, ya sea por cuenta propia, aprendiendo a hacer y gestionar proyectos exitosamente, o también como promotores del desarrollo, como académicos o como posibles servidores públicos o empleados de las organizaciones con una mira y compromiso por el desarrollo comunitario.

Por lo anterior es que el papel de los asesores/tutores es clave para el éxito del modelo y el cumplimiento de la misión y visión universitarias: los frutos hablarán de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo.

Referencias

- ALVARADO DZUL, S. H. y S. Kissmann, *Guía para el taller de vinculación con la comunidad I*, José María Morelos, Estado Quintana Roo, México, UIMQROO, 2009.
- CASILLAS MUÑOZ, María de Lourdes y Laura Santini Villar, *Universidad intercultural Modelo Educativo*, 1ª ed., CGEIB, Secretaría de Educación Pública (SEP), Distrito Federal, México, 2006.
- COLLI COLLÍ, Mario B., *El iknal (tutoría) en la UIMQROO: los sabios locales, asesores en las clases de lengua maya yucateco*, José María Morelos, Estado Quintana Roo, México, UIMQROO, 2015.
- GOBIERNO DEL ESTADO DE QUINTANA ROO, *Periódico Oficial: Decreto por el que se modifica integralmente el decreto por el que se crea la Universidad Intercultural de la Zona Maya del Estado de Quintana Roo, como organismo descentralizado de la administración pública paraestatal*, Chetumal, Estado Quintana Roo, México, Periódico Oficial, 2009.
- INEGI, Sistema de Consulta de los Censos Económicos 2004. Disponible en línea <<http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ce/ce2004/2004>>. Fecha de consulta: 20/07/2015.
- MATO, Daniel (coord.), "Educación Superior, Estados y pueblos indígenas en América Latina. Contextos, experiencias, conflictos y desafíos", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: Contextos y experiencias*, 1ª ed., Sáenz Peña (Provincia de Buenos Aires), EDUNTREF, 2015.
- OIT, *Convención No 169*. Disponible en línea <<http://www.ilo.org/public/spanish/>>. Fecha de consulta: 19/07/2015.
- ROSADO M., Francisco J., *Plan Estratégico de Desarrollo Institucional 2007-2017*, José María Morelos, Estado Quintana Roo, México, Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO), 2008.
- SARTORI, Giovanni, *La sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Distrito Federal, México, Taurus, 2001.
- VÁZQUEZ OSORIO, María Cristina, *Educación superior indígena México-Canadá en el marco del día internacional de las lenguas maternas*, México, Secretaría de Educación Pública (SEP), 2015.

Equidad en la Educación Superior para un mundo culturalmente diverso

José Manuel del Val Blanco

En este capítulo se presenta la experiencia del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), organismo responsable de las cuestiones relativas a la diversidad cultural, la interculturalidad y sus patrimonios en las sociedades contemporáneas. El texto se inicia con la exposición del contexto histórico y político en el que se crea el PUIC en la UNAM, destacando los retos que enfrentan las sociedades del siglo XXI, a partir del reconocimiento de la pluralidad cultural y sus implicaciones en la educación. Posteriormente, se explican los objetivos del PUIC y los desafíos que ha enfrentado, así como las actividades que desarrolla en materia de docencia e investigación. A lo largo del texto se presentan aportaciones al debate en materia de interculturalidad y equidad para los pueblos indígenas, así como sobre su efecto en los nuevos enfoques y perspectivas de las Universidades públicas.

Los retos del nuevo siglo: coexistir en la diversidad

La relevancia nacional, americana y mundial de la temática de la multiculturalidad y de la interculturalidad a la que han adherido paulatinamente organismos multilaterales como la Organización de las Naciones Unidas y todas sus agencias, gobiernos, instituciones académicas de docencia e investigación, instancias gubernamentales y legislativas, partidos políticos y sectores públicos y privados, impulsados en nuestro medio en gran medida desde los movimientos sociales y organizaciones, líderes e intelectuales indígenas, testimonia, para el caso de México, la respuesta puntual a los acuerdos que derivaron del denominado Pacto del Pedregal¹ al crearse, en la UNAM, el Programa Universitario de

¹ La redefinición constitucional de México como una nación multicultural y pluriétnica a inicios de los años noventa constituyó el primer gran acuerdo nacional para establecer, explícitamente, uno de los ejes fundamentales que han impulsado y guiado la transformación y adecuación de las instituciones mexicanas hacia la cristalización de un nuevo proyecto nacional. A partir de ello, en 2004, en vísperas de la conclusión del primer Decenio Internacional de los Pueblos Indígenas del Mundo (1995-2004), un grupo de veinticinco líderes del continente americano —convocados por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Fundación

Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC). Este nace como un espacio para la investigación y la Educación Superior, la difusión y la gestión cultural e interinstitucional, especializado en las cuestiones relativas a la diversidad cultural, la multiculturalidad, la interculturalidad y sus patrimonios en las sociedades contemporáneas, con énfasis en las demandas y expectativas de los pueblos originarios.

El proyecto de creación del Programa reposa sobre un principio teórico fundamental: que la diversidad cultural y la interculturalidad son dominios vinculantes, tanto de las ciencias de la cultura, como de las de la naturaleza, y operan socialmente como factores que estructuran los conocimientos y las prácticas de numerosos campos del saber y del desarrollo de las sociedades del planeta.

El reconocimiento en México y en numerosos países de América y el mundo de su naturaleza como naciones pluriculturales estableció un horizonte de responsabilidades y retos, al reconocer y poner de manifiesto la importancia crucial que cobraban las manifestaciones sociales, la reflexión y el debate sobre la diversidad étnica, lingüística y cultural, en el mundo contemporáneo. *Coexistir en la diversidad* pasó a convertirse —y todo indica que lo será de manera duradera— en uno de los desafíos fundamentales para las democracias y en un reto sin precedentes para las políticas públicas y las reformas institucionales, las organizaciones no gubernamentales, los partidos políticos y los movimientos etnopolíticos, las estructuras educativas en todos sus niveles, las iglesias y los medios de comunicación y, sobre todo, para los comportamientos sociales de todos y cada uno de los ciudadanos.

En nuestro país, el reconocimiento explícito de que “la Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas,”² constituye un referente teó-

Rigoberta Menchú— se reunieron con la finalidad de evaluar los logros alcanzados. Elaboraron un documento que se conoce como *Declaración de Tepoztlán*, en el cual se establecieron una serie de recomendaciones a las distintas instancias del Sistema de Naciones Unidas, a los gobiernos de los Estados y a las universidades, entre otros organismos, para que impulsaran acciones encaminadas a coadyuvar y articular esfuerzos a favor del desarrollo de los pueblos indígenas. Dicho documento fue entregado al entonces rector de UNAM, el doctor Juan Ramón de la Fuente, quien de inmediato asumió estas definiciones y en consecuencia creó el *Programa Universitario, México Nación Multicultural* (PUMC-UNAM), en el año 2004. A esa alianza entre la máxima casa de estudios del país y los pueblos originarios se la conoce como *Pacto del Pedregal*. Este Programa asumió como propósito fundamental alentar un esfuerzo de trabajo a largo plazo para la consolidación de una plataforma sólida de conocimientos en torno a la diversidad cultural y la interculturalidad, actualmente a cargo de PUIC-UNAM (2014).

² Artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

rico-político y el corazón temático de la investigación, la docencia y la gestión cultural.

Aunque se trató de una reforma sustancial pero necesaria a nuestra Carta Magna, el reconocimiento se concibió como tardío y limitado, por lo menos visto a la luz del proceso histórico y de la condición plural de la sociedad mexicana, pues diferentes investigaciones de corte antropológico, demográfico, arqueológico, lingüístico o etnohistórico han demostrado indudablemente el carácter plurilingüe y multicultural de las sociedades asentadas desde tiempos prehispánicos en el actual territorio mexicano, sociedades que se distribuyeron en tres grandes áreas geográfico-culturales, la mayor de ellas: Mesoamérica. En suma, la actual pluralidad étnica y la riqueza cultural de México tienen su origen en los cientos —si no es que miles— de grupos humanos que convivían, comerciaban, se hacían la guerra, peregrinaban e intercambiaban ideas e identidades.

Según las cifras del último censo poblacional realizado en México, la población indígena asciende a 18,1 millones, es decir 16% de la población total, y se encuentra distribuida principalmente en diez entidades de la República: 1. Yucatán (donde representa el 51,4% de la población estatal); 2. Oaxaca (45,9%); 3. Chiapas (33,4%); 4. Quintana Roo (32,7%); 5. Campeche (21,3%); 6. Hidalgo (21,2%); 7. Guerrero (18,1%); 8. Puebla (18,1%); 9. San Luis Potosí (13,9%) y 10. Veracruz (13,5%). Se ubican estos estados principalmente en las regiones centro, sur y sureste, aunque en la actualidad se registra una redistribución de la población indígena a lo largo y ancho del territorio nacional debido a procesos migratorios, incluso también en otros países como Estados Unidos y, más recientemente, Canadá.

De las 68 agrupaciones lingüísticas registradas por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI),³ se destacan el náhuatl, maya, mixteco, tseltal, zapoteco, tsotsil, otomí, mazateco, totonaco y chol,⁴ por ser las principales lenguas indígenas habladas en México.

Es importante no dejar de lado el hecho de que la diversidad cultural no solo emerge como un rasgo esencial de la pluralidad de pueblos originarios, pues, desde la perspectiva antropológica, “las migraciones y los intercambios entre poblaciones de origen diverso son factores que han

³ El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) fue creado a partir de la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos Indígenas de México (2003) y tiene como objetivo promover el fortalecimiento, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas habladas en el país y asesorar a los tres órdenes de gobierno para la articulación de las políticas públicas y acciones en la materia. El INALI ha catalogado la diversidad lingüística de México en tres categorías: 1. Familia lingüística; 2. Agrupación lingüística y 3. Variante lingüística, de las cuales existen 11 familias, 68 agrupaciones y 364 variantes lingüísticas.

⁴ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, *La pobreza en la población indígena de México, 2012*, 1ª ed., México D.F., Coneval, 2014, pp. 14-15.

impulsado el proceso civilizatorio de los pueblos. Los desplazamientos humanos, sus causas y consecuencias son el telón de fondo de la Historia Universal”. Aunque, en algunos casos, “el encuentro entre civilizaciones implica opresión, explotación y dominación; en otros, el incremento de las fuerzas productivas y la expansión de los sistemas comerciales. En todo encuentro es inevitable la interculturalización que conlleva, además de los mestizajes y la transformación de las culturas en contacto,”⁵ por lo que a la diversidad de origen de nuestro país es posible sumarle la presencia significativa —aunque ensombrecida y negada todavía— de africanos, europeos, asiáticos, norteamericanos, centroamericanos y sudamericanos que configuran la sociedad mexicana.

Situación esta que se constituye como un indicador de la necesidad existente y demandante para profundizar y actualizar el mapa de la multiculturalidad mexicana, el cual había sido impuesto y definido por el indigenismo de Estado en los estrechos marcos de la concepción dicotómica *indígenas-mestizos*, excluyendo la enorme diversidad de pueblos y numerosos segmentos de población cuya existencia, desarrollo y dinámicas sociales específicas resultan esenciales para el desarrollo histórico de la pluralidad cultural del México histórico y contemporáneo.

Universidad, educación e interculturalidad

En la decisión de crear el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad (PUIC-UNAM), estuvo implícita la necesidad de responder a los procesos generados por la notable expansión de las temáticas sobre la interacción entre los pueblos indígenas y las Universidades públicas, las culturas y sus actores sociales, las relaciones interétnicas, las identidades, las migraciones y el reconocimiento de la diversidad y la pluralidad social y natural de México, América y el mundo. Fenómenos identificados por las ciencias del hombre en estrecha relación con las disciplinas que se ocupan de la diversidad biológica y ambiental, las etnociencias, los saberes tradicionales y el diálogo de epistemologías.

A finales del siglo XX y en los albores del XXI, numerosas corrientes del pensamiento, que se expresaron en los ámbitos académico, político, económico, ecológico, social, tecnológico y artístico, pusieron de manifiesto la importancia y complejidad de las realidades multiculturales en todos los países del planeta, lo que llevó a la búsqueda de nuevos sistemas de relación de las diferencias (modelos interculturales), ya sea que fueran propuestos como parte esencial de las políticas de Estado o

⁵ Luz María Martínez Montiel, *Inmigración y diversidad cultural en México. Una propuesta metodológica para su estudio*, 1ª ed., México D.F., PUMC-UNAM, 2005, p. 15.

que se manifestaran como anhelos y demandas de numerosos y diversos conjuntos sociales.

Paralelamente, la llamada “emergencia de los pueblos indígenas” —principalmente en México y en América Latina—, la aceleración de los procesos migratorios y la globalización produjeron un notable impacto en las sociedades nacionales y en los escenarios internacionales. Dentro de estos aspectos, las luchas contemporáneas de los pueblos indígenas han enfatizado de manera principal y fundamental el campo de la *reproducción cultural* y, particularmente, los proyectos de *formación y educación*, que son considerados por los propios pueblos como ámbitos estratégicos para garantizar, en el marco de las actuales condiciones globales, su reproducción como pueblos, su reconocimiento jurídico y político, así como el florecimiento y la expansión de sus culturas.

En las universidades —en particular, las universidades públicas, donde la educación se concibe como un bien social—, sus instancias de docencia, investigación y difusión académica han sido históricamente escenarios idóneos para el análisis y la reflexión sobre las grandes problemáticas sociales. Se conciben como instituciones pioneras en la exploración de situaciones emergentes, en los más diversos ámbitos de la vida social y, sobre todo, instituciones fundamentales para el desarrollo de los pueblos.

Numerosas áreas de la UNAM han incursionado, por múltiples vías, en problemáticas que asocian la labor universitaria con el pluralismo cultural, con el objetivo de potenciar el impacto social de los proyectos, identificar modalidades de articulación interdisciplinaria, formalizar nuevos campos de reflexión y creación, abrir los espacios universitarios a temas estratégicos no suficientemente explicitados, consolidar las experiencias de acceso de sectores que han resentido la discriminación social, en general, y la educativa en particular, para interculturalizar nuestra casa de estudios y proyectar el conjunto de resultados a la sociedad.

A partir de ello, durante la última década, el Sistema Universitario Nacional ha transitado hacia la reformulación de nuevos paradigmas socio-pedagógicos que intentan construir programas, planes y sistemas de educación pública más incluyentes y democráticos como respuesta a las demandas y reivindicaciones de los pueblos originarios y, más recientemente, de los *afrodescendientes*.

No obstante, los interrogantes para los cuerpos académicos y especialistas en educación e interculturalidad (los encargados de diseñar, planificar e implementar los programas y currículos académicos) aún siguen siendo insuficientes para integrar la pertinencia cultural de los pueblos indígenas, principalmente en los cursos y programas educativos. Por ello, el desarrollo de la reflexión descolonizadora y sus conse-

cuencias en todos los ordenes de la reflexión, la crítica, las instituciones, políticas y programas, requiere todavía de combates arduos y permanentes frente al orden colonial, racista y eurocéntrico que da sustento al pensamiento neoliberal del capitalismo contemporáneo vigente.

Por otra parte, resulta sencillo verificar que la temática de la interculturalidad se manifiesta actualmente en todo el mundo, cargada de diversos contenidos y significaciones según quien la reivindique, la condene o simplemente la describa. Sin embargo, la generalización del concepto ha hecho que el adjetivo *intercultural* sea usado hoy tanto para calificar una política educativa o lingüística, un sistema mixto de atención médica, un fenómeno migratorio como para una representación diplomática, un foro internacional de pueblos originarios, una universidad para indígenas, un modelo de comunicación, una estrategia de mercadotecnia o un desfile de modas.

Pero, más allá de los usos oportunistas de la *interculturalidad*, es preciso admitir que se trata de un fenómeno y un concepto de una notable vigencia y complejidad. Al reconocerse que prácticamente todas las sociedades del planeta son conjuntos multiculturales, la pregunta acerca de cómo interaccionan, se influyen (o ignoran) mutuamente, se hibridan, se sincretizan, definen campos de armonización o hacen emerger situaciones conflictivas hace que el estudio de la interculturalidad sea hoy una tarea ineludible para las ciencias sociales y, como en nuestro caso, para el quehacer académico universitario.

En México⁶ y en el resto de América Latina, se han empezado a constituir y desarrollar universidades propias de los pueblos indígenas, así como programas de carácter antropológico y pedagógico, a partir de la instauración de nuevas instituciones de Educación Superior, entre ellas Universidades indígenas o Universidades interculturales, u otras como áreas o departamentos universitarios, abordando el paradigma de la *interculturalidad*, de manera laxa, como puente de comunicación entre distintas sociedades y sistemas de conocimiento de diferentes culturas.

⁶ Durante los últimos quince años, en México se han creado cerca de una veintena de Universidades Interculturales e indígenas, algunas a cargo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública Federal y otras autónomas y/o privadas. Entre estas se destacan: Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH); Universidad Autónoma Indígena de México (UAIM); Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); Centro de Estudios Ayuuk - Universidad Indígena Intercultural Ayuuk (CEA-UIIA); Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo (UIMQROO); Universidad Intercultural del Estado de Guerrero (UIEG); Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM); Universidad Intercultural del Estado de Tabasco (UIET); Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP) y Universidad Intercultural del Estado de México (UIEM). Cf. Arianna Re, *Identities en proceso de construcción: reflexiones sobre la auto-identificación totonaca en los estudiantes de la Universidad Intercultural de Espinal, Veracruz, México*, 1ª ed., México, PUIC-UNAM, p. 336.

Este tipo de Universidades aparecen en el marco de un proceso mayor, un proceso de carácter *glocal*, como lo define Boaventura De Sousa, el que parte de una severa crisis en la Universidad Pública y que, en respuesta, se “debe refundar la Universidad a partir de desmercantilizar, descolonizar y democratizar el conocimiento y la educación en la era neoliberal. De manera que la Universidad pueda volver a ser una Universidad comprometida con la justicia social, pero no incondicional y acriticamente leal a un proyecto político partidista.”⁷

De igual forma, es necesario también valorar los conocimientos locales, las circunstancias y especificidades regionales y a los actores involucrados en el proceso educativo, en suma, poner en marcha un verdadero *diálogo de saberes*, tal y como lo propone Dietz; tomar en cuenta las dimensiones interculturales, interlingües e interactorales para la diversificación del conocimiento, lo que a su vez obliga a la antropología y a la pedagogía académica a replantearse sus conceptos teóricos básicos, tanto como sus prácticas metodológicas.⁸

A nadie escapa la dimensión del reto que supone desarrollar estas estrategias, que requieren, sin duda alguna, no solo de científicos sociales críticos y comprometidos, sino, de manera más urgente, de una masa crítica de profesionistas indígenas y pensadores indígenas que, a su vez, deben construir conjuntamente las lógicas de la *interculturalidad equitativa*, como los presupuestos básicos que deben construirse y desarrollarse mínimamente para dotar de sentido a estos procesos y estar en condiciones de evaluar resultados.

Sin embargo, desgraciadamente, gran parte de las respuestas institucionales no han repercutido en experiencias compartidas con los propios pueblos, ni en estrategias que fortalezcan el desarrollo de competencias para alumnos, cuerpos docentes y de investigación. Frente a este problema es que la brecha educativa en las sociedades multiculturales —como las latinoamericanas, específicamente— se amplía y se observa a partir de indicadores sociales que denotan un acceso desigual a oportunidades económicas, políticas, culturales y especialmente educativas.

Esto se refleja, por ejemplo, en materia de escolaridad y acceso a la educación en nuestro país, donde solo una cuarta parte de la población indígena cuenta con estudios completos de secundaria o ha podido ingresar a alguna institución de educación media superior. Cifras muy

⁷ Álvaro B. Márquez-Fernández, “Boaventura de Sousa Santos: hacia una política emancipadora de las ciencias sociales en América Latina”, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, N° 54, año 16, julio-septiembre, 2011, pp. 139-143.

⁸ Gunter Dietz, “Los actores indígenas ante la ‘interculturización’ de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 2, 2009, pp. 55-75.

por debajo del promedio nacional, donde poco más de la mitad de la población tiene ese nivel de escolaridad.⁹

Según datos de la CEPAL de 2014, en América Latina, del 82 al 99% de los niños y niñas de entre 6 y 11 años de edad, pertenecientes a una de las 826 etnias de la región, han ingresado al sistema educativo y han logrado permanecer más tiempo en él, obteniendo mayores porcentajes de conclusión y mayores años de escolaridad. En el grupo etario siguiente, de 12 a 17 años, desciende el porcentaje, con un valor que oscila entre 72 y 80%; finalmente, el grupo con mayor rezago es el de los jóvenes de 18 a 22 años, que no supera el 40% de cobertura en ningún país de la región. Según estas cifras, México solo alcanza una cobertura del 24% para los jóvenes indígenas que se encuentran registrados en alguna institución de Educación Superior o técnica.¹⁰

Sin embargo, la verdadera desigualdad no se encuentra solamente en la diferencia del coeficiente entre los matriculados indígenas y los no indígenas, sino, además, en el tipo de educación y de instituciones que la imparten. Tal y como lo muestra un estudio de la CEPAL sobre Pueblos Indígenas, entre los motivos que explican la limitada incorporación de los jóvenes indígenas al sistema educativo se encuentran, además de los socioeconómicos, la distancia que existe entre las instituciones educativas y los lugares de origen; la mala calidad de la educación primaria y secundaria, lo que impide el avance de los jóvenes. Asimismo, se destaca como una limitante del sector educativo la escasa incorporación de elementos culturales propios en las *currículas* universitarias, enfatizando que es común observar la perpetuidad de prácticas que invisibilizan a los pueblos indígenas y sus saberes, valorizando la producción de conocimientos de raíz occidental y de carácter competitivo.¹¹

Se trata, además, de una doble complejidad que las políticas públicas parecen no comprender o no querer afrontar en sus justos términos: por un lado, las condiciones estructurales de desigualdad que afectan los más diversos aspectos de la vida social y material indígena; por otro, las fallas del modelo teórico sobre el que se sustenta la educación. Subrayo lo anterior, porque la interculturalidad y el diálogo e intercambio de saberes culturales no han sido una constante, ni han estado en el horizonte programático de nuestros sistemas educativos, lo que permitiría la inclusión verdadera de los indígenas y sus conocimientos propios en las universidades.

⁹ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, *La pobreza...*, ob. cit.

¹⁰ Comisión Económica para América Latina y el Caribe, *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*, 1ª ed., Santiago de Chile, ONU, 2014, p. 264.

¹¹ *Ibid.*, p. 278.

El PUIC-UNAM.

El Programa y el desarrollo de modelos interculturales

En México existe una tradición importante de estudios sociales que se plantearon —muchas veces de la mano y como guía del indigenismo de Estado y de las políticas de educación y salud posrevolucionarias—¹² la construcción de modelos de investigación e intervención institucional que hacían explícitas las problemáticas de la pluriculturalidad y la interculturalidad.

Un rasgo característico —y una clara limitación ideológica del modelo propuesto— fue que la interculturalidad era concebida como un rasgo de las regiones donde se relacionaban los indígenas con la sociedad nacional. Se partía de suponer que la cultura nacional homogénea interactuaba en relaciones de dominación con las culturas indígenas; de esto, se derivaban, cuando menos, dos corolarios: el primero mostraba la posibilidad de una interculturalidad asimétrica; el segundo ubicaba la interculturalidad fuera de la cultura nacional, confinándola al contacto de la *cultura nacional* con las etnias en las regiones de refugio indígenas.

En la actualidad, para abordar los asuntos relacionados con la diversidad y la interculturalidad, la UNAM requiere, como la mayoría de las instituciones públicas, de un reajuste y una redefinición de objetivos, métodos y formas de trabajo en materia de investigación, docencia y difusión. En este sentido, la creación del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad y la Interculturalidad representa la posibilidad de establecer las bases teóricas que permitan definir una estructura de funcionamiento y lineamientos para la acción, acordes con las innovaciones y necesidades contemporáneas, tanto para el desarrollo de investigaciones como para la formación de cuadros altamente capacitados.

Por su tamaño (350.000 personas) e historia y la enorme diversidad de temas, disciplinas y materias que aborda en su quehacer cotidiano, la Universidad Nacional Autónoma de México aparece como una institución estratégica para impulsar sistemáticamente el desarrollo de nuevos campos del conocimiento así como la articulación y la formación de recursos humanos especializados para ser capaces de abordar la construcción de la interculturalidad equitativa de saberes, de analizar las políticas y proyectos culturales y de contribuir a la resignificación de los movimientos etnopolíticos y, también, para el avance en el conocimiento, la preservación y el desarrollo de los patrimonios culturales.

¹² No es posible extendernos aquí en la exposición detallada de este fenómeno. No obstante, basta recordar, por ejemplo, la importancia que cobró la *Antropología aplicada* como guía de las intervenciones del Estado mexicano posrevolucionario y la triple labor como investigadores, políticos y creadores de instituciones de personalidades como Alfonso Caso, Manuel Gamio o Gonzalo Aguirre Beltrán.

Asimismo, la Universidad está, por su carácter y vocación nacional, obligada y decidida a establecer y consolidar relaciones orgánicas y a desarrollar las sinergias necesarias, con el conjunto de iniciativas y estrategias de formación universitaria que desde épocas recientes se desarrollan tanto en la propia UNAM como en las iniciativas públicas y privadas de las diversas regiones de nuestro país y subcontinente.

En primer lugar, debe reconocerse la brutal desigualdad de acceso a la Educación Superior de miembros de los pueblos originarios. Las estimaciones de la CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) refieren que solo el 1,6% de la población indígena entre 20 y 24 años ha tenido acceso a la Educación Superior. Mientras que en regiones en las cuales está radicada alguna de las 18 universidades interculturales (Chiapas, Tabasco, Puebla, Veracruz, Michoacán, Maya de Quintana Roo, Guerrero, Hidalgo, del Estado de México y la Universidad Autónoma Indígena de México en Sinaloa) se dispone de una matrícula total de solo 10.962 lugares, para una población de 591.895 indígenas en dicho grupo etario, es decir, un potencial de respuesta de 1.85%.¹³

El programa de apoyo de becas a estudiantes indígenas en universidades estatales, establecido por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), registró, en el año 2012, 14.130 becarios.¹⁴ Asimismo, el Pronabes, de la Secretaría de Educación Pública, afirma destinar el 12.7 % de sus becas a miembros de pueblos indígenas.¹⁵

En el caso de la UNAM, la Coordinación General de Planeación indicó que los aspirantes indígenas (por autoadscripción) para el nivel de licenciatura en el ciclo 2013-2014 fueron 477 individuos a través del procedimiento de pase reglamentado y 4.690 por concurso de selección. Estas cifras dan un total de 5.167, lo que significa el 3,5 % de la demanda total, y lograron ser aceptados en la modalidad de P.R. 367 y por C.S. 503, un total de 870, lo que representó el 2,3% de los admitidos.¹⁶

Esto supone, ni más ni menos, que el sistema universitario de Educación Superior, tanto de las universidades indígenas o interculturales

¹³ Coordinación Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe, "Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018", 1ª ed., México D.F., SEP-CGEIB, 2014, pp. 35-36.

¹⁴ Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, *Principales impactos del PAEIES*, 1ª ed., México, ANUIES, 2014.

¹⁵ Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior, "Distribución de becarios PRONABES por entidad y ciclo escolar", 1ª ed., México, 2014.

¹⁶ Dirección General de Planeación, *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2013-2014*, 1ª ed., México, Coordinación de Planeación, Presupuesto y Evaluación-DGP, Cuadernos de Planeación Universitaria, 2014, p. 151.

como de la UNAM y el resto del sistema de Educación Superior, está muy lejos de ofrecer una oferta justa, equitativa y democrática de acceso a la Educación Superior en México para los miembros de los pueblos indígenas.

La importancia de redoblar de manera urgente los esfuerzos y compromisos presupuestales de las instituciones educativas, para garantizar de manera rápida y creciente el acceso de los miembros de los pueblos indígenas a la Educación Superior y lograr un ingreso adecuado numérica y cualitativamente, que dé cumplimiento a sus derechos constitucionales, debe convertirse en uno de los objetivos y prioridades de la necesaria reforma a la Educación Superior en nuestro país.

Es por ello que, al definir los objetivos del PUIC-UNAM; al diseñar proyectos e impulsar iniciativas; al explorar modelos de información, de investigación, docencia, comunicación o gestión cultural; al buscar la asociación con comunidades indígenas o negras, con instituciones e investigadores, lo hacemos guiados por una triple apuesta que es, a la vez, teórica, metodológica y política. En primer lugar, es prioritaria la reflexión que permita distinguir entre la multiculturalidad y la interculturalidad, la primera como un *dato de hecho*, como una característica de las sociedades que estudiamos, sobre todo y prioritariamente, en México y América, y la segunda referente a la interculturalidad como un *proceso histórico de transformaciones*.

Por lo tanto, es posible decir que el PUIC nace a partir de la puesta en marcha de dos principios ineludibles: 1. Interculturalizar nuestra propia universidad y 2. Desarrollar modelos de asociación con actores sociales. Para ello, aparecen elementos básicos de la vocación académica y social del PUIC y de la propia UNAM, entre estos: potenciar el impacto social de los proyectos, identificar modalidades de articulación interdisciplinaria, formalizar nuevos campos de reflexión y creación, abrir los espacios universitarios a temas estratégicos no suficientemente explicitados, consolidar las experiencias de acceso de sectores que han resentido la discriminación social en general y educativa en particular, en otras palabras, desarrollar los procesos de reflexión sobre el significado, las implicaciones y la pragmática para *interculturalizar* nuestra propia casa de estudios y proyectar los resultados al conjunto de la sociedad. La percepción de que había que *transitar del reconocimiento de las realidades multiculturales al desarrollo de modelos interculturales aplicados* se convirtió en la guía principal de las iniciativas, proyectos y acciones de nuestro programa.

Los *modelos interculturales* (por ejemplo, en salud, educación, comunicación, ecología, desarrollo o derecho) tienen como referente las *realidades multiculturales*, pero requieren —y de allí el papel relevante de

las universidades— del diálogo y la colaboración interdisciplinaria en materia de construcción y reflexión epistemológica, de la profundización en los diálogos de saberes, de modelos de investigación, de estrategias docentes y formación profesional, así como del desarrollo de las pedagogías y tecnologías emergentes y de la elaboración de nuevos marcos jurídicos que los sustenten, en especial cuando constituyen las bases para nuevas políticas públicas. La contribución universitaria a la identificación de sectores y líneas estratégicas permeadas por la interculturalidad y al desarrollo de modelos que puedan ser asumidos por sectores sociales específicos o aplicados institucionalmente, eso constituye la preocupación mayor del PUIC-UNAM.

Líneas y proyectos estratégicos del Programa

A partir de la necesidad de transitar hacia modelos interculturales, el PUIC-UNAM ha definido sus líneas estratégicas en cinco áreas temáticas y operativas principales: 1. Investigación; 2. Docencia y formación profesional; 3. Difusión, comunicación y producción editorial; 4. Vinculación nacional e internacional y 5. Sistemas de información.

Cabe destacar que, en materia de educación, docencia y formación profesional, el Programa ha vertido mayoritariamente sus esfuerzos y recursos en la formación de profesionales críticos y analíticos que se distingan por el rigor de su desempeño intelectual, por su interés en torno a los problemas humanísticos y sociales y por su deseo de involucrarse en la investigación relacionada con la diversidad cultural. De igual manera, el PUIC produce nuevos conocimientos mediante la apertura y el seguimiento de líneas de investigación innovadoras que buscan explorar temas y problemas de interés nacional e internacional. Genera datos destinados a ampliar y consolidar el *Sistema de Información sobre la Diversidad Cultural y la Interculturalidad*, además de plantear respuestas conceptuales y metodológicas a las demandas dispersas o específicas de las poblaciones indígenas y afrodescendientes en diferentes estados y regiones del país.

Entre las líneas de investigación sobre pueblos indígenas y afrodescendientes que trabaja el PUIC se encuentran las siguientes:

- Universidad, educación e interculturalidad. El objetivo general es evaluar la génesis de la relación UNAM-Pueblos indígenas, sus características y evolución, así como las tendencias teóricas y académicas presentes a lo largo de un siglo de existencia de nuestra universidad. Se destacan las temáticas relevantes, pero también los vacíos disciplinarios, conceptuales y prácticos que es posible advertir y se reflexiona sobre las consecuencias de este proceso en el marco más general de las políticas educativas del Estado mexicano.

- **Diversidad cultural, globalización y desarrollo.** El proyecto analiza la demanda indígena americana y mundial de contar con indicadores pertinentes para evaluar su situación económica, social y cultural, promoviendo una amplia discusión sobre los principios teóricos y las situaciones específicas que resultan determinantes para el diseño de instrumentos cuantitativos y cualitativos. Además, se propone lograr el más amplio y actualizado conocimiento de la realidad de los pueblos indígenas, enfocado inicialmente en los estados de Chiapas, Guerrero, Michoacán y Veracruz. Asimismo, procura aportar sustancialmente al conocimiento y mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos originarios y al diseño de nuevas y mejores políticas públicas. También, se destaca el impacto de los megaproyectos sobre territorios y pueblos indígenas y negros.
- **Inmigración, emigración y diversidad cultural.** Es una investigación sobre el impacto de las inmigraciones históricas en la conformación del carácter pluricultural de la nación mexicana. Además de dar cuenta del impacto de las emigraciones y de las remesas monetarias en las economías indígenas del México actual y en un inicio, en los estados de Chiapas, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Yucatán, así como en algunas zonas de inmigración indígena de Estados Unidos.
- **Interculturalidad, salud y medicina tradicional.** La medicina tradicional es reconocida hoy como un recurso fundamental para la salud de millones de seres humanos; un componente esencial del patrimonio tangible e intangible de las culturas del mundo; un acervo de información, recursos y prácticas para el desarrollo y el bienestar y un factor de identidad de numerosos pueblos del planeta. Asociada fuertemente a las plantas medicinales —su recurso más abundante, accesible y conocido—, la medicina tradicional es mucho más que botánica medicinal, y este proyecto trata de dar cuenta de su riqueza y diversidad.
- **Derechos de los Pueblos Indígenas.** Se busca generar conocimiento y elaborar estrategias jurídicas para apoyar las luchas de los pueblos indígenas en defensa de sus derechos, con enfoque específico en los derechos de autogobierno, territoriales y recursos naturales. Se plantea la creación de espacios de discusión (seminarios, diplomados) de los avances de las investigaciones, con la participación de los pueblos indígenas y los profesionistas interesados en el tema.
- **Movimientos etnopolíticos en México y América.** El proyecto recupera una amplísima documentación producida por organizaciones indígenas, partidos, movimientos etnopolíticos y líderes indígenas, principalmente: aquellos que constituyen la memoria viva de los procesos

sociales protagonizados por los pueblos originarios desde la década de los años cincuenta del siglo pasado hasta el presente. Demuestra, asimismo, la relevancia de disponer de esta información que explica, en buena medida, el comportamiento de los movimientos etnopolíticos y los vacíos de información en numerosos diagnósticos e investigaciones que solo recurren a fuentes secundarias.

- Población, estado y diversidad cultural. Bajo este enunciado general, la Unidad Oaxaca del PUIC viene desarrollando un conjunto de proyectos emanados del vínculo establecido entre la UNAM y poblaciones negras de la Costa Chica de Oaxaca y Guerrero, que aspiran a su reconocimiento en los más altos instrumentos jurídicos del país.

Materia optativa México, nación multicultural

En 2015 se cumplieron trece años de la impartición de la materia México, nación multicultural, que tiene por objeto apoyar y promover una educación y una docencia que fomenten en los estudiantes una actitud de respeto hacia la diversidad cultural y la interculturalidad. Actualmente se imparte en trece planteles de nivel medio y superior de la misma UNAM y registra la inscripción de unos 2.297 alumnos provenientes de: Facultad de Derecho, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Economía, Escuela Nacional de Trabajo Social, Facultad de Arquitectura, Facultad de Medicina, Facultad de Ciencias, Colegio de Ciencias y Humanidades, Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia y Escuela Nacional de Educación Superior Campus Morelia. Además, la asignatura está disponible en los planes de estudio de las licenciaturas de Economía, Médico Cirujano y Medicina Veterinaria y Zootecnia.

Asimismo, esta materia optativa se transmite por videoconferencia a otras Universidades de la República: Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Universidad Autónoma de Chiapas y Universidad Autónoma de Baja California; además de incluirse, recientemente, dentro de la modalidad de educación abierta y a distancia para las diferentes licenciaturas de la UNAM.

En materia de contenidos, la asignatura aborda la condición multicultural de la nación mexicana; la situación actual de los pueblos y comunidades indígenas; la tercera raíz, los pueblos negros de México; y lo que denominamos genéricamente “los mexicanos que nos dio el mundo”; el medio ambiente y pueblos indígenas; los derechos indígenas; las mujeres indígenas; las migraciones (a las fronteras norte y sur); los conflictos y negociaciones contemporáneas; el buen vivir versus el desarrollo; la educación indígena; la salud y la medicina entre los pueblos indígenas; las literaturas indígenas y las relaciones interétnicas.

El Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas (SBEI)

El Sistema de Becas para Estudiantes Indígenas contribuye a la formación de profesionales indígenas, desde el nivel medio superior, superior y posgrado, a través de un estímulo económico mensual y de una tutoría especializada de carácter personal, la cual se proporciona a estudiantes indígenas inscritos en distintos planteles de la UNAM, tanto en el Distrito Federal, Estado de México, Querétaro y Guanajuato, a través de las modalidades de sistema escolarizado, sistema abierto y educación a distancia.

En 2015, se fortaleció el Sistema y se logró impactar a un mayor número de alumnos: 800, de los cuales el 51% son hombres y el 49% mujeres. Del total de becarios, 722 son estudiantes de Licenciatura, 75 de Bachillerato y 3 de Posgrado. Los becarios pertenecen a más de 30 pueblos originarios, entre ellos nahuas, mixtecos, zapotecos, mixes, otomíes, mazatecos, totonacos, purépechas, chinantecos, tseltales y triquis, entre otros con menor número de becarios. Proviene de 18 entidades de la República, principalmente de Oaxaca, Puebla, Hidalgo, Veracruz, Estado de México, Guerrero, Chiapas y Distrito Federal y cursan 98 carreras impartidas en la UNAM, sobre todo Derecho, Economía, Enfermería y Obstetricia, Medicina, Ingeniería Civil, Arquitectura, Ciencias Políticas y Administración Pública e Ingeniería Mecánica Eléctrica, de los Colegios de Ciencias y Humanidades y de la Escuela Nacional Preparatoria.

Actualmente se ha enriquecido el sistema de tutorías para los becarios con la finalidad de garantizar el seguimiento al desempeño y rendimiento académicos de todos e, incluso, la estimulación de la socialización e interacción con otros estudiantes indígenas y no indígenas. Como parte del Sistema se continúa con la impartición de cursos especiales de matemáticas, inglés, química y física, para fortalecer su formación.

A la fecha se ha titulado un total de 226 becarios, 140 hombres y 86 mujeres. Durante el año 2014 el SBEI contó con siete becarios de Posgrado; seis concluyeron la licenciatura siendo becarios del PUIC. Las maestrías y especialidades que cursan son las siguientes: Maestría en Estudios Mesoamericanos y Maestría en Historia, Especialidad en Derecho Penal, Especialidad en Ingeniería Fitozoosanitaria y Especialidad en Odontología y en Ortodoncia.

El sistema de becas permanentes para miembros de pueblos indígenas de la UNAM ha tenido un crecimiento anual sistemático. Parte de un consejo de selección intercultural y está apoyado en un intenso acompañamiento también intercultural permanente, que garantiza una bajísima tasa de deserción y una alta tasa de egreso. Sin embargo, es destacable el hecho de que los miembros del sistema se constituyen natural-

mente como una red autónoma de apoyos horizontales, que trasciende su etapa de formación y cuya consecuencia es el fortalecimiento de sus especificidades culturales y una mejor comprensión de la vida social.

Este proceso verificable se contrapone a las muy generalizadas tesis que consideran que la formación en nuestra universidad produciría, en los miembros de un pueblo indígena, una pérdida neta de identidad, tópico que funcionó como obstáculo intelectual extra para garantizar el acceso de los integrantes de los pueblos indígenas a las universidades públicas.

Esta falsa ideología de paternalismo protector se hace acompañar, en ocasiones, de la singular exigencia de esperar y hasta solicitar compromisos firmados (Reciente programa CIS-CIESAS-SEP) de que los estudiantes indígenas están obligados al terminar sus estudios a regresar a sus comunidades de origen, como si la formación universitaria los obligara, por ser indígenas, a tener que resolver el conjunto de limitaciones estructurales de todo orden en las que viven la mayoría de las comunidades indígenas mexicanas.

Este tipo de opiniones se fundamenta en una idea de cultura absolutamente ideologizada, que ve en los complejos procesos de interculturalidad un atentado a la pureza cultural, sometida a sincretismos, hibridaciones y deculturaciones y confunde, lábilmente, los aspectos específicos duros y crudos de la discriminación, homogeneizante y simplificadora, con los límites que imponen férreamente las determinaciones económicas, políticas y sociales del sistema capitalista vigente.

El entramado ideológico que se ha impuesto a la imagen y situación de los pueblos indígenas de México y del mundo entero se caracteriza como el neocolonialismo global y constituye un obstáculo formidable para comprender y desarticular el conjunto de imposiciones y determinaciones que imposibilitan el desarrollo de una interculturalidad justa y equitativa.

Una de sus determinaciones más características es el discurso de confrontación radical, entre lo que unos definen como cultura occidental y las denominadas culturas indígenas, achacando todos los males y excesos del mundo actual a la primera y todas las virtudes y bondades a las segundas, como núcleo de las contradicciones contemporáneas, de lo cual se deriva naturalmente lo que algunos suponen como el peligro que acecha a los miembros de los pueblos indígenas al acceder a una Educación Superior, en los marcos de una universidad occidental.

Este ejemplo es uno de muchos que pudiéramos exponer, en el que la construcción de una sociedad interculturalmente equitativa tiene enormes obstáculos que vencer en todos los órdenes de la comprensión de la realidad, y nuestras universidades constituyen un espacio privile-

giado para encabezar y encauzar la necesaria transformación plena de la realidad.

Permítaseme finalizar este artículo citando un párrafo de una de las últimas cartas escritas por Paulo Freire en su libro póstumo *Pedagogía de la Indignación*. Decía Freire:

[...] *El sueño de un mundo mejor nace de las entrañas de su contrario. Por esto, corremos el riesgo tanto de idealizar el mundo mejor, desligándolo del nuestro concreto, como —demasiado adheridos al mundo concreto— sumergirnos en un inmovilismo fatalista. Ambas posturas son alienadas. La postura crítica, consiste en que distanciándome epistemológicamente de lo concreto en lo que estoy, con lo que puedo apreciarlo mejor, descubro que la única forma de salir de ello está en concretar el sueño, que adquiere entonces una nueva concreción. Por eso aceptar el sueño de un mundo mejor y adherirse a él es aceptar entrar en el proceso de crearlo, proceso de lucha, profundamente anclado en la ética, de lucha contra cualquier tipo de violencia, de la violencia contra la vida de los árboles, de los ríos, de los peces, de las montañas, de las ciudades, de las huellas físicas de las memorias culturales e históricas, de la violencia contra los débiles, los indefensos, contra las minorías ofendidas, de la violencia contra los discriminados. . . lucha contra el desprecio de la cosa pública, contra la mentira, contra la falta de escrúpulos. Y todo eso con momentos de desencanto, pero sin perder nunca la esperanza. No importa en qué sociedad estemos ni a qué sociedad pertenezcamos: urge luchar con esperanza y denuedo*¹⁷ (Freire, 2001: 133).

¹⁷ Paulo Freire, “Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño” en *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Ediciones Morata, 2011.

Referencias

- CGEIB (Coordinación Nacional de Educación Intercultural y Bilingüe), “Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018”, México, SEP-CGEIB, 2014. Disponible en: http://eib.sep.gob.mx/cgeib/wp-content/uploads/2013/03/PEEL_2014_2018.pdf, recuperado el 28 de abril de 2015.
- CNBES (Coordinación Nacional de Becas de Educación Superior) (2014), “Distribución de becarios PRONABES por entidad y ciclo escolar”, México. Disponible en: <http://www.pronabes.sep.gob.mx/estadistica/>, recuperado el 28 de abril de 2015.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, *Los pueblos indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*, Santiago de Chile, ONU, 2014.
- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL, *La pobreza en la población indígena de México, 2012*, México, Coneval, 2014.
- DGP (Dirección General de Planeación), *Perfil de aspirantes y asignados a bachillerato y licenciatura de la UNAM 2013-2014*, México, Coordinación de Planeación, Presupuesto y Evaluación-DGP, Cuadernos de Planeación Universitaria, 2014. Disponible en: <http://www.planeacion.unam.mx/Publicaciones/pdf/perfiles/aspirantes/asp2013-2014.pdf>, recuperado el 28 de abril de 2015.
- DIETZ, Gunter, “Los actores indígenas ante la ‘interculturización’ de la educación superior en México: ¿empoderamiento o neoindigenismo?”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 3, N° 2, 2009.
- FREIRE, Paulo, “Denuncia, anuncio, profecía, utopía y sueño”, en *Pedagogía de la indignación*, Madrid, Ediciones Morata, 2001.
- INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), *XIII Censo General de Población y Vivienda 2010*, México, INEGI, 2011.
- MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, Álvaro B., “Boaventura de Sousa Santos: hacia una política emancipadora de las ciencias sociales en América Latina”, *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Venezuela, Año 16, N° 54, julio-septiembre, 2011.
- MARTÍNEZ MONTIEL, Luz María, *Inmigración y diversidad cultural en México. Una propuesta metodológica para su estudio*, 1ª ed., México D.F., PUIMC-UNAM, 2005.
- PAEIIES (Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior), *Principales impactos del PAEIIES*, México, ANUIES, 2014. Disponible en: <http://paeiies.anui.es.mx/public/index.php?pagina=impactos.html>, recuperado el 28 de abril de 2015.

La Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)

Sergio Enrique Hernández Loeza y Yunuen Manjarrez Martínez

El presente artículo comparte algunos aspectos de la experiencia de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED), haciendo un breve recuento de su historia y presentando el contexto geográfico y social en el que nació: la Sierra Norte de Puebla. Asimismo, damos cuenta de los cuatro programas a partir de los cuales funciona la experiencia, poniendo especial atención en el ámbito de la formación, específicamente en las maestrías en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa y en Prácticas Narrativas en Educación y Trabajo Comunitario. Posteriormente, caracterizaremos los elementos centrales de la metodología de trabajo implementada desde la pedagogía del sujeto, para finalmente señalar las principales interpelaciones que se viven día a día, así como los desafíos presentes y futuros.

Contexto

El entorno espacial en el que se ha desarrollado la experiencia de la UCIRED es la entrada a la Sierra Norte de Puebla (SNP), que es una región con una gran diversidad geográfica y social, ubicada en la parte septentrional del estado de Puebla, en los límites de este estado con los de Tlaxcala, Hidalgo y Veracruz. La SNP forma parte de la Sierra Madre Oriental, que limita hacia el este con la Costa del Golfo y hacia el oeste con el Valle de México. Al ser una zona de transición, las altitudes oscilan entre los 3.000 metros sobre el nivel del mar (msnm) en los límites entre Puebla y Tlaxcala, y los 100 msnm en los límites con Veracruz.¹ Esta situación le da un carácter particular a la región, pues, además de contar con una diversidad de pisos ecológicos y sus consiguientes ecosistemas, ha sido una zona de importancia por haber sido paso obligado para las personas y productos que se mueven de la costa al centro del país y viceversa. En términos de la diversidad cultural, se ubican dentro de la SNP las regiones culturales de la Huasteca y el Totonacapan, encontrándose población mestiza en todo el territorio, además de integrantes de los pueblos indígenas tepehua, otomí, nahua y totonaco.

¹ Lucino Gutiérrez Herrera, Mario Julián Cuervo Morales y Enrique Octavio Ortiz Mendoza, "Regiones naturales y de planeación para el estado de Puebla", en *Revista Análisis económico*, Vol. 18, N° 37, 2003, p. 273.

Como en otras regiones con importante diversidad cultural, en la SNP se han dado procesos históricos de dominación para con los pueblos indígenas por parte de los centros de población mestiza. En particular, en esta región se constituyó un sistema de control caciquil,² basado en estrategias de orden ideológico, político, económico y de uso de la violencia, siendo el control de la producción y venta del café —principal producto comercial de la zona—, la más importante. En este sentido, la población indígena y campesina fue dominada por los intermediarios mestizos que tuvieron el control total del comercio del café hasta finales del siglo XX. No fue sino hasta la década de 1970 que, después de movimientos políticos que cimbraron el sistema político mexicano, en la región se comenzaron a generar procesos organizativos de largo alcance.

En 1977 se creó la Cooperativa Agropecuaria *Tosepan Titataniske*³ (CARTT) en el municipio de Cuetzalan, con el objetivo de evitar a los acaparadores de café. Desde allí iniciaron un trabajo que ha llevado a que en la actualidad la CARTT sea una de las organizaciones comunitarias más reconocidas del país, que ha diversificado sus áreas de incidencia hacia el turismo, cajas de ahorro y procesos educativos comunitarios, entre otros. En el municipio de Huehuetla se fundó, en 1989, la Organización Independiente Totonaca (OIT), mediante la cual lograron acceder al gobierno municipal durante tres trienios (de 1990 a 1999), periodo en el que hicieron visible la lengua y cultura totonaca dentro del municipio y desarrollaron obra pública en las comunidades.

Resultado del trabajo de la OIT es también la creación del Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgoyom (CESIK), institución de educación media superior con un enfoque centrado en el fortalecimiento de la identidad totonaca.

Posteriormente, en 2006, en el mismo municipio de Huehuetla, el gobierno del estado de Puebla —junto con el gobierno federal— abrió las instalaciones de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP), una de las doce universidades interculturales que forma parte del modelo creado por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Este

² A diferencia del significado que el término cacique tiene en otros países, como Argentina, en México se utiliza para designar a un intermediario político, cultural y económico que sirve como puente entre la sociedad capitalista global y las pautas socio-culturales locales, con el fin de imponer las formas de vida y las estructuras de dominación capitalista, obteniendo beneficios personales al realizar esta labor y ejerciendo control sobre las personas y recursos locales. Dicha intermediación se da por y con la anuencia de las autoridades gubernamentales y su control se ejerce mediante diversos métodos, que abarcan tanto el uso de la violencia como presiones de orden económico, político, social y simbólico. Véase, por ejemplo, Roger Bartra y otros, *Caciquismo y poder político en el México rural*, México, Siglo XXI, 1986.

³ Palabras nahuas que significan “Unidos Venceremos”.

proyecto forma parte del enfoque de educación intercultural creado por el gobierno mexicano y tiene un fuerte control del gobierno estatal. Actualmente ofrecen las licenciaturas en Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable, Turismo Alternativo, Enfermería, Derecho con Enfoque Intercultural y una Ingeniería Forestal Comunitaria.

Hacia el límite sur de la SNP, en la zona conocida como los Llanos de San Juan o Llanos de Libres, se ubica otro polo organizativo importante, en el municipio de Zautla. Este es uno de los municipios de entrada a la SNP y su ubicación geográfica produce condiciones climáticas complicadas, ya que es ahí donde concluye un amplio valle y choca con las primeras elevaciones de la Sierra, produciendo fuertes vientos y poca precipitación pluvial. Lo anterior ocasiona que la producción agrícola sea escasa, aunque se puede mejorar mediante sistemas de riego automatizados. Además de la agricultura familiar, en la zona se trabaja en la elaboración de artesanías de barro. Dadas estas condiciones, aunadas a los procesos de explotación que viven la población indígena y campesina, en la región se vive una *agricultura de la pobreza*, es decir, aquella que genera una producción para la infrasubsistencia debido a que se realiza en condiciones climáticas desfavorables.⁴ Ante esa situación, en 1984 un grupo de trabajo conformado por Gabriel Salom, Irma Estela Aguirre, Benjamín Berlanga, Florencio Osollo López y Ulises Márquez llegó a Ixtacamaxitlán y luego a Zautla y promovió la creación del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER). En 1985 decidieron constituirse legalmente, para lo cual se registraron como Promoción y Desarrollo Social, A.C. (PRODES). El CESDER-PRODES ha impulsado "... en la Sierra Norte del estado de Puebla una serie de proyectos y programas de trabajo tanto educativos como de promoción del desarrollo, junto con productores, familias, comunidades y organizaciones sociales de los municipios de Zautla e Ixtacamaxitlán."⁵ La labor se desarrolla a través de dos programas: Programa de Formación de Recursos Humanos y Programa de Desarrollo Regional. En el primero se incluyen todos los procesos educativos (formales y no formales), mientras que el segundo comprende cuatro áreas: 1) Producción alimentaria; 2) Impulso de nuevos comportamientos económicos; 3) Ciudadanía y organización comunitaria y 4) Bienestar familiar y comunitario.⁶ El inicio y desenvolvimiento del trabajo del CESDER será el antecedente directo de la UCIRED.

⁴ Benjamín Berlanga, "La autosubsistencia como estrategia de desarrollo rural alternativo en la agricultura de la pobreza", 1990. Disponible en línea: <http://www.cesder-prodes.org/html/publicaciones/autosubsistencia_como_estrategia.pdf>, Fecha de consulta: 10/08/2014.

⁵ CGEIB, *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, Vol. 1, México, CGEIB, 2007, p. 173.

⁶ Guadalupe Huerta Alba, Ignacia Serrano Arroyo y Marco Antonio Comunidad Aguilar, *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*, México, CESDER-PRODES, 2008, pp. 48-50.

Historia de la experiencia

El grupo de promotores de la creación del CESDER venía de haber desarrollado una experiencia educativa previa: las Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad (TVC). Esta experiencia se remonta a la década de 1970, cuando en San Miguel Tzincapan, municipio de Cuetzalan, se creó el Proyecto de Animación y Desarrollo, Asociación Civil (PRADE A. C.) como un espacio de construcción conjunta de alternativas de vida buena entre un grupo de personas masehual⁷ y otras no indígenas provenientes de diferentes espacios (académicos y religiosos, principalmente). Una de las áreas de trabajo del PRADE fue la educativa, desde donde surgió una solicitud de los pobladores de Tzinacapan de crear una telesecundaria.⁸ La intención inicial fue crear una *escuela granja integrada* en la que se pudieran trabajar contenidos que ayudaran a los estudiantes a aportar elementos para garantizar la autosubsistencia familiar, en la cual se vincularan los contenidos académicos con la producción alimentaria y el conocimiento del medio. Luego de la creación de esta primera telesecundaria en San Miguel Tzinacapan se abrieron otras similares en la zona de Zautla e Ixtacamaxtitlan y se generó así el modelo de las TVC, caracterizado por los siguientes elementos: 1) la construcción de conocimiento tanto por parte de los estudiantes como del docente; 2) vivir en comunidad educativa; 3) el trabajo como un componente educativo transversal; 4) la resignificación de los saberes y 5) orientada al arraigo comunitario.⁹ Cuando comenzaron a egresar los primeros estudiantes de las TVC surgió la necesidad de crear una institución del siguiente nivel educativo, por lo que en 1986 se abrió un bachillerato (que funcionó hasta el año 2000).

Posteriormente se identificó la necesidad de continuar con la formación de jóvenes como agentes y gestores que realizaran trabajo comunitario y continuaran impulsando procesos de desarrollo propios, con el reto de brindar una opción de formación universitaria al estudiante que estaba egresando del bachillerato. Surgió entonces el proceso de planificación de una propuesta de Educación Superior, para la cual se había pensado inicialmente buscar el respaldo de alguna universidad

⁷ *Masehual* es la autodenominación de los pobladores nahuas de San Miguel Tzincapan.

⁸ La telesecundaria es una modalidad de educación media existente en México y destinada a localidades con poca población estudiantil, normalmente ubicadas en áreas rurales con población indígena y campesina, en las que, bajo la lógica de la eficiencia en el uso de recursos económicos, las asignaturas se toman a través de programas televisivos y se tiene un docente encargado de cada grado para apoyar el proceso formativo.

⁹ Graciela Messina, "Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad", en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 6, N° 2, 2012, pp. 140-142. Disponible en línea: <<http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art6.html>>. Fecha de consulta: 02/10/2013.

convencional ya existente para lograr el reconocimiento oficial de estudios. Finalmente, se decidió lanzar la iniciativa por cuenta propia y en 1989 se abrió la primera generación de la licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural. En 1990 la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla otorgó el Registro de Validez Oficial (REVOE).¹⁰

A lo largo del tiempo que se ha venido desarrollando la licenciatura del CESDER, se han dado cambios en función de las necesidades contextuales y de los estudiantes, por lo que "... podría hablarse de una *universidad efímera* (el énfasis es del autor) que responde conforme surgen las demandas".¹¹ No obstante, lo que se mantiene es la perspectiva ético-política sobre los procesos educativos, una que parte de la invitación al grito, de mirar lo que nos acontece y decir ¡Ya basta!, frente a lo que nos lastima y condiciona. Esta mirada tiene sus implicaciones pedagógicas, por lo que desde el CESDER el fundamento de su accionar ha sido "educar en la articulación de memoria, experiencia y utopía".¹²

Con el pasar de los años y las primeras generaciones que han egresado de la licenciatura del CESDER, se vio la necesidad de realizar un cambio generacional al interior y ampliar el ámbito de influencia al acompañar a otras organizaciones y colectivos de campesinos e indígenas a partir de una red de profesionales. Así, recuperando la experiencia educativa de más de 30 años, en 1998 se fundó la Universidad Campesina Indígena en Red A. C.

Descripción de la experiencia

En la UCIRED se da espacio y continuidad a la reflexión del sentido que tiene el hacer educativo y el impulso de procesos de vida buena como parte del acompañamiento de organizaciones, colectivos y comunidades, lo que ha permitido empalabrar y cuestionar lo que se va intentando, lo que la experiencia y la reflexión van colocando como interpelaciones al empeño de promover procesos con sujeto y de pensar en otra cosa que no el desarrollo impuesto por la modernidad occidental.¹³ Por ejemplo, en vez de desarrollo preferimos hablar de procesos colectivos de vida

¹⁰ Eduardo Izquierdo Moreno, *Alternativas al desarrollo en zonas rurales de extrema pobreza. La experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en la Sierra Norte de Puebla* (Tesis inédita de maestría), México, Instituto Politécnico Nacional, 2010, p. 165.

¹¹ CGEIB, p. 177.

¹² Benjamín Berlanga, *El grito como proyecto educativo. El enfoque ético-político de la propuesta pedagógica de comunidades de aprendizaje*, Quito, Ayuda en Acción / Casa Campesina Cayambe / Centro de Promoción Rural, 2007, p. 32.

¹³ Véase como ejemplo de la crítica al concepto de desarrollo, Gustavo Esteva, "Development", en Wolfgang Sachs (ed.), *The development dictionary. A guide to knowledge as power*, 2nd ed., New York, Zed Books, 2010, pp. 1-23.

buena; en vez de diagnóstico y marco lógico, hablar de la planificación con sujeto; en vez de educar al otro, hablar del hacer-nos sujetos, de intentar una educación con sujeto desde la relación ética de alteridad.

Desde esta organización se realizan diversos proyectos para contribuir al despliegue y gestión de la potencia de pensamiento de las organizaciones de la sociedad civil y, desde una vocación solidaria, comparte propuestas, experiencias y saberes al tejer redes y crear vínculos entre expertos con diversas organizaciones, colectivos y proyectos educativos y de transformación social. Se busca promover relaciones de convivencia, colaboración y confianza basadas en el don y en la reciprocidad.¹⁴

El trabajo se organiza a partir de un pequeño grupo técnico y una red de colaboradores. Las ideas que distinguen el trabajo de la UCIRED tienen que ver con la elaboración de una postura epistémica, pedagógica, ética y política desde y para el florecimiento de sujetos que subviertan el orden establecido con proyectos que afirmen modos de vida buena. Desde el impulso que da esta mirada particular es que las actividades de la UCIRED se organizan en 4 programas, que a continuación describimos.

Áreas o programas de trabajo de la UCIRED

Desde el Programa de Asesoría Solidaria se realiza una de las tareas que dan sentido al modo solidario del acompañamiento. De forma gratuita se asesora a organizaciones y colectivos campesinos e indígenas, o de zonas populares, en el diseño e implementación de modelos y programas educativos formales y no formales, así como en los procesos de reflexión, planeación y fortalecimiento institucional que permitan tomar en sus manos los sueños y promesas de sus organizaciones y de las personas con las que trabajan. Una apuesta en estos procesos es fortalecer las capacidades de colaboración, “de acción y entendimiento de las organizaciones como sujetos colectivos”.¹⁵

Se ha tenido relación en este proceso con cooperativas y organizaciones de finanzas rurales, de promoción de la salud y nutrición y de mujeres indígenas, cafetaleras, artesanas; con escuelas comunitarias y rurales; con grupos populares que impulsan modelos educativos; con organizaciones y colectivos indígenas y/o campesinos que diseñan su proyecto de educación formal vinculado a la comunidad, a su cultura y saberes, de diversos niveles educativos, a centros de derechos humanos, entre otros.

El programa de Consultoría en Educación y Procesos de Planifi-

¹⁴ Recuperado de: <www.ucired.org.mx>. Fecha de consulta: 15/10/2014.

¹⁵ Ídem.

cación está dedicado a la venta de servicios a diferentes instituciones con capacidad económica para pagar por procesos de consultoría, tales como instituciones privadas, agencias de gobierno y de cooperación internacional o fundaciones nacionales y extranjeras. Los temas que se desarrollan en este tipo de consultoría tienen que ver con educación, planeación y/o evaluación de procesos y fortalecimiento institucional. Este programa es fundamental para poder sostener económicamente las otras áreas de trabajo de la UCIRED. Desde él se ha trabajado con el Instituto Estatal de Educación para Adultos (IEEA), de Puebla; el Centro Cultural Poveda, de República Dominicana; el Doctorado en Economía Política del Desarrollo del Centro de Estudios del Desarrollo Económico y Social (CEDES), de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP); la UIEP; las Hermanas de la Caridad en Cuba; el Posgrado (Maestría y Doctorado) en Sociología del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la BUAP y el Centro de Estudios Ecuménicos (CEE).

El programa de Acompañamiento de procesos locales para la elaboración de futuros deseados y la lucha por una vida digna se da a partir de la vinculación a procesos locales con el fin de “contribuir al fortalecimiento de colectivos que luchan desde su dignidad por una vida buena”.¹⁶ En este programa se han venido realizando desde 2011 actividades de reflexión y organización con colectivos y personas en siete municipios del Estado de Yucatán, que recibe financiamiento de la Fundación Kellogg.

A raíz de esta experiencia se ha conformado un equipo de trabajo de la UCIRED en Yucatán, que desarrolla actividades de formación y acompañamiento de procesos con autonomía de lo que ocurre desde el estado de Puebla, donde nacieron el CESDER y la UCIRED, generándose así procesos de construcción de sujetos colectivos que van armando su propio camino desde los planteamientos éticos, políticos, pedagógicos y metodológicos compartidos. Cabe destacar que este ha sido uno de los objetivos trazados desde el inicio: propiciar procesos que puedan tener continuidad por sí mismos, a través de compartir los errores y aciertos de la experiencia adquirida para que diferentes sujetos, en contextos y tiempos específicos, puedan generar sus estrategias de búsqueda de vida buena.

Desde este programa se ha construido una estrategia metodológica de intervención, a la que se ha denominado “planeación con sujeto”.¹⁷

Finalmente, el Programa de Formación Especializada y Gestión del Conocimiento incluye los proyectos de formación que impulsa

¹⁶ Ídem.

¹⁷ UCIRED, “Del querer a la posibilidad de hacer, como proceso de construcción del sujeto colectivo”, s/f. Disponible en línea: <<http://www.ucired.org.mx/memorias/item/55-planeacion-con-sujeto/55-planeacion-con-sujeto>>. Fecha de consulta: 13/10/2014.

la UCIRED, ya sea de forma independiente o estableciendo alianzas con otras instituciones, sean estas organizaciones de la sociedad civil, centros de investigación o universidades. Los procesos formativos están dirigidos a promotores, educadores, docentes e integrantes de organizaciones de la sociedad civil o de organizaciones sociales.

Esta área toma la idea de participar de la creación de espacios de conocimiento que partan de las prácticas sociales y culturales de los sujetos sociales, mediante la generación de programas de formación especializada en los que se articule el saber de la experiencia, el teórico, el saber hacer y los modos de intentar ser de personas y organizaciones que luchan por cambiar el mundo, buscando construir uno más humano y justo. Por ello, los modos de impulsar los procesos educativos tienen la característica de ser organizados de forma flexible como redes de comunidades de aprendizaje. La UCIRED retoma la idea de González Casanova¹⁸ sobre la universidad del siglo XXI como una universidad no de élites o de masas, sino de redes, como espacios para la experimentación, observación y análisis que pueden estar presentes en casas, fábricas, empresas, escuelas o lugares públicos. Esto implica poner en movimiento la colaboración y el reconocimiento de nuestras posibilidades de crear y de organizar conocimiento en los medios electrónicos y tradicionales de circulación e intercambio del saber y la información.

Algunas de las actividades desarrolladas desde este programa desde 2010 a la fecha son: primera generación de la Maestría en Prácticas Narrativas en Educación y Trabajo Comunitario (2015); seis generaciones de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (de 2009 a 2015); Diplomado en Formación de Formadores para la Alfabetización (de 2014 a 2015); primera edición de la Cátedra Lluís Duch (2014); Curso de Formación en Economía Solidaria en Teocelo, Veracruz (2013 a 2014); dos generaciones de la Maestría en Manejo Sostenible de Agroecosistemas, en alianza con el Departamento de Agricultura y Medio Ambiente del Instituto de Ciencias de la BUAP (ICUAP), el CESDER y la UNIRIOJA (de 2012 y 2013); Seminario Internacional en Educación Intercultural a Nivel Superior, en alianza con la UIEP y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) de Venezuela (2012); Seminario “Las ideas de Iván Illich y Carlos Marx. Un pensamiento necesario en este tiempo revuelto y de elaboración de esperanzas”, en colaboración con la UNITIERRA (2012); Diplomado Mediación Pedagógica para la Interculturalidad, en alianza con el Consorcio Intercultural (2011 a 2012), y en Colaboración con DVV se realizó para la UIEP (junio 2012 a diciembre 2013); Taller Artesan@s en Medios Au-

¹⁸ Pablo González Casanova, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.

diovisuales, en colaboración con La Media Naranja (2012); Diplomado Cambiar el mundo, construyendo poder popular, para el Frente Popular de Lucha de Zacatecas (FPLZ), validado por la Universidad Autónoma de Zacatecas (2011); Diplomado ¡Juaritos a Defendernos!, en Ciudad Juárez, en coordinación con una red de ONG locales y el CEE (2010).

De entre los programas de formación, son dos de las maestrías las que se han desarrollado con mayor vitalidad: Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (MPS) y Maestría en Prácticas Narrativas en Educación y Trabajo Comunitario (MPN). La MPS es el primer posgrado que se empieza a impartir en 2009, con el propósito de dar respuesta a las necesidades de formación de educadores que trabajan en la región nororiental de Puebla y que se proponen enfrentar los retos de la educación rural e indígena de la región. Su propuesta central gira en torno a la idea de que en la educación no se hace al otro, sino que juntos nos hacemos sujetos, por lo que el proceso busca la transformación de la propia práctica educativa. En este sentido, hay una apuesta en el proceso de formación para que el cambio en el ejercicio profesional de educadores sea hacia una práctica educativa más humana, en la que se logre una apropiación de la idea de educación como relación ética.

Inicialmente, la maestría buscó responder a las necesidades de formación de posgrado de más de 200 egresados de la Licenciatura en Promoción del Desarrollo del CESDER, específicamente de quienes desarrollan su práctica profesional en el ámbito educativo, ya sea como docentes o como promotores comunitarios. Además, se dirigió a otros educadores de la región, y fuera de ella, que tuviesen interés en continuar su formación profesional y que también realizaran su práctica educativa con personas del medio rural e indígena.

En la primera convocatoria de la Maestría participaron personas de diversas regiones del estado de Puebla y otros estados de la República Mexicana, con lo que se amplió el horizonte de atención originalmente previsto.

En el momento de redactar este documento está en curso la quinta generación de estudiantes y por iniciarse la sexta. Han participado en las cinco generaciones más de 200 educadores, docentes y promotores comunitarios, que trabajan en espacios del medio rural e indígena o urbano populares, ya sea en escuelas, colectivos, organizaciones indígenas, instituciones del sector público y privado, entre otras, provenientes de doce estados de México.

En cuanto a la MPN, esta nace del encuentro entre el Colectivo de Prácticas Narrativas y la UCIRED, en 2012, cuando el director del Colectivo impartió un taller en la MPS y descubrimos los puntos en común que nos unen y que devienen en intentos semejantes de hacer

presentes los relatos de las experiencias de vida de las personas para transformarlos en *historias preferidas*. De aquí nace la idea de diseñar un plan de estudios que conjunte las prácticas narrativas y la pedagogía del sujeto, para hacer de la narración la posibilidad de constitución de una subjetividad emancipadora. De esta iniciativa conjunta se convoca en el posgrado a educadores que trabajan en el aula y a trabajadores comunitarios. En su primera generación participan cincuenta personas y en 2016 se iniciará la segunda.

En este caminar de la UCIRED han sido fundamentales las alianzas para llevar a cabo las actividades de los diferentes programas; a continuación describimos las que están vigentes en el programa de formación.

La colaboración que materializa los programas de formación

Para la realización de los posgrados y de algunos de los diplomados y cursos se articula el trabajo de tres organizaciones que contribuyen de diferente forma a la realización de este proyecto: el CESDER; el colectivo de docentes Tamachtini, A.C. y la UCIRED.

De la experiencia del CESDER se retoma, en la propuesta pedagógica y metodológica de los procesos de formación, el enfoque de comunidades de aprendizaje, el fomentar la habilidad para tomar la palabra, nombrar el mundo y nombrarse en el mundo, así como la alternancia educación-trabajo. Por ejemplo, en el caso de las maestrías, un requisito de admisión es estar realizando una práctica educativa cotidiana. Además, el registro como escuela privada con el que cuenta el centro es el vínculo formal con la SEP del Estado de Puebla.

El colectivo de maestros y maestras de la Telesecundaria de la Zona 016 Tamachtini A.C. se encuentra ubicado en la comunidad de San Andrés Tepexoxuca, perteneciente al municipio de Ixtacamaxtitlan, Puebla. El colectivo tiene una historia cercana al CESDER, pues gran parte de sus integrantes son egresados de la licenciatura y su fundador y primer supervisor de la zona también fue uno de los fundadores del Centro. El colectivo se constituye en organización no gubernamental para promover proyectos educativos formales y no formales en las trece Telesecundarias (que trabajan bajo el modelo de las TVC) que integran la supervisión y para ofrecer servicios educativos como centro de formación campesina y profesional, para otros educadores y para las familias de las comunidades donde se encuentran las escuelas. Además, impulsa y apoya a estudiantes del bachillerato local a través de procesos de formación y de un albergue. El albergue de Tamachtini tiene capacidad para recibir más de 100 personas y como espacio físico brinda servicios para la formación a través de aulas, acceso a tecnologías de información y comunicación, espacios para ejercicios corporales y de-

mostrativos para técnicas agroproductivas. A partir de la articulación afectiva e histórica con el colectivo Tamachtini y de su capacidad instalada, colabora con la UCIRED, siendo el espacio para la realización de los encuentros presenciales de las maestrías, diplomados y cursos.

Las ideas fuerza que impulsan los procesos de formación en la UCIRED

Los programas de formación que se impulsan en la UCIRED toman como referente del enfoque pedagógico tres ideas que orientan la organización de los planes de estudios y la definición de contenidos y un enfoque metodológico central para el proceso de enseñanza aprendizaje.

Los tres referentes que integran la propuesta pedagógica se orientan al desarrollo de capacidades y habilidades como educadores para la transformación de la práctica educativa y se conforman tanto en postura filosófica como en estrategia educativa. Estos son:

- La formación de los educadores para promover capacidades de *una interculturalidad dialógica* (el énfasis es del autor) constituye el eje transversal que recorre los contenidos educativos. Es la pregunta de cómo impulsar desde la educación, en la escuela y en el trabajo comunitario, la capacidad personal y colectiva de una relación que se proponga simétrica y de diálogo entre sujetos sociales, indígenas y campesinos, niños y niñas, jóvenes y adultos, situados socialmente en condiciones culturales de desventaja en las relaciones sociales.
- La educación desde el impulso de *comunidades de aprendizaje, comunidades de vida* (el énfasis es del autor) para que los procesos educativos resulten en fortalecimiento como sujetos: un hacer-nos sujetos entre los participantes en la educación, en la escuela o el grupo comunitario, sean niños o niñas, hombres o mujeres, productores, jóvenes, educadores y docentes.
- Una *pedagogía del sujeto* (el énfasis es del autor) que pone en el centro de lo educativo el encuentro, el acontecimiento ético de la relación educativa.¹⁹

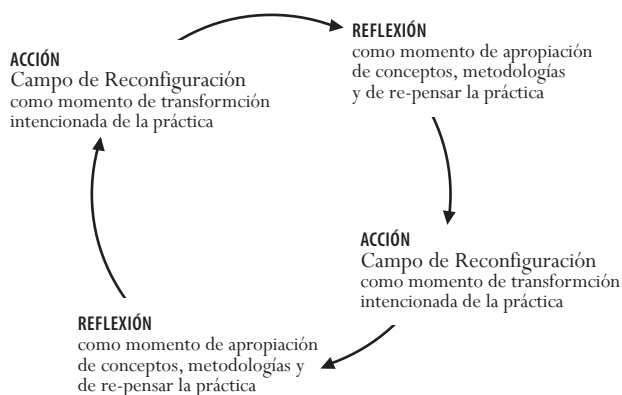
El enfoque metodológico para el proceso de enseñanza-aprendizaje está orientado a que las personas participantes hagan de la práctica un acontecer que “devenga experiencia para asumir e intentar ser educador y sujeto: re-significar la práctica como finalidad del proceso de formación”.²⁰ Se busca la reconfiguración continua de la propia práctica educativa basada en un proceso de acción-reflexión-acción. Esta lógi-

¹⁹ CESDER, *Documento Base Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa*, Documento Interno, 2013, p. 22.

²⁰ Ídem.

ca se puede describir mencionando que el modo de acercamiento a la acción es el recuperar la experiencia por medio de la conversación. La reflexión es un espacio para la apropiación de conceptos, ideas, claves de interpretación de la realidad que permiten volver a la acción ya reflexionada, es decir a la práctica como campo de reconfiguración, para transformarla (ver gráfico 1).

Gráfico 1
Enfoque metodológico de la pedagogía del sujeto de la UCIRED



Fuente: CESDER, 2013.

El proceso de aprendizaje se realiza alternando momentos presenciales en forma de taller y/o centrados en la reflexión (conceptos, metodologías / modelación de la práctica como proyecto), con momentos no presenciales en los que cada participante hace de su práctica una práctica intencionada (acción / reconfiguración de la práctica).²¹

Este enfoque propone distintos momentos como espacios para la narración, la conversación, la reflexión, la reconfiguración discursiva y la vuelta a la práctica renovada. Los espacios de la conversación son dispositivos de trabajo para realizarse de forma personal, en parejas, en pequeños grupos y en plenarios, así como de participación de asesores, en los que se aborda la teoría y se reflexiona sobre ella a la luz de la práctica y se producen propuestas de intervención, esto en el seno de una comunidad de aprendizaje.²²

²¹ *Ibíd.*, p. 118.

²² Yunuen Manjarrez, *La narrativa y reflexión de la práctica educativa en foros virtuales para la formación de educadores del medio rural e indígena: la experiencia de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa*, (Tesis de maestría en proceso de elaboración), México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, 2015, p. 24.

El proceso tiene como punto de partida permanente la práctica educativa cotidiana, dicha, narrada y traída a la reflexión en sus sentidos y significados, para poder re-conocerla, re-nombrarla y re-significarla. En este marco, el proceso de re-configuración supone el trabajo educativo a) de adquisición de “claves de interpretación de la realidad”, b) de re-nombrar lo que se hace con otros sentidos y contenidos y c) de desarrollar los dispositivos y recursos para modificar la práctica educativa (hacer artilugios).²³

Los modos presentes en el proceso son: los de la escritura como narración personal; del diálogo y los conversatorios para hacer de la narración saber común, y que con ella emerja el sujeto de la experiencia; de reconfiguración discursiva para nombrar la realidad; de reflexión y definición de posturas; del crear ideas, disposiciones o artilugios de transformación de la práctica desde la producción de otros modos del hacer la educación. Así, la metodología seguida se centra en la práctica como referente de “inquietudes, de preguntas, de la determinación de necesidades de aprendizaje. Se trata de re-conocer las prácticas, de ponerlas de manera pública para reconocer los saberes prácticos que las sustentan y querer saber de qué otros modos mejores se pueden hacer, sustentar”.²⁴

Los momentos de autoestudio e intervención de la práctica se acompañan de una guía de trabajo a la que se nombra Unidad de Trabajo Educativo (UTE), que organiza las actividades del espacio no presencial y el uso de los recursos de un aula virtual. De esta forma, se busca que el proceso impulse la experiencia de exigencia de uno mismo para dar cuenta y darse cuenta de lo que sucede en la práctica y proponer otras formas del hacer que desemboquen en asumir la posibilidad de una educación más humana y de elegir ser educador desde el hacer- nos sujetos.²⁵

La propuesta de los programas formativos de la UCIRED parte del reconocimiento de una realidad plagada de injusticias y negación de sujetos, en la que no es posible continuar reproduciendo sumisamente ese orden de cosas, sino que se hace necesario romperlo, constituyéndonos en sujetos rebeldes. El romper que se plantea implica subvertir, es decir, perturbar las cosas para que dejen de marchar como lo han hecho hasta ahora:

²³ *Ibíd.*, p. 26.

²⁴ CESDER, *ob. cit.*, p. 26.

²⁵ Yunuen Manjarrez, *ob. cit.*, p. 25.

*en el mismo movimiento que nos permite demandar y lograr del Estado la validación pública de los programas, nos colocamos en [el énfasis es del autor] los márgenes del sistema educativo apostando todos los días por subvertir el orden establecido de lo educativo, intentando grietas por donde atisbar lo que puede ser de otro modo.*²⁶

Lo que se busca es romper el orden de lo educativo tal como lo ha instalado la sociedad escolarizada. Desde esta mirada es que se crea una universidad, pero no para que sea como las ya existentes, sino para apostar a un funcionamiento que subvierta mediante cuatro campos de acción: 1) frente a la universidad que hace *extensión*, la universidad *extendida*; 2) frente a la universidad claustro del saber, la universidad de comunidades de aprendizaje, espacio público donde circulan los conocimientos; 3) frente a la universidad de la cátedra, la universidad también de la conversación entre todos; y 4) frente a la universidad lugar, instalación, la universidad red.²⁷

Interpelaciones

En todo este proceso son diferentes los actores y los espacios con los que se ha entablado relación y desde donde se reciben diferentes interpelaciones. A continuación señalamos algunas de ellas.

Desde la SEP la interpelación remite a la necesidad de enmarcar los documentos que dan sustento a los procesos educativos que cuentan con reconocimiento de validez oficial por parte del gobierno. Surgen entonces tensiones acerca de las metodologías, de los sentidos que no se escuchan tan frecuentemente en el ámbito educativo formal y algunos elementos de la forma de trabajo (como la asignación de calificaciones y la flexibilidad curricular), pero que hasta el momento han sido salvadas a través de negociaciones sobre el sentido de los conceptos y gracias a la presencia de servidores públicos algo sensibles a otras formas de educación. No obstante, navegar en los trámites y la burocracia sigue siendo uno de los retos más grandes.

Los estudiantes que forman parte de los procesos de formación son otros actores importantes, de quienes se recibe la solicitud de mayor

²⁶ Benjamín Berlanga, "Romper, romper, romper. Subvertir el orden de lo educativo. La experiencia de los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en Red en México", en *La Piragua*, N° 41, en prensa., p. 2.

²⁷ Benjamín Berlanga, "Universidad y sociedad civil: encontrar los modos de una relación posible y necesaria ante lo que nos pasa, ante lo que acontece", 2011, p. 7. Disponible en línea: <<http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/pedogia-sujeto/fundamentos/item/3-universidad-sociedad-civil>>, Fecha de consulta: 08/08/2014.

atención a sus procesos, ante la cual no siempre se puede responder de manera pronta debido a que no hay personal de planta para estas actividades. En particular en el acompañamiento de los procesos de titulación es desde donde vienen mayores requerimientos. Pero también hay una interpelación producto de la costumbre ante la educación escolarizada, que consiste en, sobre todo al principio de los procesos, la solicitud de recibir enseñanzas y correcciones, de ser supervisados, pues algunas personas sienten que no aprenden cuando no hay exámenes, no hay apuntes, no hay maestro explicador (porque aunque se revisen temas los desmenuzamos en conversatorios), sino que siempre se pide reflexionar sobre la práctica y se apela a la autorregulación. Esta interpelación se va reconfigurando con el paso del tiempo, cuando se cae en la cuenta de que la propuesta de la UCIRED es exactamente romper con esa forma de entender y practicar los procesos formativos.

Muchos de los estudiantes de la UCIRED son también docentes del sistema educativo formal y desde ellos hay dos interpelaciones principales. La primera se relaciona con el hecho de que la MPS se inició principalmente con estudiantes que se dedican a la docencia y son egresados de la licenciatura del CESDER, muchos de ellos aún no se han titulado de la licenciatura, por lo que al formar parte de la maestría no buscaban un título como fin principal, sino construir conjunto que implicaba participar de ese espacio como comunidad de aprendizaje. Así, la demanda de acumular capacitación que proviene de la normativa del sistema educativo nacional, que requiere de un título para continuar en su trabajo, se trasciende en el querer de los educadores al contar con un espacio para pensarse colectivamente. No obstante, las exigencias actuales de la SEP los hacen enfrentar la necesidad de obtener un título. La segunda se remite a que sobresale la presencia de docentes vinculados a la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) —en particular del estado de Oaxaca—, central que, si bien en el discurso oficial y por algunas de sus prácticas corporativas es mediáticamente deslegitimizada, es un sector del gremio docente que busca innovar su práctica educativa, rompiendo con los esquemas anquilosados de la pedagogía normalizada, por lo que continuamente interpelan a la MPS desde su propias prácticas pedagógicas asociadas a la comunalidad.

Por parte de los organismos de los que se obtiene financiamiento se tienen también interpelaciones, que refieren a sus propias agendas y burocracias internas. Como en el caso de la SEP, es necesario buscar formas de trabajo e intersticios que permitan la colaboración desde la apuesta metodológica de la UCIRED.

Existen diferentes interpelaciones que vienen desde la población de la SNP y su interés por mantener sus proyectos de vida buena. El

CESDER y la UCIRED han sido referentes en la región de Zautla para la construcción, argumentación y fortalecimiento de esos proyectos, mediante la asesoría técnica solidaria, pero sobre todo a través del trabajo de sus egresados. Así, se ha logrado apoyar en la defensa del territorio frente a los *proyectos de muerte* que impulsa el gobierno del estado desde hace algunos años, en alianza con empresas nacionales y transnacionales, y que se refieren principalmente a la explotación minera, la construcción de hidroeléctricas, la instalación de ciudades rurales y la extracción de petróleo.

Desde el sector de académicos que apoyan los procesos formativos que impulsa la UCIRED se ha obtenido apoyo solidario continuamente, con gente que comparte ciertos elementos de la propuesta educativa, pero lo cierto es que estos apoyos dependen de los tiempos que su trabajo del día a día les permiten.

Finalmente, desde otras experiencias educativas que se autodefinen como interculturales, o que desde lo convencional buscan trabajar de cerca con las comunidades e indígenas, se reciben también interpelaciones. En la mayoría de los casos, se dan procesos de colaboración, aunque estos no siempre resultan en procesos de larga duración, debido a exigencias políticas o burocráticas.

Desafíos

Indudablemente todo caminar tiene sus altos y bajos y el de la UCIRED no es la excepción, por lo que se enfrentan algunos desafíos en el presente. Uno refiere a la construcción de procesos de autonomía, a través del establecimiento de relaciones cálidas y acogedoras, que superen la necesidad de la aprobación de la autoridad del docente para la realización de los trabajos escritos desde las comunidades de aprendizaje. Existe también el reto de que, al no existir personal de planta, es necesario contar con más y nuevos apoyos de personal solidario que comparta la forma de entender las prácticas pedagógicas.

Está además el desafío de lograr que quienes van egresando de las maestrías presenten sus documentos para titularse, ante lo cual hay dos asuntos a superar: primero, brindar acompañamiento a cada una de las narraciones que se están produciendo y, segundo, lograr que la escritura sea en primera persona para hacer evidentes las reflexiones que surgieron durante la maestría y que dieron como resultado el surgimiento de los sujetos negados en el proceso sistematizado, pues ante la tendencia cientificista de siempre escribir en tercera persona se da la dificultad de hacerse presente en los textos académicos.

Viendo hacia el futuro —y ante las tendencias gubernamentales, tanto en México como en otros países, producto de la influencia de

organismos multinacionales, de realizar procesos de evaluación de las Instituciones de Educación Superior—, esto podría convertirse en una dificultad para mantener la acreditación de los programas, ya que, para el modelo educativo de la UCIRED, no son importantes muchos de los criterios que las evaluaciones universitarias consideran, tales como la idea de *modernizar* las instalaciones, el personal docente de planta con posgrado cuando bastan la experiencia y preparación, en la práctica, o tener estudiantes de tiempo completo, entre otros. En este sentido, es importante alimentar y sistematizar de manera colectiva otros criterios de valoración de los procesos, como ya se va haciendo desde diferentes espacios educativos, tales como la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY).

Finalmente, por las características del proyecto, que se constituye a partir de una asociación civil que depende de recursos propios, la obtención de financiamiento siempre es un desafío. No obstante, así ha sido desde hace treinta años y hasta el momento no han faltado los “frijoles para compartir” con todas aquellas personas interesadas en participar en la gran comunidad de aprendizaje que se constituye en red, entrelazando sueños, artilugios, anhelos y haceres de diferentes personas que compartimos la imperiosa necesidad de constituirnos en sujetos erguidos para desde los márgenes del sistema ir construyendo grietas.

Ideas para seguir pensando

La comunidad de aprendizaje va tomando más posibilidades de articulación cuando los que han pasado por el proceso de formación se dan la oportunidad de compartir, de hacer relato sobre lo que ha sido su proceso de formación, de saberse y asumirse sujetos con una postura ante el mundo que ya no pueden eludir. Su proceso ha llevado a una asunción ética del hacer educativo y de una toma de conciencia de la potencia que hay en ello. Nos importa e interpela que estos procesos puedan conocerse como modos de producción de un conocimiento válido, conocimiento que viene de la experiencia, como responsabilidad por hacer circular narraciones que den cuenta que otro mundo es posible.

También está el continuar con el diseño de otros planes de estudio de posgrado, como lo ha sido el proceso que se tiene en marcha para hacer la Maestría en Educación de personas Jóvenes y Adultas que surge de las experiencias de formación con profesionistas de este ámbito y que se realiza en colaboración con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, Puebla) y el IEEA de Puebla; así como el expediente de la Maestría en Manejo de Agroecosistemas y Defensa del Territorio que ya está en la SEP para su aprobación. Queda trabajar en seguir hacien-

do de los espacios de formación espacios de acogida, de hospitalidad y de deferencia, para recibir al recién llegado, para seguir haciendo comunidad de aprendizaje. Y en ello seguir preguntándonos por lo que queremos que suceda y por lo otro como un saber de los desafíos que las nuevas generaciones de estudiantes plantearán desde su singularidad como sujetos de su tiempo.

El reto es seguir haciendo grietas ante los desafíos que presenta la acometida del capitalismo con sus múltiples formas de extenderse a todos los espacios y subjetividades, como el conjunto de reformas en lo educativo y el abatimiento de los derechos básicos de las personas para acceder al agua, al territorio y a su propio mundo de vida concebido desde su cultura y desde sus anhelos.

Referencias

- BARTRA, Roger y otros, *Caciquismo y poder político en el México rural*, México, Siglo XXI, 1986.
- BERLANGA, Benjamín, “La autosubsistencia como estrategia de desarrollo rural alternativo en la agricultura de la pobreza”, 1990. Disponible en línea: <http://www.cesder-prodes.org/html/publicaciones/autosubsistencia_como_estrategia.pdf>, Fecha de consulta: 10/08/2014.
- ..., *El grito como proyecto educativo. El enfoque ético-político de la propuesta pedagógica de comunidades de aprendizaje*, Quito, Ayuda en Acción / Casa Campesina Cayambe / Centro de Promoción Rural, 2007.
- ..., “Universidad y sociedad civil: encontrar los modos de una relación posible y necesaria ante lo que nos pasa, ante lo que acontece”, 2011. Disponible en línea: <<http://www.ucired.org.mx/index.php/publicaciones/pedogiasujeto/fundamentos/item/3-universidad-sociedad-civil>>, Fecha de consulta: 08/08/2014.
- ..., “Romper, romper, romper. Subvertir el orden de lo educativo. La experiencia de los posgrados de la Universidad Campesina Indígena en Red en México”, en *La Piragua*, N° 41, en prensa.
- CESDER, *Documento Base Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa*, Documento Interno, 2013.
- CGEIB, *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, Vol. 1, México, CGEIB, 2007.
- ESTEVA, Gustavo, “Development”, en Wolfgang Sachs (ed.), *The development dictionary. A guide to knowledge as power*, 2nd ed., New York, Zed Books, 2010.
- GONZÁLEZ CASANOVA, Pablo, *La universidad necesaria en el siglo XXI*, México, Era, 2001.
- GUTIÉRREZ HERRERA, Lucino, Mario Julián Cuervo Morales y Enrique Octavio Ortiz Mendoza, “Regiones naturales y de planeación para el estado de Puebla”, en *Revista Análisis económico*, Vol. 18, N° 37, 2003.
- HUERTA ALBA, Guadalupe, Ignacia Serrano Arroyo y Marco Antonio Comunidad Aguilar, *Zautla: de la Z a la A. Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*, México, CESDER-PRODES, 2008.
- IZQUIERDO MORENO, Eduardo, *Alternativas al desarrollo en zonas rurales de extrema pobreza. La experiencia del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en la Sierra Norte de Puebla* (Tesis inédita de maestría), México, Instituto Politécnico Nacional, 2010.
- MANJARREZ, Yunuen, *El encuentro de la comunidad de aprendizaje de educadores del medio rural e indígena a través del uso de los foros virtuales en la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, de 2011-2014: conversación, narración y reflexión de la práctica educativa como modos de transformación intersubjetiva* (Tesis de maestría en proceso de elaboración), México, Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa, 2015.
- MESSINA, Graciela, “Comunidad educativa, ecología de saberes y trabajo: investigando prácticas de responsabilidad en una telesecundaria vinculada con la comunidad”, en *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 6, N° 2, 2012. Disponible en línea: <[•279](http://</p></div><div data-bbox=)

www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/art6.html> Fecha de consulta: 02/10/2013.

UCIRED, “Del querer a la posibilidad de hacer, como proceso de construcción del

sujeto colectivo”, s/f. Disponible en línea: <<http://www.ucired.org.mx/memorias/item/55-planeacion-con-sujeto/55-planeacion-con-sujeto>>. Fecha de consulta: 13/10/2014.

Aportes y retos de las universidades interculturales mexicanas: reflexiones desde la Universidad Veracruzana Intercultural

Shantal Mesequer

Las diversas crisis de la sociedad contemporánea demandan una transformación de la universidad para asumir su responsabilidad social, situándose del lado de quienes defienden el patrimonio biocultural y rechazando la mercantilización de saberes que lleva al deterioro ecológico y a la injusticia social.

Este capítulo destaca los efectos que las universidades interculturales mexicanas (UI) han tenido, reflexiona críticamente sobre sus retos y apunta los potenciales aportes que pueden realizar como respuesta a urgentes demandas, no solo las de las comunidades indígenas y rurales, sino aquellas de la sociedad contemporánea en general.

Estos retos se enmarcan en el plano de los movimientos epistemológicos y sociales que cuestionan los fundamentos de la universidad actual —en particular, la hegemonización de la generación del conocimiento y la exclusión social que conlleva— y propugnan por la construcción de sociedades equitativas, económica, social y ambientalmente sostenibles, y que aprovechen las potencialidades de la diversidad cultural de las poblaciones nacionales.

Las UI posibilitan un diálogo de saberes que amplía la perspectiva epistemológica; en ellas, el enfoque de la “geopolítica del conocimiento”,¹ opuesto a la universalidad del conocimiento, es retomado en su marco filosófico-político y desarrollado como enfoque pedagógico.

La práctica de este enfoque pedagógico intercultural enfrenta permanente tensión con la transmisión de conocimientos universalistas académicamente validados, lo que implica esfuerzos de decolonización de las prácticas universitarias. Entre las dificultades para consolidar esta nueva perspectiva se encuentran: las estructuras y jerarquías académicas tradicionales, la falta de personal actualizado en interculturalidad y, destacadamente, la presión social y desconfianza de colegas, padres y comunidad en general frente a instituciones que ofertan perfiles profesionales nuevos y desarrollan una cultura universitaria centrada más

¹ Walter D. Mignolo, *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Ediciones Akal, 2003, p.50.

en la vinculación con las comunidades que en la transmisión de conocimientos disciplinares.

Otro elemento de tensión son los sistemas de evaluación y acreditación de la Educación Superior, que emplean indicadores homogéneos y miden resultados universitarios desde una visión neoliberal y con criterios de costo-beneficio. Ante ello, algunas UI en ocasiones se ven impedidas incluso a sacrificar parcialmente su enfoque, en razón de que no han sido capaces aún de posicionar y validar, ante las autoridades educativas, sus propios indicadores de calidad en función de los propósitos específicos que las crearon.

Para la reflexión y análisis en este capítulo parto de mi experiencia en la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), donde trabajo y realizo investigación. La UVI es la segunda UI creada en México y la única que surgió en el seno de una universidad pública, la Universidad Veracruzana.

Contexto político y normativo de las Universidades Interculturales (UI)

El reconocimiento de la pluriculturalidad en las naciones latinoamericanas ha tenido implicaciones de distintos tipos, ritmos y alcances que van desde el reconocimiento *formal*, que evita modificaciones en la estructura del Estado que posibiliten la participación en condiciones de equidad de quienes se considera diversos, como el “neoindigenismo”² en México, hasta la propia refundación del Estado, vía por la que se encaminaron Bolivia y Ecuador.

Derivado de estos procesos, el auge de la educación intercultural en América Latina muestra el resultado de una recepción crítica o de una apropiación selectiva de paradigmas *multiculturales* de origen anglosajón.³ A partir de estos, se han impulsado políticas de Educación Superior, como el establecimiento de mecanismos antidiscriminación —que promueven el acceso de poblaciones minoritarias o marginadas a las instituciones educativas— y también se han creado programas y/o instituciones de Educación Superior intercultural o indígena, como las UI.

En México, las políticas públicas de Educación Superior Intercultural fueron, en parte, respuesta a la reivindicación que, en el marco del movimiento zapatista, las organizaciones indígenas plantearon desde 1996 en los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, para desarrollar una Educación Superior cultural y lingüísticamente pertinente, entre otras

² Rosalva Hernández Castillo y otros, *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN*, H. Cámara de diputados, LIX legislatura, México, CIESAS y Porrúa, 2004, p. 11.

³ Gunther Dietz, “Del multiculturalismo a la interculturalidad”, en *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, EUG-CIESAS, 2003, pp. 49-78.

demandas. Al no concretarse estos acuerdos, la reforma a la Constitución en 2001 recogió algunas demandas de resarcimiento de siglos de desigualdad y discriminación a los pueblos originarios, posibilitando en alguna medida una construcción más participativa e incluyente de la diversidad de integrantes de la nación.

Así, se propuso una política de educación intercultural que promoviera la re-creación de las culturas nacionales con base en la convivencia intercultural y brindara condiciones para el ejercicio del derecho de los pueblos originarios a contar con acceso a Educación Superior y media, no solo básica, en sus comunidades. A partir de la política pública que dio origen a las UI, la Educación Superior Intercultural en México se constituyó en ámbito de negociación con el Estado de las demandas de grupos y movimientos indígenas.

Otro antecedente normativo de esta política son las adhesiones a acuerdos y declaraciones internacionales, como el Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes.⁴

En los últimos quince años se pueden identificar tres tendencias de la expansión y diversificación de la Educación Superior en México: a) el surgimiento de numerosas universidades privadas con carreras, modalidades y planes flexibles; b) el crecimiento de un subsistema de institutos y universidades tecnológicas creados en ciudades medianas y pequeñas y c) la creación de las universidades interculturales (UI)⁵ en regiones rurales e indígenas con alta marginación, donde el acceso a Educación Superior no llegaba al 10% de los jóvenes.⁶

El enfoque de interculturalidad de las UI se ha visto influido tanto por discursos occidentales (asimilacionistas, compensatorios, pluralistas, bioculturales, antirracistas, de multiculturalismo crítico, de la

⁴ Otros antecedentes de políticas de Educación Superior intercultural o para pueblos indígenas en América Latina son la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007), la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la OEA (2006), así como la Declaración del Taller Regional sobre Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina, de Belo Horizonte, 2009.

⁵ Según la tipología de Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) latinoamericanas de Daniel Mato, las UI constituyen Instituciones Interculturales de Educación Superior del Estado (IIESE), que conforman el *subsistema* mayoritario de este tipo de educación en el país, aunque hay también instituciones privadas (IIESP), como el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) en Oaxaca, además de instituciones surgidas de iniciativas indígenas (IIESIA), como la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR) en Guerrero y la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) en Puebla, que surgió y opera a través de la financiación de una AC; véase Daniel Mato (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009, pp. 13-14.

⁶ INEGI, Panorama Sociodemográfico de Veracruz de Ignacio de la Llave, Tomo I y II, Censo de Población y Vivienda 2010, México, 2011.

complejidad y de acción afirmativa) como por tendencias continentales (poscolonialismo latinoamericano, decolonialidad) y por discursos nacionales, como el indigenismo, el comunalismo y el zapatismo.⁷

Ante esta diversidad de fuentes, el enfoque intercultural de las once UI mexicanas no es homogéneo y está muy relacionado con sus respectivos contextos sociopolíticos y actores.

A partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) en 2001, y de las Universidades Interculturales (UI) en 2004, han aumentado los indicadores de descentralización de la Educación Superior, de ampliación de matrícula en zonas rurales y de diversificación, tanto de instituciones como de oferta educativa. Sin embargo, su gestión implica un financiamiento considerable, que siempre será poco, dados tantos siglos de soslayo.

Pero las UI están también planteando la transformación de un modelo universitario basado en indicadores homogéneos para evaluar *calidad* entendida como incremento continuo de matrícula, altos índices de eficiencia terminal, perfiles académicos con posgrados, dominio de lenguas extranjeras, publicaciones en revistas indexadas y proyectos financiados por fuentes no universitarias, así como exámenes de egreso estandarizados, rápida empleabilidad de egresados y productividad medida en patentes, salarios y acceso a altos puestos.

Ante ello, las UI constituyen un motor de transformación contrahegemónica de la universidad, dado que en ellas la *calidad* es entendida como una educación con equidad, pertinencia cultural y participación de los pueblos indígenas con el conjunto de la sociedad, planteamientos que se encaminan hacia “una reforma democrática y emancipadora de la Universidad del siglo XXI”.⁸

El interés académico despertado por las UI tiene que ver, sobre todo, con que además de constituir un mecanismo de pluralización del Estado y re-creación de las culturas nacionales —iniciando por la cultura educativa y universitaria convencionales—, representan la posibilidad de configurarse como proyectos alternativos de educación capaces de cuestionar y transformar las estructuras y lógicas con que funcionan las instituciones⁹ e inaugurar una perspectiva más amplia de

⁷ Gunther Dietz y Laura Mateos, *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB, 2013, pp. 48-90.

⁸ Boaventura De Sousa Santos, *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*, Bolivia, CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 2007.

⁹ Sylvia Schmelkes, “Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible”, en *Pensamiento Iberoamericano*, N° 7, 2010, consultado 10 de julio de 2015. http://issuu.com/pensamientoiberoamericano/docs/7-11_schmelkes

análisis y abordaje de los múltiples problemas del sistema de Educación Superior actual.

Así, los estudios sobre las UI nacionales y sobre otros programas de Educación Superior en América Latina están siendo percibidos como oportunidades de decolonización, flexibilización, pertinencia e innovación de los modelos de Educación Superior. En este mismo sentido, enseguida se describen algunos elementos relevantes del modelo de las UI y la manera como son operados específicamente en la UVI, con la finalidad de generar un análisis de lo que estas prácticas pueden sugerir y posibilitar en la dirección referida.

Enfoque pedagógico intercultural en la Universidad Veracruzana Intercultural

El proyecto UVI nació en 2004 como programa y se convirtió después en entidad de la Universidad Veracruzana (UV), principal universidad pública del estado de Veracruz,¹⁰ con más de 70 años de fundada y amplia tradición y reconocimiento en lo académico y lo social. Este capital arropó a la UVI y le transmitió legitimidad y credibilidad. Para la UV, por su parte, la UVI le permitió extender su política de descentralización de servicios educativos, que ya prestaba en cinco campus y ahora amplía a cuatro sedes más, en zonas rurales e indígenas. La UVI, sin embargo, desde su inicio se planteó como una institución abierta no solo a jóvenes indígenas sino a quien quisiera formar parte de ella.

Tras diez años, la UVI ha favorecido la transversalización de la interculturalidad en la formación integral del estudiantado urbano de la UV. Ello a través de las Unidades de Transversalización Académica Intercultural (UTAI) que, conformadas por personal de la UVI, ofrecen tanto tutorías a estudiantes indígenas como experiencias educativas electivas y cursos de formación a docentes de diversas carreras profesionales.

En esta década, el cuerpo académico de Estudios Interculturales, origen de la UVI, se ha consolidado en la UV; este y el cuerpo académico de Ciudadanía, Educación y Sustentabilidad Ambiental para el Desarrollo imparten la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad, posgrado de calidad que forma profesores y egresados de la UVI, además de otros profesionistas.

Por si fuera poco, a partir de 2013 la interculturalidad se ha configurado como uno de los ejes transversales de la política interna de la UV, lo que está impactando sus actividades sustantivas, así como las relacio-

¹⁰ Según datos del año 2010, Veracruz es de las entidades federativas con más población de 15 a 29 años (25,6%), después del estado de México, Distrito Federal y Jalisco; véase INEGI, Perfil Sociodemográfico de Jóvenes, Censo de Población y Vivienda 2010, México, 2014.

nes entre los universitarios, convirtiéndose en compromiso colectivo de la comunidad y parte de la identidad institucional. Todo esto demuestra la incidencia y la impronta que la UVI está dejando en la UV, ahora percibida como una universidad más incluyente y con vocación social.

Desde 2005, la UVI opera —como se ha mencionado— en cuatro sedes de regiones rurales e indígenas: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas, todas ellas con altos índices de marginación socioeconómica y también poseedoras de gran riqueza cultural¹¹ y lingüística.¹² En ellas, donde solo el 17% de jóvenes logran concluir la educación media superior y menos del 7% culminan la superior,¹³ la UVI buscó —sin que fuera requisito indispensable— un perfil de estudiante hablante de lengua originaria, comprometido con su comunidad y con capacidades de incidir en la generación de iniciativas para el mejoramiento de la vida y el empoderamiento lingüístico, cultural y socioeconómico de su comunidad y región.

Ello ha implicado un proceso de ingreso diferente al de las universidades convencionales: además del examen escrito de competencias de lectura y escritura, computación, inglés y habilidades de pensamiento —semejante al de aspirantes a la UV, por ser competencias generales de educación media—, incluye otras valoraciones del capital social y cultural de los aspirantes, como una detallada entrevista para evaluar competencias lingüísticas en su lengua originaria, el conocimiento de los problemas de su comunidad y región, la participación y los roles desempeñados en actividades comunitarias y las experiencias de vinculación establecidas con organizaciones y actores regionales.

Es notable que, durante los primeros años de la UVI, el principal tipo de aspirante era la primera generación de su familia en acceder a Educación Superior y muchas veces también el primero y único de su comunidad en hacerlo. Actualmente, tras siete generaciones, se presentan hermanos, primos y vecinos, para quienes las generaciones pioneras marcaron el ejemplo a seguir.

Otro requisito para el ingreso es una carta de recomendación de algún familiar o autoridad comunitaria y/o municipal que los recomiende y respalde durante sus estudios. Esto vincula al estudiante con actores

¹¹ En Veracruz la proporción de jóvenes de 15 a 29 años que solo habla lengua indígena es del 3,9%, y del 12,5% la de jóvenes que se consideran indígenas, independientemente de la lengua que hablen. INEGI, ob. cit., 2014.

¹² La Huasteca es una región multilingüe en la que se habla náhuatl, tepehua, totonaco, tenek, ñuhú y español; Totonacapan y Grandes Montañas son regiones bilingües donde se habla totonaco y español en la primera y náhuatl del centro y español, en la segunda. La región de Selvas es multilingüe, con presencia del náhuatl del sur, popoluca, zoque, zoque-popoluca y chinanteco.

¹³ INEGI, ob. cit., 2011.

comunitarios, generando lazos de reciprocidad entre ellos y con la comunidad o grupo que la autoridad representa. En el caso de cada una de las sedes, la variedad de autoridades que pueden promover la admisión de un aspirante muestra la diversidad cultural y de organización de cada región y el tipo de relaciones que el estudiantado puede generar durante sus estudios o como profesionistas interculturales.

Tabla 1
Autoridades que recomiendan a los aspirantes a la UVI

Grandes Montañas

Agente municipal, Comisariado ejidal, Juez, Jefe de manzana, Consejo de ancianos, Presidente municipal, Subagente municipal, Comité de vigilancia, *Tekiwameh*, mayordomos o *Teachkameh*, *Tlayakankeh*, *Tlatekimakmeh*, autoridades religiosas, ministro extraordinario de la comunión, *Tepahti*, comités ciudadanos, integrantes de alguna organización social, AC, ONG u organización productiva.

Totonacapan

Agente municipal, Comisariado ejidal, Juez, Jefe de manzana, Consejo de ancianos, Abuelo del *Kantyllan*, Consejo de abuelas, Presidente municipal, Comité de la fiesta patronal, Comité del agua, sociedades de padres de familia, parteras, curanderos (*akxilhná*) o médicos tradicionales, topiles, caporales de danzas, catequistas y mayordomos, religiosos, artesanos, músicos, líderes de comunidad, representantes de grupos de danzantes, *Mapakgsina'*, *Puxku'*, *Takamalh*, *Lakapuxkuna'*. Integrantes de alguna organización social, AC, ONG u organizaciones productivas, fiscales, coordinadores de manzana.

Huasteca

Agente municipal, Comisariado ejidal, Juez, Jefe de manzana, Consejo de ancianos, Presidente municipal, Juez auxiliar, Comité de la fiesta patronal, Comité del agua, sociedad de padres de familia, *Huehuetlacatl*, religiosos, padrino, tokayo, partera, curandero (*yu kuch'unun*) o médico tradicional, catequista o mayordomo, *Huhuetlacamej*, artesano (*etá dohio* —el que hace comal—, *et'a bets'e* —el que hace chiquite—); músico (*mebida*), líder de la comunidad, representante de un grupo de danzantes (*mbet'o*), *mbëni*, *ts'ud'abi*, curandero (*büdi*), mayordomo (*bëtoni*); integrantes de alguna organización social, AC, ONG u organización productiva.

Selvas

Agente municipal, Comisariado ejidal, Juez, Jefe de manzana, Consejo de ancianos, H. Junta de mejoras, Presidente municipal, Juez de paz, sabios locales, médico tradicional (rezaderos, culebreros, parteros, yerbateros, barrenderos, sobadores), artesanos, representantes de las artes (danzantes, músicos), líderes de comunidad, mayordomos, autoridades religiosas.

Tomado de: Carta de recomendación. Documentos del proceso de ingreso a la UVI, 2014.

El hecho de que, además de evaluar su desempeño escolar —el cual, dada su marginalidad, resulta generalmente deficiente comparado con estudiantes urbanos—, se reconozca su experiencia comunitaria, saberes culturales y lingüísticos, relaciones con actores locales —todo ello como

potencial de oportunidades para la formación profesional—, replantea la consideración de esta población estudiantil como deficitaria, modificando la percepción del carácter compensatorio de la educación que imparte la UVI. Al interior de ella, esto supone el diseño de un proceso de ingreso heterogéneo que busca ser pertinente respecto a cada una de las culturas de las regiones, situación que se replica en torno a cuestiones académicas y administrativas y exige creatividad e imaginación para diversificar procesos, criterios, periodos, a fin de generar condiciones equitativas y pertinentes en la Educación Superior.

El propósito general de la UVI fue planteado así:

*Favorecer la convivencia democrática de la sociedad veracruzana, así como los procesos de generación del conocimiento de los pueblos de las Regiones Interculturales, mediante la formación de profesionales e intelectuales comprometidos con el desarrollo económico y cultural en los ámbitos comunitario, regional y nacional, cuyas actividades contribuyan a promover un proceso de revaloración y revitalización de las culturas y las lenguas originarias.*¹⁴

A través de la licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo,¹⁵ de la que han egresado siete generaciones, la UVI ha desarrollado un modelo educativo centrado en procesos de investigación vinculada, mediante los cuales el estudiantado profundiza en el conocimiento de sus comunidades y regiones; conoce metodologías y procesos organizativos de desarrollo comunitario de otras latitudes; revisa y aplica metodologías etnográficas y participativas; establece lazos con actores, organizaciones e instituciones locales; sistematiza sus experiencias en campo y participa en programas de movilidad nacional o internacional, concluyendo su carrera con la elaboración del Documento Recepcional que recupera y analiza su investigación vinculada. Tal documento se presenta, primero, en una sesión llamada Retribución de Saberes, donde el futuro egresado expone y discute sus resultados con la propia comunidad o grupo con que trabajó, para después hacerlo en la disertación pública conocida como examen profesional.¹⁶

¹⁴ Tomado del Programa General de la UVI, 2005, en <http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/ProgramaGeneraldeUvi.pdf>

¹⁵ La UVI inició sus actividades ofertando dos carreras: a) Gestión y Animación Intercultural y b) Desarrollo Regional Sustentable. En 2007 se conformó una sola licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo (LGID), con cinco orientaciones: Comunicación, Sustentabilidad, Derechos, Salud y Lenguas. Se diversificaron así las áreas de conocimiento a través de un enfoque inter y transdisciplinar al interior de un solo programa.

¹⁶ Puede haber más de una sesión de Retribución de Saberes; las metodologías participativas exigen espacios de construcción colectiva en distintas etapas de los proyectos. Actualmente, los exámenes profesionales suelen realizarse en contextos comunitarios, equiparando la

Tanto las actividades de aprendizaje situado como el trabajo de campo, el fortalecimiento de las competencias lingüísticas en lenguas locales y la vinculación comunitaria —actividades curriculares fundamentales en el modelo de las UI— constituyen ámbitos que favorecen un diálogo de saberes, mediante el que se validan conocimientos y prácticas cognitivas de los grupos culturales.

Al respecto, describo enseguida dos elementos del plan de estudios que dan idea del tipo de construcción curricular que favorece el enfoque intercultural, así como los retos que implican.

Me referiré primero a los nódulos, que son experiencias educativas (materias o cursos) ofrecidas a partir del tercer o cuarto semestre y diseñadas con una perspectiva de integralidad de saberes, mediante el desarrollo de procesos interdisciplinarios y transdisciplinarios de trabajo académico. En toda la carrera se cursan cuatro nódulos consecutivos: de formación epistemológica, heurística, instrumental, y de integración y síntesis. Los nódulos pueden ser definidos

... como el conjunto de saberes relacionados e integrados en la cual confluyen y se diversifican conocimientos, estableciendo una red con conexiones reticulares [...] Desde la perspectiva curricular, equivale a una concreción voluminosa caracterizada por una red de contenidos conceptuales en la cual se lleva a cabo una “anastomosis” de contenidos procedimentales. En el transitar de la relación cada conexión reticular puede establecer un punto de intersección denominado Nudo o Nudo, que hace un entramado.¹⁷

Estos espacios curriculares constituyen menús de contenidos que se seleccionan y toman sentido a partir de articulaciones dinámicas y contextuales que operan bajo las siguientes pautas:

- Articulando la carga diversificada de los profesores: docencia, investigación, gestión, vinculación.
- Articulando contenidos con problemáticas regionales y la colaboración de actores locales con oportunidades de aprendizaje conjunto.
- Articulando intereses y necesidades de aprendizaje de los estudiantes con metodologías participativas de aprendizaje situado.

Los nódulos constituyen espacios curriculares donde las actividades de docentes y estudiantes se diversifican, como se observa en la siguiente tabla.

importancia entre la retribución de saberes y el examen profesional y favoreciendo la participación y la valoración comunitaria de los proyectos.

¹⁷ René Delgado, “La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación”, en *Investigación y postgrado*, Vol. 24, N° 3, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2009, p. 28.

Tabla 2
Actividades de enseñanza y aprendizaje en los módulos

Actividades en aula Docencia Actividades que propician reflexión colectiva, trabajo en equipo, argumentación, discusión, apropiación de contenidos, análisis y presentación de temáticas, autores, etc.
Actividades de trabajo autónomo Tutoría Actividades de lectura, investigación, elaboración de ensayos, bases de datos, entrevistas, fichas de lectura y demás productos para apropiarse de los contenidos del módulo, y que son insumos para la discusión en sesiones de aula e informes de investigación semestral.
Actividades de trabajo gestionadas con expertos Gestión La Academia del eje de métodos y prácticas de investigación vinculada planea semestralmente conferencias, talleres y foros con expertos (académicos o no académicos) que compartan saberes y experiencias con los estudiantes. Se busca que las temáticas de talleres y conferencias aporten saberes a las diferentes orientaciones. Se han de incorporar actores locales, institucionales, académicos, de la UVI/UIV, asociaciones civiles, organizaciones sociales, cooperativas, profesores de otras sedes, etc.
Actividades de aprendiz de investigador Investigación El profesor involucra a estudiantes en actividades de su propia investigación: entrevistas, visitas a instituciones, actividades de IAP, visitas a comunidades, análisis de datos, diagnósticos, investigación documental, seminarios, etcétera.

Tomado de: Documento de trabajo. Propuesta para trabajo en Módulos, 2013.

El segundo elemento a describir es un eje formativo transversal, denominado Eje de métodos y prácticas de investigación vinculada, que se inicia desde el primer semestre y está formado por experiencias educativas llamadas *metodológicas*, desde las que se planean tres semanas de campo semestrales con acompañamiento del profesorado. Tales cursos metodológicos articulan actividades áulicas con investigación vinculada y la evaluación de cada semestre. El eje permite a los estudiantes construir su propia ruta metodológica para desarrollar competencias del perfil de egreso, mediante un proyecto colaborativo con un grupo o comunidad, o bien acompañar y sistematizar iniciativas surgidas de estos.

El reto de la UVI, y de las UI en general, es consolidar el desarrollo del enfoque intercultural que ha de acompañar toda experiencia universitaria —tanto de académicos como de estudiantes— y la de actores

comunitarios con quienes la universidad se vincula, porque la interculturalidad no debe quedar en el nivel discursivo, ni darse en prácticas aisladas. Así, los procesos de ingreso a la UVI, la transversalización de la interculturalidad en el ámbito universitario, la operación de los módulos y del eje de métodos y prácticas de investigación vinculada son fundamentales en tanto implican un trabajo dialógico y colaborativo permanente que requiere de interés y valoración de los contextos y saberes rurales e indígenas, además de otras competencias del personal académico:

*... se hace necesario que los miembros que participan de la investigación conozcan, por lo menos, algunos referentes de [...] otras disciplinas; posean una capacidad para establecer relaciones multidimensionales basadas en el diálogo, en el respeto e intercambio de ideas y opiniones [...] Al mismo tiempo, los investigadores deben poseer una actitud positiva con respecto al trabajo en equipo de tipo colaborativo, con mentalidad flexible y apertura al cambio. Es decir, es imprescindible que tengan una capacidad para ponerse en la postura del otro, de compartir experiencias, creencias y valores en las que surjan acuerdos, discrepancias y conflictos que los conlleven a ver el todo y sus interrelaciones, así como a alcanzar las metas en común...*¹⁸

Así, las interacciones entre académicos y estudiantes con los agentes sociales, comunidades e instituciones, con sus pares académicos de UI y de universidades convencionales, implican una pluralidad de conocimientos y saberes que conforman ámbitos interculturales de aprendizaje que han de plantearse desde el currículo, la administración escolar y las academias.

El desarrollo de las competencias interculturales en actividades como las descritas constituye uno de los elementos fundamentales del perfil profesional, pero también de la experiencia docente.

Entre las UI, la experiencia de la UVI es excepcional: dada su estrecha relación con la UV, visibiliza lo que una UI puede aportar a la universidad convencional. Vale también reconocer que tanto el modelo educativo integral y flexible de la UV como la sensibilidad y apertura que hacia el modelo intercultural ha tenido la administración de la UV favorecieron un plan de estudios tan abierto como el de la UVI. A la par que han mostrado la disposición para promover la participación de estudiantes y académicos de la UVI en foros, intercambios y generación de nuevos proyectos.

¹⁸ René Delgado, ob. cit., p. 22.

A partir de lo anterior, enseguida planteo algunas ideas sobre los potenciales aportes de las UI a la transformación de las universidades en general.

Aportes interculturales para la transformación de la Universidad

Posibles aportes del modelo educativo de las UI a las universidades:

Construcción participativa de un proyecto educativo. Las asambleas y consejos consultivos de las UI, que han permitido la participación de actores de comunidades indígenas y rurales (sabios, líderes, profesionistas indígenas, activistas, autoridades comunitarias y municipales, mayordomos, etc.), requieren condiciones organizativas y pedagógicas para constituir una experiencia de gobernanza, participación social en las políticas públicas y transformación de las formas verticales y homogéneas del sistema educativo. Se posibilita así el ejercicio del derecho de los pueblos indígenas a “decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural”.¹⁹

Si bien tal participación es una demanda impostergable, para las estructuras académicas universitarias constituye un reto instrumental los mecanismos que hagan vinculatorias las aportaciones de estos organismos en la toma de decisiones universitarias, asegurando el desarrollo de procesos bidireccionales de construcción intercultural de conocimientos, mediante los cuales las comunidades aportan conocimientos a la universidad y no únicamente la universidad a las comunidades.

Salir de la concepción de la universidad como lugar único y fuente de generación de conocimientos legítimos implica reorganización y apertura en la concreción curricular partiendo de oportunidades situadas de aprendizaje y de diálogo con interlocutores locales, de manera que tales experiencias redunden en aprendizajes para todos. La vinculación comunitaria no debe ser función adjetiva de las actividades curriculares; la centralidad de la vinculación, tanto en docencia como en investigación, favorece el intercambio de ideas, el contraste de puntos de vista, el análisis colaborativo de problemas, el planteamiento de metodologías participativas y la discusión conjunta de resultados.

Los elementos curriculares descritos sientan un precedente y marcan un cambio en el papel tradicional de la universidad, que abandona

¹⁹ Como se lee en el artículo 2, fracción 1-I, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, base jurídica asimismo del derecho de los pueblos indígenas a la consulta previa, libre e informada, normada por varias sentencias de la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

el énfasis en “la distribución social del conocimiento” y lo pone en la “construcción intercultural del saber”.²⁰

Concreción de prácticas pedagógicas interculturales que revaloran conocimientos tradicionales y pugnan por la decolonización de la generación de conocimientos. A través de ellas, las UI hacen aportaciones a favor del aprecio y legitimación de los conocimientos tradicionales y locales, revalorándolos desde un punto de vista epistemológico y contribuyendo a una transformación de gran alcance en torno a la decolonización de los sistemas de generación de conocimiento (saberes, poderes y haceres). Se brinda así la oportunidad de formar individuos, grupos y redes autogestivas de innovación, capaces de emplear distintos tipos de conocimiento para la resolución pertinente de sus propios problemas.

Sin embargo, la administración y gestión académicas requieren de mayor flexibilidad y adaptabilidad local, pues en las UI se enlazan saberes académicos y comunitarios a partir del trabajo en nodulos, proyectos e iniciativas desarrollados por los propios estudiantes que requieren de tiempos y horarios no previstos en las condiciones laborales de profesores ni en los calendarios académicos.

Asimismo, el diseño de programas educativos de las UI no ha de concebirse desde una oferta estática, sino a partir del análisis de las demandas de soluciones a múltiples problemas de los pueblos originarios y sus comunidades. En este sentido, la pertinencia de los programas se rige más por los problemas a solucionar y los profesionistas capaces de organizar “sociedades plurales de conocimientos”,²¹ que por las fuentes regionales de empleo, que en buena medida demandan obreros semicalificados para la extracción y maquila en regiones rurales de México.

Cuestionamiento del sistema educativo y de los modelos monoculturales en diversos campos. El pluralismo epistemológico de las UI, al cuestionar no solo al sistema educativo, sino al de salud, jurídico, de explotación de recursos naturales, producción de alimentos, etc., está evidenciando que el sistema monocultural prevaleciente no puede resolver los problemas ni las expectativas de una población diversa que vive en circunstancias de grave desigualdad. Ante una realidad multicultural y desigual, el modelo homogéneo dominante termina imponiendo, simulando, excluyendo o siendo ineficiente.

²⁰ Néstor García Canclini, “Sociedades del conocimiento: la construcción intercultural del saber”, en *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004, pp. 181-194.

²¹ León Olivé, “Sociedades plurales de conocimiento y conocimientos tradicionales”, en León Olivé y Luz Lazos Ramírez (coords.), *Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México*, México, UNAM, 2014, pp. 21-34.

Replanteamiento de los campos profesionales tradicionales. Los problemas en el ejercicio de los derechos humanos de primera, segunda y tercera generación requieren mediadores con nuevos perfiles en las áreas localizadas entre los sistemas institucionales y aquellos basados en saberes tradicionales, así como en redes de intercambio y reciprocidad, en formas organizativas comunitarias y/o domésticas, que a lo largo de siglos han permitido la supervivencia y adaptación de las culturas originarias a nuevos tiempos y contextos. Así, las carreras profesionales de la mayoría de las UI constituyen alternativas interdisciplinarias que replantean los campos profesionales tradicionales, como la interculturalización de la salud, la educación, el sistema jurídico y las nuevas formas de economía justa y solidaria relacionadas con la soberanía alimentaria de los pueblos.

De esta forma, tanto el pluralismo epistemológico como la formación interdisciplinaria constituyen planteamientos innovadores para el modelo universitario, en razón de las posibilidades de trabajo académico colegiado que su desarrollo implica.

Aquí el reto para las UI radica, primeramente, en la capacidad y competitividad académicas del profesorado para consolidar prácticas en las que no fue formado. El costo de no alcanzar dicha competitividad puede dar pie a no hacer evidente lo innovador del enfoque pedagógico intercultural y, en consecuencia, a perder la posibilidad de proponer una evaluación institucional distinta.

La intención de formar nuevos perfiles profesionales *no convencionales* en las UI ha resultado en la formación de profesionistas subalternos que, aunque realizan trabajo de mediación cultural y traducción lingüística, no pueden sustituir a los profesionales tradicionales que ocupan puestos nodales en las instituciones y son ubicados como promotores de salud, traductores en el sistema de justicia o educadores sociales en ayuntamientos, fuera del sistema educativo, tal como pasa frecuentemente con los egresados de la UVI, cuyos puestos laborales son los últimos de los profesiogramas oficiales o dependen de campañas institucionales finitas y periódicas, lo que marca su inestabilidad laboral, no obstante que su labor para la implementación de tales políticas es reconocida por los empleadores.

Por ello, ahora mismo las UI se encuentran en un proceso de creación de nueva oferta educativa, que debe decidir entre formar profesionistas convencionales, profesionistas con enfoque intercultural —como las carreras de derecho intercultural, medicina intercultural que algunas UI implementan— o seguir apostando a nuevos perfiles que impliquen el autoempleo en las comunidades, la ocupación de los pocos e inestables espacios institucionales que el ámbito rural ofrece o la migración cualificada a zonas urbanas o rurales nacionales o internacionales.

Diversificación de las prácticas lingüísticas en la universidad e inclusión de lenguas indígenas como medios legítimos de enseñanza-aprendizaje y de formación profesional. En su desempeño como profesionistas en la región, los estudiantes de las UI consideran que resulta determinante su condición de hablantes de lenguas originarias. Por ello, el impulso a la formación en sus propias leguas —lo mismo en tanto vehículo de aprendizaje y comunicación, como contenido y como competencia profesional—, así como el apoyo a la normalización lingüística —esto es, a la diversificación de las prácticas monolingües de la universidad y a la inclusión de las lenguas indígenas como medios legítimos de enseñanza-aprendizaje—, hacen valer los derechos lingüísticos de los pueblos originarios, al menos en el ámbito universitario, lo cual, aunque insuficiente, constituye un avance.

Fortalecimiento de las identidades y de los procesos de ciudadanía. Estudiar en las UI permite a estos nuevos universitarios rurales generar pertenencia a su región y afirmarse frente a identidades urbanas. El manejo de lenguas originarias y su conocimiento cercano de los procesos agrícolas y redes de saberes indígenas y rurales los legitima para participar en foros y ser escuchados con respeto y en condiciones de igualdad por diversas comunidades universitarias. La formación de egresados de las UI en maestrías de diversas universidades, la movilidad entre estudiantes de UI y con otras universidades latinoamericanas, así como su participación en cursos y eventos en EE.UU. y Canadá está favoreciendo la conformación de redes académicas entre estos nuevos actores, cuya inclusión como académicos en las propias UI implicará una nueva etapa para tales instituciones.

Enriquecimiento de los grupos académicos a través de la inclusión de la diversidad cultural y aportación a la reinterpretación del mundo. La incorporación de egresados de UI en las universidades convencionales constituye un enriquecimiento de los grupos académicos, ya que su participación en la construcción intercultural del conocimiento los posiciona en un campo emergente de trabajo en el marco de la sociedad del conocimiento. Su contribución a la reinterpretación del mundo desde la visión de los *ausentes*, *vencidos* o *negados* es una tarea académica y social relevante e insoslayable, pero trasciende este carácter en tanto implica distintas lógicas de aprendizaje, tipos de conocimiento, cosmovisiones, lenguas, además de la ubicación geopolítica de todos estos elementos, lo que constituye un ejercicio intercultural de construcción del conocimiento que caracterizará la práctica de estos profesionistas, tanto en sus regiones de origen como en contextos donde se inserten.

Evaluación con pertinencia y equidad

El impacto de las UI no es medible únicamente con indicadores convencionales de matrícula, permanencia, deserción, egreso, titulación, empleabilidad, etc. Una serie de circunstancias los hacen inadecuados; entre ellas: las condiciones estructurales de las regiones donde operan, el precario nivel de vida de las familias de los estudiantes, los déficits educativos que arrastran de los niveles básico y medio, la insuficiencia de apoyos y becas para mantenerse en la universidad, la precariedad e informalidad de los empleos de las familias, la falta de estímulos a las economías rurales, las políticas paternalistas que crean dependencia económica de los apoyos sociales. Todos estos factores acumulados por generaciones en las regiones rurales e indígenas del país inciden negativamente y hacen que tales indicadores, utilizados indiscriminadamente, generen mayor inequidad.

Sabemos que la universidad, por sí, no es capaz de resolver —ni es su función— las problemáticas mencionadas; pero es importante identificar los impactos de las UI que han de convertirse en indicadores para evaluarlas. A continuación se enumeran algunos de estos impactos, que han sido clarificados en tesis e investigaciones y que pueden apuntar hacia esos nuevos indicadores:

- Emergencia de nuevas profesiones ubicadas entre la sociedad externa o el Estado y las comunidades, entre lo local y lo global.²²
- Investigaciones de primera mano de comunidades nunca estudiadas, generación de contenidos sobre estas y formación de redes de circulación de saberes.
- Despliegue de prácticas juveniles rurales: uso de redes, apropiación de espacios de recreación, consumo cultural global, etc.
- Formación de académicos e investigadores bilingües con posicionamientos orientados hacia la interculturalidad y el “buen vivir”.
- Resignificación de identidades étnicas y rurales a partir de referentes no solo lingüísticos, sino de perfiles profesionales.
- Desarrollo de relaciones bidireccionales sociedad-universidad, que permiten versatilidad o capacidad de transformación de las UI ante el entorno y la diversidad cultural.
- Ampliación de imaginarios de futuro de las juventudes universitarias rurales, con posibilidades de arraigo profesional o migración cualificada.
- Generación de iniciativas de interculturalización de las políticas públicas de los tres ámbitos de gobierno.

²² Gunther Dietz y Laura Mateos, *ob. cit.*, p. 113.

- Cambio de roles de género en las comunidades en favor de la equidad, decisiones más autónomas sobre proyectos de vida, transformación de las relaciones de pareja y prácticas de crianza.²³
- Procesos de ciudadanía en torno a la organización, participación, solicitud de rendición de cuentas y denuncias de servidores públicos y privados.
- Sustitución del concepto de empleabilidad por el de ocupación, ya que muchos egresados están ocupados en iniciativas comunitarias o en incubación de empresas productivas sociales y rurales, es decir, la emergencia de una generación de campesinos letrados y emprendedores.
- Inclusión de egresados de UI en la gestión municipal, lo que promueve la profesionalización de administradores municipales y evita la contratación de gestores externos para operar políticas públicas.
- Emergencia de nuevos académicos y actores rurales profesionistas interculturales que forman parte de redes de actores regionales con capacidad para articular iniciativas, personas, universidades, culturas, etc.

Toca a los grupos académicos de las UI trabajar conjuntamente para construir y posicionar un sistema de indicadores pertinente. No hacerlo pone en riesgo incluso la permanencia de estas universidades. Mientras que su acreditación evitaría su vulnerabilidad respecto de los cambios sexenales de gobierno y, en el caso de la UVI, de los de administración. Quedarse al margen de estos procesos de evaluación deslegitimaría el trabajo de las UI y a sus egresados, pero dejar de lado el enfoque intercultural y la especificidad como IIESE sería traicionar los principios que las crearon y a las poblaciones que hoy sirven. Esta tensión constitutiva de las UI y el peso de ser instituciones *instituyentes*, generadoras de cambios en condiciones de desigualdad, muestra la complejidad y el tamaño de los desafíos que enfrentan. Por ello, insistimos en que las políticas para acceder a recursos deben reconsiderar las especificidades del modelo educativo intercultural, pues las reglas de operación homogéneas continúan reproduciendo un solo modelo universitario: el hegemónico y excluyente.

²³ Inés Olivera, “¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural: experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán, Veracruz”, tesis de maestría en antropología, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2013.

Referencias

- DELGADO, René, “La integración de los saberes bajo el enfoque dialéctico globalizador: la interdisciplinariedad y transdisciplinariedad en educación”, en *Investigación y postgrado*, Vol. 24, N° 3, Venezuela, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2009.
- DIETZ, Gunther, “Del multiculturalismo a la interculturalidad”, en *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Granada, EUG-CIESAS, 2003.
- DIETZ, Gunther y Laura Mateos, *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*, México, SEP-CGEIB, 2013.
- GARCÍA CANCLINI, Néstor, “Sociedades del Conocimiento: la construcción intercultural del saber”, en *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- HERNÁNDEZ CASTILLO, Rosalva, Sarela Paz y María Sierra (coords.), *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN*, H. Cámara de diputados, LIX legislatura, México, CIESAS-Porrúa, 2004.
- INEGI, Panorama Sociodemográfico de Veracruz de Ignacio de la Llave, Tomo I y II, Censo de Población y Vivienda 2010, México, 2011.
- ..., Perfil Sociodemográfico de Jóvenes, Censo de Población y Vivienda 2010, México, 2014.
- MATO, Daniel (coord.), *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*, Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, Caracas, UNESCO-IESALC, 2009.
- MIGNOLO, Walter, *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Ediciones Akal, 2003.
- OLIVÉ, León, “Sociedades plurales de conocimiento y conocimientos tradicionales”, en León Olivé y Luz Lazos Ramírez (coords.), *Hacia un modelo intercultural de sociedad del conocimiento en México*, México, UNAM, 2014.
- OLIVERA, Inés, “¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural: experiencias de mujeres indígenas de Huazutlán, Veracruz”, tesis de maestría en antropología, México, UNAM, Facultad de Filosofía y Letras, 2013.
- SANTOS, Boaventura De Sousa, *La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la Universidad*, Bolivia, CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores, 2007.
- ..., *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*, México, Siglo XXI, Universidad de los Andes, Siglo del Hombre, 2010.
- SCHMELKES, Sylvia, “Indígenas rurales, migrantes, urbanos: una educación equivocada, otra educación posible”, en *Revista Pensamiento Iberoamericano*, N° 7, 2010, consultado 10 de julio de 2015 http://issuu.com/pensamientoiberoamericano/docs/7-11_schmelkes
- UVI, Programa General de la Universidad Veracruzana Intercultural, Xalapa, 2005, en <http://www.uv.mx/uvi/files/2012/11/ProgramaGeneralde-laUVI.pdf>

ARGENTINA

Educación Superior y Pueblos Indígenas: La experiencia del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios en el Conurbano Bonaerense

Beatriz Isabel Alor Rojas y Mayra Eliana Juárez

El presente trabajo analizará la labor realizada por el grupo Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios, un espacio de extensión universitaria dedicado a la producción y divulgación de conocimientos académicos y ancestrales relacionados con los pueblos indo y afroamericanos. El grupo funciona en el Centro Cultural de la Universidad Nacional de General Sarmiento, ubicada en la localidad de Los Polvorines, Provincia de Buenos Aires, Argentina.

En primer lugar, se presentarán las características, el contexto territorial en donde se desarrolla este espacio, y especialmente se abordará su trayectoria. En segundo lugar, se examinará la experiencia a partir de la particularidad de sus actores y sus tareas para la inserción territorial. En tercer lugar, se analizarán las interpelaciones que se desprenden de las relaciones personales e institucionales hacia dentro y fuera del espacio. Finalmente, se incluirán las reflexiones sobre los desafíos e interrogantes que la experiencia vivida suscita.

Contextos y trayectoria

El Censo Nacional del año 2001 y la Encuesta Complementaria para Pueblos Originarios señalan que en el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA)¹ están presentes 10 de los 36 Pueblos Originarios que viven en la República Argentina: ava guaraní, diaguita-calchaquí, huarpe, kolla, mapuche, selk'nam, rankulche, tehuelche, qom y tupi guaraní.²

A pesar de lo que podríamos formular por el método utilizado y la confección final de los registros, los datos oficiales muestran una considerable presencia de personas pertenecientes o descendientes de pueblos indígenas viviendo en las regiones urbanas. A una década de la realización de dicho censo y teniendo en cuenta las transformaciones del movimiento indígena, el incremento de los flujos migratorios y el trabajo territorial realizado, consideramos que la presencia de los pueblos originarios en esta provincia es mayor.

¹ Región urbana que incluye a la Ciudad de Buenos Aires y los 24 partidos del Gran Buenos Aires.

² Fuente: INDEC. Encuesta Complementaria de Pueblos Indígenas (ECPI) 2004-2005- Complementaria del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001.

Cabe señalar que el AMBA se encuentra dividida en cordones urbanos o subregiones, conjunto de municipios —o de partes de ellos— que se agrupan en función de diferentes criterios, como la homogeneidad socioeconómica, la participación en circuitos territoriales y la existencia de acuerdos políticos institucionales. En este trabajo nos enfocaremos en el caso del Conurbano Bonaerense,³ especialmente la zona noroeste de su segundo cordón urbano que incluye los partidos de San Miguel, Moreno, José. C. Paz, Malvinas Argentinas, Hurlingham, Tigre y San Fernando. La población del Conurbano Bonaerense está compuesta mayoritariamente por migrantes de las provincias del interior de Argentina, países limítrofes y cercanos (Bolivia, Paraguay, Uruguay y Perú) y países africanos y asiáticos que reconocen su ascendencia indígena y/o afro o no. Para el caso del segundo cordón urbano bonaerense existe una gran densidad de masa poblacional que es guaraní y quechua parlante.

En esa región, se creó la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), promulgada por la Ley 24.082 del 10 de junio del 1993, en la localidad de los Polvorines, Partido de Malvinas Argentinas. La organización interna de esta universidad consistió en la creación de 4 Institutos interdisciplinarios, 5 Secretarías y 2 Centros de acción hacia la comunidad. Uno de ellos es el Centro Cultural, cuya sede se encuentra situada en el Partido de San Miguel, a dos kilómetros del campus universitario. El Centro Cultural impulsa y acompaña las iniciativas que protagoniza la comunidad en la promoción y difusión de la cultura, la educación continua no formal y el mejoramiento de la alfabetización científico-tecnológica. Actualmente se encuentra conformado por un Centro de las Artes, un Museo Interactivo de Ciencia y Tecnología, un Museo de la Lengua, un área de Cultura Campus y una de Formación Continua.

En el año 1995, a poco tiempo del funcionamiento del Centro Cultural UNGS, comenzaron las primeras actividades de difusión de las culturas indoamericanas desde el Área del Centro de las Artes, coordinada por María Inés Mac Lennan. Se inició un relevamiento de organizaciones culturales indígenas dentro el área de influencia de la universidad. Esta acción dio lugar a la realización de tres Encuentros de Promotores Culturales entre los años 1996 y 1998. Su objetivo fue fortalecer los vínculos entre el Centro Cultural y la sociedad civil organizando actividades donde participaron las organizaciones indígenas instaladas en la zona. Así comenzaron las propuestas conjuntas con diferentes referentes indígenas para promover la difusión de las culturas

³ Delimitación que incluye el conjunto de los partidos del Gran Buenos Aires, excluyendo a la Ciudad de Buenos Aires.

originarias, las postulaciones del Buen Vivir⁴ y el respeto de los derechos de los pueblos indígenas. Se formó entonces una red de organizaciones originarias entre las que podemos mencionar: la biblioteca popular Inti Huasi, la agrupación Amuyen, la agrupación de descendientes del Cacique Pincén, la comunidad qom Daviaxaiqui de Derqui, el comedor comunitario Nuestras Raíces, la agrupación Martín Miguel de Güemes, el Jardín de plantas autóctonas, la revista Piragua, la agrupación Inti Raymi, la asociación civil Tormenta Calchaquí y docentes, artistas y trabajadores de las culturas originarias, todas ellas asentadas en la zona noroeste del conurbano.

A partir del año 2004 se crea el Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios, conformado como comisión de trabajo permanente integrada por los referentes indígenas y coordinado por María Inés Mac Lennan. Esta comisión organizó actividades anuales que consistieron en ciclos de cine, charlas en escuelas, presentaciones de libros y el acompañamiento en los reclamos de otras organizaciones indígenas de la región. En el año 2006, el Centro de las Artes junto a la Inspección de Enseñanza Artística de la Región IX de Educación de la Provincia de Buenos Aires⁵ inauguraron la Muestra Itinerante Reencuentros, en la que se exhibieron diseños originarios realizados por estudiantes de escuelas primarias. Esta muestra fue acompañada por los referentes indígenas y permitió el acercamiento a docentes y estudiantes. El recorrido y alcance de la Muestra fue plasmado en un libro editado por la UNGS en el año 2009.⁶

Hacia el año 2010 se inició la planificación de un seminario de formación continua destinado a docentes y estudiantes que se logró efectivizar en 2012 con el nombre de Seminario de Pueblos Originarios, desarrollado en el Campus de la UNGS. En 2013, se convirtió en Seminario Itinerante de Pueblos Originarios y Educación Intercultural y se lo trasladó a las escuelas de la región educativa novena.

Paulatinamente, desde el año 2012, comienza a experimentarse un cambio generacional en la formación interna del Ciclo Reencuentros, con la incorporación de jóvenes, en su mayoría estudiantes universitarios. A partir de ese momento, se enfatiza la investigación y producción académica desde una perspectiva descolonizadora e intercultural. Asi-

⁴ El Buen Vivir es una filosofía andina que pretende el restablecimiento de la reciprocidad y armonía entre los pueblos y la Madre Tierra.

⁵ La región educativa XIX corresponde a los partidos de San Miguel, José.C.Paz, Malvinas Argentinas y Moreno.

⁶ María Inés Mac Lennan e Isabel Tapari, *Pueblos Originarios, Muestra Itinerante "Reencuentros"*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, col. Cuadernos de las Artes, N° 2, 2009.

mismo, se busca que el proceso de producción de conocimientos se enmarque en un diálogo respetuoso de las cosmovisiones ancestrales y reivindicativo de los derechos de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

La experiencia: actores y tareas

Actualmente, el Ciclo Reencuentros está conformado por una Coordinación General, encargada de la gestión, y dos Consejos: el Consejo de Ancianos y el Consejo de Jóvenes. El primero está formado por adultos mayores, referentes culturales y espirituales, quienes orientan, acompañan y/o avalan las propuestas del segundo grupo. Este último, compuesto por jóvenes voluntarios con diferentes pertenencias institucionales (estudiantes, graduados de la UNGS, otras instituciones educativas y miembros de organizaciones sociales).

Una característica a destacar es la marcada participación de personas que se autorreconocen como miembros de los pueblos quechua, guaraní, diaguita-calchaquí y mapuche y como afrodescendientes.

Se trata de personas, con diferentes historias de vida, que afirman sus identidades étnicas y culturales en contextos urbanos. El problema de la identidad cultural en la urbanidad sugiere pensar procesos de larga duración donde el desmembramiento del tejido social, las migraciones familiares y los actos de discriminación dentro de la sociedad, entre otros factores, conllevan a la pérdida de las lenguas, las prácticas ancestrales y la negación identitaria. Bonilla Maldonado describe la realidad de estos grupos como

personas que se auto describen como indígenas pero que viven en contextos urbanos, hacen parte de la economía de mercado, no hablan o no dominan suficientemente el idioma tradicional de su comunidad, no ponen en práctica o no conocen la mayor parte de las tradiciones de sus ancestros y no tienen contacto o solo interactúan esporádicamente con el territorio de su colectividad.⁷

Es por ello que uno de los objetivos que los miembros del Ciclo Reencuentros han promovido consiste en el rescate de la identidad cultural, por lo cual las formas de comunicación interna intentan rescatar los valores de las culturas ancestrales como el comunitarismo, la horizontalidad, la reciprocidad, la dualidad y la circulación de la palabra. Asimismo, la toma de decisiones se realiza de manera consensuada, respetando la consulta a los mayores a través de reuniones o asambleas con una relativa periodicidad.

⁷ Daniel Bonilla Maldonado, "Indígenas urbanos y derechos culturales: los límites del multiculturalismo liberal", en *Revista Direito gv*, Vol. 7, N° 2, Año 2011. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v7n2/a09v7n2.pdf>. Última visita: 10/6/2015.

Las actividades que se organizan están relacionadas con los intereses de los voluntarios y las podemos categorizar en dos grupos: las orientadas a la promoción cultural y las destinadas a la promoción de la defensa de derechos. Estas trabajan temáticas relacionadas con la educación, el territorio y la divulgación académica.

El primer objetivo abarca aquellas actividades tradicionales de difusión de las culturas originarias en ámbitos educativos (primarios, secundarios, terciarios y universitarios) del área de influencia de la UNGS junto a los referentes de organizaciones indígenas territoriales y culturales. Entre ellas, cabe mencionar la experiencia del Seminario Itinerante de Pueblos Originarios y Educación Intercultural, iniciado en 2013, cuyo objetivo consistió en proponer herramientas pedagógicas que contribuyan en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva intercultural. A partir de una dinámica participativa donde se estimulaba la investigación sobre las propias raíces culturales y el intercambio de conocimientos familiares, los referentes asesoraban a los docentes sobre las maneras de abordar temáticas originarias. En el 2014, el Seminario Itinerante se llevó a cabo en el Instituto Superior de Formación Docente N° 111, de la Localidad de Moreno, Provincia de Buenos Aires. Este adoptó la modalidad de cursos de formación en pueblos originarios y educación intercultural dirigida a estudiantes de carreras con orientación en docencia y docentes en ejercicio. La propuesta promueve la valoración de los conocimientos ancestrales de las diversas culturas originarias como estrategia pedagógica. Rescatando la figura del asesor intercultural, se buscó ponderar los saberes de los miembros del Consejo de Ancianos en la educación formal.

Por último, podemos mencionar dos experiencias de difusión cultural de gran alcance: los ciclos de cine y los talleres de sikus y cosmovisión andina. Los ciclos de cine son una actividad tradicional del Ciclo Reencuentros, que desde el 2013 se denominan Cine para descolonizar; son abiertos a la comunidad y de frecuencia mensual. Dichas proyecciones pretenden poner en debate las representaciones visuales creadas históricamente sobre lo indígena, incentivando la presencia de una perspectiva intercultural y producciones de comunidades originarias. Por otra parte, el taller de sikus y cultura andina comenzó a partir de una propuesta de sikuris de la región que iniciaron el dictado de clases abiertas y gratuitas a la comunidad, lo que prontamente adquirió institucionalización al formar parte del Área de Música del Centro de las Artes. De ambas ofertas participan público local y de otras regiones.

Con la incorporación de los miembros más jóvenes se produjo un viraje en la forma de trabajo y de los objetivos, orientados a la promoción, defensa y reivindicación de los derechos de los pueblos originarios

y afrodescendientes. A partir del 2013, bajo el lema *Buenos Aires es territorio indígena*, los proyectos en el territorio del Ciclo Reencuentros se orientaron a la visibilización de la presencia indígena en esta Provincia. Dicha propuesta invita a reflexionar sobre el pasado y presente del territorio provincial recuperando la historia, cultura y resistencia de los pueblos indígenas que habitaron el suelo hoy conocido como Buenos Aires.⁸ Asimismo, se busca concientizar sobre la presencia actual de idiomas originarios, prácticas ceremoniales y la acción de las personas o grupos autorreconocidos como indígenas que viven en la ciudad.

Consecuentemente, se generan lazos con comunidades indígenas urbanas presentes en el conurbano como la comunidad mbya guaraní *Kuarahy Ose Enteroitepeguara*, de José. C. Paz; la comunidad tupí guaraní *Kuarahy Vera*, de Moreno; la comunidad qom *Daviaxaiqui*, de Derqui; la comunidad *Yekthakay*, de Tigre. Dichos lazos consisten en el apoyo a los reclamos que estas comunidades llevan adelante (cuestión de tierras o reconocimiento del Estado nacional), la participación en las actividades que realizan y la coorganización de eventos. A partir del año 2015 se desarrolla un voluntariado universitario, *Ñande Reko: Indígenas urbanos*, junto a la comunidad guaraní *Kuarahy Ose Enteroitepeguara* y la Escuela Primaria N° 35 de José C. Paz, destinado a los jóvenes y niños de la comunidad para el rescate de la lengua y la cultura guaraní. Este proyecto es una propuesta de extensión universitaria que busca, por un lado, fortalecer la relación de la UNGS con las comunidades indígenas urbanas localizadas en su zona de influencia y, por el otro, interiorizar a los estudiantes de la universidad sobre las problemáticas indígenas urbanas actuales. De esta forma, se pretende aportar a la promoción del derecho a la identidad cultural de los jóvenes originarios presentes en la región noroeste del conurbano a través de la apropiación de herramientas audiovisuales.

Del mismo modo, se ha comenzado a trabajar en torno a nuevos ejes temáticos, como es el caso de la presencia afro en Buenos Aires. La propuesta consiste en generar un nuevo espacio de diálogo con participación crítica y activa de las comunidades afrodescendientes donde se puedan plantear discusiones de carácter intercultural y de transformación del conocimiento tradicional. Se proyecta que la construcción de estos espacios permita en principio la restitución de la memoria histórica a partir de la aplicación de conocimientos acerca de la presencia física, cultural y espiritual de las comunidades afroamericanas en la construcción de los Estados nacionales.

⁸ Pueblos querandí, chaná, guaraní y mapuche-tehuelche. El registro material de su existencia son los sitios sagrados con restos arqueológicos ubicados en distintas partes de la provincia.

Dentro del espacio académico, se trabajó sistemáticamente en la diagramación de acciones para interpelar a la comunidad universitaria acerca de la existencia de estudiantes indígenas dentro de la UNGS y de comunidades originarias en su área de influencia. Entre las actividades que se destacan, podemos mencionar las I y II Jornada de escritura indígena y memoria ancestral realizadas en los años 2013 y 2014 en el Centro Cultural de la UNGS y el Coloquio sobre enseñanza del 12 de Octubre, realizado en el año 2014 en el campus. Las Jornadas estuvieron dedicadas a la difusión de distintas producciones relacionadas con la cosmovisión de los pueblos ancestrales en su amplio abanico de géneros. Su principal objeto fue dar a conocer las obras de autores indígenas y no indígenas, generando un espacio de encuentro e intercambio de saberes y experiencias. El Coloquio sobre enseñanza del 12 de Octubre intentó ser una herramienta para estudiantes y docentes. Las ponencias expuestas fueron producciones de los mismos miembros del Ciclo Reencuentros que investigan temáticas diversas.

En relación a las políticas sobre educación y pueblos indígenas en la provincia de Buenos Aires, desde el año 2014 se trabaja en el afianzamiento de redes de trabajo en materia de Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) con instituciones y comunidades educativas de la provincia. Esto se manifiesta a través de la generación de propuestas conjuntas y trabajos articulados entre el Ciclo Reencuentros y organizaciones como la Mesa Autogestionada de Educación Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, el Consejo Educativo Autónomo de Pueblos Indígenas (CEAPI) y la Secretaría de Interculturalidad del Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. Tareas estas que tienen como objetivo la efectivización de la modalidad intercultural y bilingüe en las instituciones educativas, derecho constitucionalmente reconocido por el Estado argentino y el Estado provincial y el consecuente debate respecto de la situación de la educación intercultural como derecho en el nivel superior.

Interpelaciones, logros y desafíos

Las experiencias transitadas por la organización invitan a reflexionar sobre los logros alcanzados, la reactivación de viejos interrogantes y el surgimiento de nuevas propuestas y demandas.

En relación a los objetivos logrados, el Ciclo Reencuentros ha consolidado un equipo de trabajo estable con la posibilidad de incorporación de nuevas generaciones y el reconocimiento de las organizaciones culturales y políticas de la región, especialmente aquellas que conforman el movimiento indígena en Buenos Aires. Si bien desde sus inicios este espacio accionó de manera local, circunscribiéndose al área de influencia de la UNGS, actualmente ha traspasado esos límites y ha logrado

gestar lazos con organismos de diferente índole: estatales, municipales, educativos, de base o comunitarios y redes de otras regiones del conurbano. Esto se evidencia en el reconocimiento y apoyo recíproco entre este espacio y las demás organizaciones que conforman el movimiento indígena en la provincia de Buenos Aires.

El logro más celebrado es la posibilidad del traspaso generacional, hecho que permite pensar en la culminación de una etapa y el comienzo de otra, tal como lo entienden las culturas ancestrales. Los nuevos ciclos que se inician muestran la presencia de dos tipos de saberes. Por un lado, el saber de los abuelos o referentes de las distintas comunidades y/o instituciones originarias que participan en el Ciclo, cuyos conocimientos se caracterizan por ser vivenciales, militantes o heredados de sus ancestros. Y, por otro lado, el saber relacionado con el aporte de los jóvenes voluntarios, en su mayoría estudiantes o graduados universitarios, que portan un conocimiento ligado a lo científico, académico y técnico. El diálogo de saberes, producto de la interacción de estas dos generaciones, constituye un aprendizaje mutuo que se complementa en el trabajo colectivo. Un ejemplo de este proceso se demuestra en la resignificación de los objetivos del Ciclo Reencuentros. Si bien en una etapa inicial los referentes trabajaron alrededor de la visibilización y difusión de las culturas originarias, en esta nueva etapa se piensa en la reivindicación de derechos, especialmente abordando las tareas de recuperación y revitalización de la memoria, cultura y lenguas maternas, las prácticas ceremoniales, el trabajo en el autorreconocimiento indígena y la formación jurídico - política.

Por otra parte, la participación activa de los jóvenes dentro del Ciclo Reencuentros posibilita el acompañamiento de trayectorias académicas que incluyan perspectivas interculturales. Pero, por sobretodo, permite la aprehensión de nuevas formas de reconocimiento de las identidades culturales en el marco de acciones colectivas y la inserción dentro de la militancia indígena. Es que para muchos de los nuevos voluntarios que trabajan o han trabajado en este espacio, el funcionamiento autónomo e independiente del Ciclo Reencuentros permitió la recuperación y reafirmación de sus identidades como indígenas y afrodescendientes. Estos procesos se dieron gracias a las interacciones con otros pares, las cuales habilitaron la reflexión sobre la identidad cultural en contextos urbanos. De esta manera, la reivindicación y apropiación de la cultura por parte de los jóvenes en las ciudades se consolidó como el principal problema del espacio.

La emergencia de jóvenes que adhieren a una identidad étnica y cultural invita a pensar nuevos procesos de particular atención. Así lo avizoran Urteaga Castro Pozo y García Álvarez en su estado del arte sobre juventudes étnicas:

[Las últimas investigaciones] identifican múltiples instancias de inscripción juvenil [...]: algunas más novedosas como el activismo por los derechos indígenas y laborales o los espacios musicales y las tecnologías digitales; otras, modernas, como el empleo y su acceso a la Educación Superior y, otras más tradicionales, como los mojones étnicos con sus espacios de afecto, pertenencia, reconocimiento y obligaciones. Todas ellas tienen pesos variables en la “costura” y realización de la triada “bienestar-sentido-pertenencia” para los jóvenes indígenas.⁹

Para el caso que nos compete, las particularidades sociodemográficas del Conurbano Bonaerense permiten vislumbrar que los jóvenes, algunos inmigrantes y otros naturales de la zona, pertenecen a familias cuyo asentamiento en zonas urbanas es reciente o semirreciente. Es decir que fueron sus abuelos o padres los que migraron de zonas rurales a la ciudad. Por lo que las nuevas generaciones no vivieron en comunidad ni tampoco se adscribieron a una identidad cultural determinada, siendo muchos los casos donde se reniega de ella.

Los jóvenes, en estas situaciones, construyen sus identidades como indígena o afrodescendiente a partir de las relaciones interpersonales extrafamiliares. En otras palabras, no es en el seno familiar donde se viabiliza el proceso de recuperación de las culturas ancestrales, sino a través de la participación en otros espacios, políticos y académicos, donde aparecen las interpelaciones e interrogantes. A pesar de que entre los jóvenes y las culturas ancestrales existe una relación de consanguinidad, a muchos de ellos les fue negada la transmisión de las lenguas de sus ancestros, las prácticas culturales u otros conocimientos ancestrales. Es por ello que la reivindicación y reconstrucción de las memorias familiares se vuelve un desafío.

La afirmación de las identidades culturales en contextos urbanos genera en los jóvenes contradicciones con las representaciones y los imaginarios sociales sobre lo indígena asociado a lo rural y pasado. Como explica Bonilla Maldonado: “la noción dominante sobre la identidad indígena, que ellos mismos han interiorizado, choca con los contextos en los que habitan, muchas de las prácticas culturales que adelantan y la manera como se comprenden.”¹⁰ Sin embargo, estas contradicciones se matizan debido a la apertura de los mayores o abuelos a reconocer estos nuevos escenarios y permitir que se puedan desarrollar sus identidades

⁹ Maritza Urteaga Castro Pozo y Luis Fernando García Álvarez, “Dossier Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica”, revista *Cuicuilco*, Vol. 22, N° 62, 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=351&numero=38082>. Fecha de última visita: 15/6/2015.

¹⁰ Daniel Bonilla Maldonado, ob. cit., p. 2.

indígenas. Entonces, se comienza a reconstruir una memoria colectiva, a partir de las identidades individuales y colectivas, que atraviesa las experiencias fragmentadas de cada miembro. Como señala Aravena para el caso de los mapuches urbanos en Chile:

*[...] Su identidad es el resultado de un proceso dinámico de construcción individual y social. En este proceso, las memorias individuales y su cristalización en una memoria colectiva [...] en ninguna medida se queda estancada en el pasado. Por el contrario, ésta demuestra su dinamismo y su capacidad constante de ser reelaborada, inscribiéndose en la temporalidad del presente y en el espacio de la residencia urbana.*¹¹

En las esferas relativas a la Educación Superior, la presencia de espacios que trabajen con la identidad cultural —como el caso del Ciclo Reencuentros— son de suma importancia, ya que logran establecer una identificación con los jóvenes. Esto se debe a que ellos pueden intercambiar vivencias personales relacionadas, por ejemplo, con casos de discriminación o violencia en relaciones horizontales entre pares. Se permite, así, un empoderamiento individual y colectivo. Estas transformaciones habilitan que “las nuevas generaciones que se forman en ámbitos de Educación Superior plantean un proceso de autorreafirmación étnica: llevando sus demandas a las aulas, disputando espacios de palabras, poniendo en tensión estos lugares.”¹² Es decir: la propia consideración como sujetos políticos de derechos.

En relación con los problemas detectados, podemos mencionar que, si bien el reconocimiento por parte de la comunidad local sobre el espacio es una realidad, todavía representa un desafío el reconocimiento dentro de la misma universidad. Esta dificultad puede ser analizada desde dos puntos de vista. En primera instancia, podemos evidenciar debilidades internas que imposibilitarían este proceso. Ejemplos de ellas son: el problema de la profesionalización de los miembros del Ciclo Reencuentros, la escasa producción académica propia y la débil estrategia de comunicación externa y difusión.

Los abuelos y referentes que motorizaron en un principio el espacio no poseen títulos universitarios y los saberes ancestrales que portan

¹¹ Andrea Aravena Reyes, “El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche” en revista *Estudios Atacameños*, N° 23, año 2013. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-10432003002600010. Fecha de consulta: 16/6/2015.

¹² Mirta Millán, “Políticas de Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015, pp.132-133.

no son válidos para la academia. Los nuevos integrantes, estudiantes y graduados de la UNGS, teniendo un conocimiento de los hábitos, lenguajes y modos de la academia, representarían un camino para viabilizar diálogos interculturales. Sin embargo, la falta de trayectorias académicas completas (mayoritariamente se trata de estudiantes de carreras de grado y pocos graduados) y de investigaciones propias y colectivas también debilita el reconocimiento institucional. Asimismo, el problema del desconocimiento y la invisibilización de las actividades del Ciclo Reencuentros por parte de la comunidad universitaria de la UNGS induce a revisar las estrategias de comunicación externa. Para ello, se han organizado proyectos y actividades en el campus universitario como la realización de ceremonias andinas o la presentación de propuestas para la apertura de cursos en lenguas originarias. Estas iniciativas despertaron en sus inicios una reacción extraña, y hasta algunas veces negativa, por parte del estudiantado y de algunos miembros y autoridades de la UNGS. Sin embargo, aunque existe una mayor aceptación, la participación de la comunidad universitaria continúa siendo escasa. Esto interpela a seguir trabajando en las estrategias comunicativas para “lograr el fortalecimiento de la imagen dentro de la comunidad universitaria de la UNGS”.¹³

En segunda instancia, también advertimos obstáculos dentro de la academia para lograr la institucionalización o reconocimiento del espacio. Es conocida la controversial relación entre la ciencia y los conocimientos de los pueblos indígenas, las apreciaciones eurocentristas sobre las formas de producir conocimiento y la validez de una manera de entender el mundo. Esta posición no escapa a la comunidad educativa de la UNGS. A ello se debe sumar la ausencia de proyectos e investigaciones ligadas a las temáticas de pueblos originarios dentro de los distintos Institutos que forman la Universidad, como así núcleos de investigaciones o docentes investigadores especializados en el tema. Por otra parte, los vaivenes políticos dentro de la misma universidad también resultan obstáculos para un diálogo fluido.

Reflexiones finales

Después de diez años de trabajo en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense, el Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios ha cosechado muchos logros pero sigue teniendo por delante desafíos que superar.

Entre los logros más destacados se puede señalar el reconocimiento del espacio a nivel local. El objetivo inicial de poder reunir a los referentes

¹³ María Mercedes García y otros, “Diagnóstico de comunicación del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios”, en *Planificación y Evaluación de Proyectos Comunicativos*, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014, p. 33.

originarios de la región y promover actividades de difusión cultural en el área de influencia de la UNGS se pudo cumplir con inimaginables expectativas. La posibilidad del recambio generacional —elemento alentado por los referentes que componen el espacio— y el impacto que provocaron dichas incorporaciones generaron el desarrollo de una nueva etapa dentro del Ciclo Reencuentros. Con la incorporación de nuevos miembros, los lazos del Ciclo Reencuentros tendieron a expandirse y se llegó a trabajar con más organizaciones de base originarias indígenas y no indígenas, instituciones académicas e instituciones estatales a nivel municipal, provincial y nacional. Asimismo, se experimentó una mayor inserción y participación en el movimiento indígena y desde él en Buenos Aires y se contó con el reconocimiento de los pares de la labor realizada.

A partir de esta experiencia colectiva, los jóvenes voluntarios comienzan a experimentar un nuevo proceso de reconstrucción identitaria y política, generando un sentimiento de identificación con el espacio. Es en estos nuevos escenarios donde se comienzan a gestar nuevos niveles de identidad a través de diferentes mecanismos de interacción, diálogo y participación. La pregunta por la identidad cultural es un disparador para emprender el proceso de autorreconocimiento como parte de un pueblo originario o afrodescendiente. A su vez, estas formas de auto-identificación visibilizan y problematizan los imaginarios socialmente construidos sobre los indígenas y afrodescendientes asociados al pasado, lo extinto o inexistente.

Si bien se puede observar que la apertura del espacio tiene un efecto positivo para los nuevos miembros, el tratamiento de estos temas se dificulta en aquellos ámbitos donde generalmente se han tenido experiencias negativas asociadas a la discriminación y a la desvalorización de la propia cultura. Los casos más difíciles se dan incluso en los núcleos familiares, donde muchos de los voluntarios autorreconocidos como miembros de un pueblo originario o como afrodescendiente tienen una relación de consanguinidad con su identidad cultural pero sus familias niegan dicha pertenencia. Por esto, resulta de suma importancia el trabajo de traslación de estos debates hacia otros escenarios como las escuelas, la familia, el trabajo, entre otros. La doble tarea de revitalizar la memoria familiar y recuperar los saberes, las prácticas y las lenguas lleva a pensar en el desarrollo de nuevas estrategias por parte de los jóvenes para abordar estas situaciones y reivindicar o recomponer su identidad cultural. Muchas veces se vislumbra que, a pesar de la negación pública de las raíces culturales, rastros de las culturas ancestrales se encuentran cotidianizados en el seno de las familias donde los modos de comportamiento, los modos de vestir, las comidas, los silencios y las formas de organización responden a matrices culturales originarias o

afrodescendientes. Por esto, representa un desafío seguir construyendo nuevos espacios que alienten nuevos procesos de reconstrucción identitaria, no solo para el reconocimiento cultural de los jóvenes sino también para todo su entorno. Las particularidades sociales, culturales y territoriales del Conurbano Bonaerense, caracterizadas por el incremento del flujo migratorio rural y de países limítrofes y cercanos, hacen de este territorio un lugar ideal para el trabajo en relación al proceso de autorreconocimiento de una identidad cultural. Asimismo las ciudades posibilitan específicas formas de participación y organización comunitaria donde los jóvenes tienen un rol central.

No obstante, todavía existen desafíos por superar dentro del espacio. Uno de ellos refiere a la institucionalización del espacio, es decir, el reconocimiento de la trayectoria de sus miembros y el aval por parte de las autoridades de la universidad, el envío de recursos materiales y financieros al área y el reconocimiento formal de la labor de los voluntarios y referentes (actualmente es la Coordinación del Ciclo Reencuentros el único empleado de planta que tiene contrato mientras que los demás integrantes realizan tareas *ad honorem*). Esta situación de semiformalidad del espacio debilita la continuidad y autonomía de su funcionamiento. La lucha por “la inclusión de la temática indígena en la agenda académica de la UNGS mediante la consolidación del Ciclo Reencuentros como referente”¹⁴ resulta un desafío para seguir trabajando. En ese sentido, es una tarea pendiente la visibilización del espacio y la participación del estudiantado. Si bien esta situación ha comenzado a cambiar a partir de las distintas intervenciones (ceremonias ancestrales, talleres, jornadas y coloquios) en el campus universitario y el Centro Cultural, todavía hay mucho trabajo por hacer en cuanto a tareas de difusión. Para lo cual resulta de relevante interés establecer estrategias de comunicación eficientes.

El trabajo dentro del nivel de Educación Superior en materia de pueblos indígenas conlleva muchos frentes de acción y el sostenimiento de antiguas luchas por el reconocimiento de la diversidad en todas sus expresiones. La construcción de una educación pública y de calidad también se realiza incluyendo perspectivas interculturales respetuosas de los intereses de los pueblos indígenas y afrodescendientes, de sus conocimientos y valores, de sus formas de participación y de sus proyecciones futuras como pueblos preexistentes. Pero, por sobre todas las cosas, reconociendo a los grupos indígenas o afrodescendientes no solo como actores culturales, sino como sujetos políticos de derechos y portadores de saberes válidos para aportar en la construcción de una ciudadanía plurinacional y el debate sobre la construcción de conocimientos.

¹⁴ García y otros, *ob. cit.*, p. 33.

Referencias

- ARAVENA REYES, Andrea, "Identidad indígena en Chile en contexto de migración, urbanización y globalización", revista *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, N° 27, año 2014. Disponible en: <http://alhim.revues.org/4942>, Fecha de consulta: 16/6/2015.
- ..., "El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche", en revista *Estudios Atacameños*, N° 23, año 2013. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-10432003002600010. Fecha de consulta: 16/6/2015.
- BONILLA MALDONADO, Daniel, "Indígenas urbanos y derechos culturales: los límites del multiculturalismo liberal", en *Revista Direito gv*, Vol. 7, N° 2, año 2011, Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v7n2/a09v7n2.pdf>. Última visita: 10/6/2015.
- FELDMAN, Silvio (coord.), *Informe de Autoevaluación Institucional*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2009.
- GARCÍA, María Mercedes y otros, "Diagnóstico de comunicación del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios", en *Planificación y Evaluación de Proyectos Comunicativos*, Universidad Nacional de General Sarmiento, 2014.
- MAC LENMAN, María Inés e Isabel Tapari, *Pueblos Originarios, Muestra Itinerante "Reencuentros"*, Los Polvorines, Universidad Nacional de General Sarmiento, col. Cuadernos de las Artes, N° 2, 2009.
- MILLÁN, Mirta, "Políticas de Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en Argentina", en Daniel Matos (coord.), *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero, 2015.
- URTEAGA CASTRO POZO, Maritza y Luis Fernando García Álvarez, "Dossier Juventudes étnicas contemporáneas en Latinoamérica", revista *Cuicuilco*, Vol. 22, N° 62, 2015. Disponible en: <http://www.redalyc.org/toc.oa?id=351&numero=38082>. Fecha de última visita: 15/6/2015.

Interculturalidad: recorridos, aprendizajes, desafíos

Beatriz Gualdieri y María José Vázquez

La experiencia que relatamos se lleva a cabo desde hace más de una década en el marco del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA), del Departamento de Educación, Universidad Nacional de Luján (UNLu).¹ Se trata de una experiencia sostenida e ininterrumpida de intervención en la realidad educativa, en contextos con presencia indígena,² que realizamos como proyecto integrado y dialéctico que entreteje extensión, investigación y docencia en la Educación Superior. En tal sentido, advertimos al lector³ sobre la interacción continua de tales funciones universitarias en nuestras reflexiones y prácticas, las que difícilmente pueden ser escindidas en la estructura del texto.

Focalizamos nuestro relato en la etapa que iniciamos en 2012, concentrada básicamente en acciones desarrolladas en la Región Metropolitana de Buenos Aires. Sin embargo, dado que consideramos que las acciones, interpelaciones y desafíos hacen parte de un mismo recorrido, incluimos breves referencias sobre acciones realizadas en la primera etapa de este proceso.

Organizamos el texto en seis secciones: en la primera, presentamos una breve contextualización; la segunda busca historizar la experiencia y en la tercera se la describe. La cuarta sección incluye algunas reflexiones sobre interpelaciones del proceso y la quinta, la explicitación de desafíos que vislumbramos. La última sección está pensada como una apertura a nuevas reflexiones, en este proceso recursivo y continuo de intervención y producción de conocimiento.

¹ La UNLu es una universidad nacional pública, creada en la década de 1970 con una impronta innovadora en cuanto a la vinculación con la región, la organización interna y el carácter descentralizado; cabe destacar que fue la única universidad nacional que sufrió el cierre durante la última dictadura militar; fue reabierto en 1984. La sede central se ubica en la ciudad de Luján y su área de influencia está en la zona noroeste y oeste de la Región Metropolitana de Buenos Aires, con centros regionales en varias localidades de la provincia. Véase <<http://www.unlu.edu.ar/institucional.html>>.

² En la Argentina, la autoidentificación como *indígena*, *originario* o *aborigen* no está exenta de conflicto debido a la historia de invisibilización y marginación propia de la construcción del Estado-nación. También la categoría de *descendiente* suele ser utilizada, especialmente en contextos urbanos. En este texto usamos indistintamente *indígena* y *originario*.

³ Utilizamos las formas gramaticales masculinas como forma neutra para referirnos a personas de todos los géneros, salvo mención específica en contra.

El contexto

Nuestra experiencia surge en el marco de las políticas neoliberales de finales del siglo XX. En la crisis de 2001 las movilizaciones sociales sacudieron la trama política. La complejidad del fenómeno mostró la fractura de moldes, conceptos y categorías. Nuevos movimientos, variables y diversos en su organización, se apropiaron de los espacios públicos y las instituciones (educación, salud, previsión, asistencia social y cultura) mediante la introducción participativa de nuevas lógicas. Este contexto enmarca la conformación de un espacio colectivo entre el Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (universitarios), la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (docentes) y la Mesa de Pueblos Originarios (indígenas) para pensar e intervenir en la educación, espacio donde se origina la experiencia que presentamos y que ha ido modificando su composición durante el recorrido, siempre manteniendo la participación universitaria, docente e indígena.

El marco normativo: el proyecto de país que orienta la formación y consolidación del Estado argentino persigue, desde su conformación a finales del siglo XIX, la homogeneización de las diferencias culturales y de la lengua sobre un modelo, el europeo/universal, que se convierte en el ideal de civilización y progreso para este Estado naciente, basado en un genocidio e invisibilización de *los otros*, indígenas y afrodescendientes.⁴ Ese proyecto nacional implicó discursos y prácticas de homogeneización social para la conformación de un *ser argentino*. El sistema educativo en la Argentina fue pensado en ese marco teórico e ideológico. La eliminación de las diferencias culturales y lingüísticas y la transmisión de un cuerpo de conocimientos que se asumen como verdaderos lograrían la unidad indispensable para el crecimiento de la Nación.

El lugar de los pueblos originarios en las normas constitucionales muestra los movimientos en las concepciones sociopolíticas del Estado al respecto. La Constitución Nacional de 1853 hablaba de "...conservar el trato pacífico con los indios y promover la conversión de ellos al catolicismo" (Art. 64 Inc. 15). En la Constitución reformada en 1949, el Art. 68 Inc. 15 expresaba que "... no se pueden establecer distinciones raciales, ni de

⁴ Véase, por ejemplo, Osvaldo Bayer (comp.), *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*, Buenos Aires, RIGPI, 2010; Walter Delrio y otros, "Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina", 2010. Disponible en línea: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas/imagenes/2_%20silencio_ruido.pdf>, fecha de consulta 10/07/2015; María José Vázquez, "Lo intercultural: un análisis crítico. La subjetividad que me sujeta", 2010. Disponible en línea: <<https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/02/20/lo-intercultural-un-analisis-critico-la-subjetividad-que-me-sujeta/>>, fecha de consulta 10/07/2015.

ninguna clase, entre los habitantes del país.” Esta época es conocida como de *argentinización* de la población indígena.

Recién en las últimas décadas del siglo XX, la Argentina adscribe a la tendencia del reconocimiento de la diversidad y se comienza a configurar un marco legal que reconoce derechos de las poblaciones originarias. Tal marco legal empezó a construirse a partir del retorno a la democracia (1983) y siguió un proceso particular que ha sido llamado “de génesis inversa”, definido por haberse sancionado primero una Ley Provincial, la de Formosa (1984), que resultó modelo fundamental para la sanción, en 1985, de la Ley Nacional 23.302 89 “Sobre política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes”⁵ y para otras leyes provinciales que se fueron promulgando en los años posteriores.

El pluralismo cultural de la Argentina recién pasa al primer plano de la agenda pública en la década de 1990,⁶ periodo en el cual va encontrar cierto reconocimiento tanto en las políticas públicas como en las instituciones del Estado. Así se llega a la Reforma Constitucional de 1994, en la que se deroga el Art. 65 de la Constitución de 1853 y entre las atribuciones del Congreso Nacional se incluye el Art. 75, Inc. 17, que hace referencia al reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, modificando sustancialmente su lugar en la comunidad nacional.⁷

La normativa educativa: a nivel educativo nacional, la legislación sigue el mismo proceso de *génesis inversa*. En la Resolución N° 107/99⁸ del Consejo Federal de Cultura y Educación se aprueban “pautas orientadoras para la educación intercultural bilingüe” y se recogen los antece-

⁵ Esta ley es reglamentada por el Decreto N° 155/89, que reglamenta también el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (INAI), organismo descentralizado con participación indígena, actualmente dependiente del Ministerio de Desarrollo Social.

⁶ A 500 años de la conquista y colonización de América.

⁷ Constitución Nacional, Artículo 75, inc. 17: “Corresponde al Congreso: Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos. Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitaria de las tierras que tradicionalmente ocupan; y regular la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano; ninguna de ellas será enajenable, transmisible, no susceptible de gravámenes ni embargos. Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten. Las provincias pueden ejercer concurrentemente estas atribuciones”. Antecedentes mencionados: Ley Nacional N°23.302/85 y su decreto reglamentario N°155/89 “Sobre política indígena y de apoyo a las comunidades aborígenes”. Fundamentos y artículos 1, 14, 15, 16 y 17 de la ley y Art. 3 inc. b de los reglamentos. Ley Nacional N° 14.932/59 Ratificación Convenio 107 OIT-ONU. Parte VII Art. 21, 22, 23, 24, 25 y 26. Ley Nacional N° 24.071 Ratificación Convenio 169 OIT-ONU. Parte VI Art. 26, 27, 28, 29, 30 y 31. Ley Federal de Educación, Título I art. 2 y 3; Título II, Capítulo I art. 5 inc. a, f, g, h, m, n, q; Capítulo II art. 8; Título III Capítulo VII art. 34.

⁸ Ministerio de Cultura y Educación, Consejo Federal de Educación, Secretaría General, *Resolución N° 107/99 C.F.C.y E.* Disponible en línea: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res99/107-99.pdf>>, fecha de consulta 3/07/2015.

dentes jurídicos. En 2004, la Resolución N° 549/04 del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología establece: “Crear el Programa Nacional de EIB elaborado por la Dirección Nacional de Programas Compensatorios, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad...” En 2006, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 insta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como una Modalidad del Sistema Educativo⁹ y dos años después se crea la Modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en el organigrama del Ministerio nacional.

Podemos afirmar que estos reconocimientos legales no han sido acompañados de políticas de acceso al poder para que estos sujetos, los pueblos originarios, tengan plena ciudadanía en nuestra sociedad y, como sostiene Carlos Falaschi,¹⁰ la normativa vigente queda en una declaración de principios y no en una base operativa ya que, cotidianamente, se constata la ausencia de voluntad política para ejecutar la normativa en las prácticas. La interculturalidad queda, además, circunscrita al ámbito educativo.

Cabe señalar que, en la Ciudad de Buenos Aires, la EIB se encuentra en la Dirección Operativa de Lenguas Extranjeras y en la provincia de Buenos Aires es regulada por la Ley 13.688 de Educación (2007) y depende de la Unidad Coordinación de Programas de la Dirección General de Escuelas.¹¹

Sobre el área de trabajo: debido a que nos centraremos en la etapa actual de trabajo, incluimos a continuación información sobre la llamada Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA). La provincia de Buenos Aires tiene una superficie que excede los trescientos mil kilómetros cuadrados, lo que representa el 11% del territorio nacional y el 38,9 % de la población total de la Argentina. La Región Metropolitana (Ciudad de Buenos Aires y 40 partidos bonaerenses) concentra el 37% de la población del país en un espacio menor al 1% del territorio na-

⁹ “La modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho constitucional de los pueblos indígenas, conforme al Art. 75, inc. 17 de la Constitución Nacional, a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua, su cosmovisión e identidad étnica; a desempeñarse activamente en un mundo multicultural y a mejorar su calidad de vida. Asimismo, la Educación Intercultural Bilingüe promueve un diálogo mutuamente enriquecedor de conocimientos y valores entre los pueblos indígenas y poblaciones étnica, lingüística y culturalmente diferentes, y propicia el reconocimiento y el respeto hacia tales diferencias.” (Capítulo XI, artículo 52).

¹⁰ Carlos Falaschi, “El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina”. Ponencia presentada en el III Congreso Chileno de Antropología, Universidad Católica de Temuco, noviembre, 1998 (ms.).

¹¹ Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688. Disponible en línea: <<https://normasprovinciales.wordpress.com/2011/12/20/ley-de-educacion-de-la-provincia-de-buenos-aires-nro-13688/>>, fecha de consulta 3/07/2015.

cional. En esta Región se aglutina el 80% del total de la población de la provincia en algo menos del 4% del territorio provincial. La Ciudad de Buenos Aires, con 2.891.082 habitantes, y el Gran Buenos Aires, con 12.801.364 habitantes, conforman el principal aglomerado urbano del país, siendo la segunda mayor área urbana de Sudamérica y una de las veinte mayores del mundo.¹²

*Esta Región se caracteriza por las vinculaciones laborales, de servicios, de transporte y de problemáticas sociales específicas. Su urbanización tiende a configurarse en forma de tentáculos, que van del centro hacia fuera, presentando áreas de diversa densidad de población, infraestructura urbana y servicios públicos, que aparecen más consolidados en el centro y más precarios en las periferias.*¹³

Población indígena: actualmente, existen en la provincia de Buenos Aires varias comunidades indígenas organizadas y población indígena dispersa en distintos centros urbanos, procedentes de otras regiones del país, que han migrado en diferentes oleadas a lo largo del siglo XX y XXI.

Si bien sabemos de las incongruencias e inexactitudes de todo censo de población indígena, aportamos a continuación los datos estadísticos oficiales con que se cuenta actualmente. Para todo el país, los resultados del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 consignan 31 pueblos registrados con una población de 955.032 personas (2,38% de la población total). En la Región Metropolitana, el 2,1% de la población de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se reconoce indígena, porcentaje levemente menor al promedio nacional: se trata de 61.876 personas sobre un total de 2.890.151 habitantes. En los partidos del Gran Buenos Aires, el 1,9% de la población se reconoce indígena: 186.640 personas sobre un total de 9.916.715 habitantes. Los pueblos con mayor población en la Región son guaraní, toba, mapuche, quechua, aymara y diaguita-calchaquí.¹⁴

¹² Leonardo Fernández y otros, *Censo 2010. Somos 14.819.137 habitantes en la Región Metropolitana de Buenos Aires*, Instituto del Conurbano, Universidad de Gral. Sarmiento. Disponible en línea: <<http://www.urbared.ungs.edu.ar/pdf/pdf-articulos/Censo%202010.pdf?PHPSESSID=559f0e7729c73fe0ddcab720b5a4b>>, fecha de consulta 3/07/2015.

¹³ Véase, Provincia de Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, *Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*, 2007. p. 29. Disponible en línea: <<http://www.suteba.org.ar/download/marco-general-30012.pdf>>, fecha de consulta 3/07/2015.

¹⁴ Instituto Nacional de Estadística y Censos, *Censo Nacional de Población, hogares y viviendas 2010, Censo Bicentenario Pueblos Originarios Región Metropolitana* (Serie D N°6 UBA Sociales Facultad Ciencias Sociales), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, INDEC. Disponible en línea: <http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/pueblos_originarios_Metropolitana.pdf>, fecha de consulta 7/07/2015.

Historizando la experiencia

El Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA) fue creada en 1999 (Disp. CD-DE N° 002/99) en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (UNLu). Su creación respondió a la necesidad de abrir un espacio institucional desde donde pensar y actuar la educación considerando las especificidades que se plantean en contextos donde coexisten conflictivamente la escuela tradicional y los pueblos originarios. El objetivo central fue contribuir con la generación y el fortalecimiento de espacios sistemáticos para el desarrollo de redes que trabajen propuestas alternativas posibles y contrahegemónicas en educación, considerando las diversas identidades socioculturales.

Desde sus inicios, se trató de un proyecto integrado y dialéctico de extensión, docencia e investigación. El incipiente desarrollo en nuestro país de las propuestas de educación intercultural nos impulsó a emprender una investigación¹⁵ que nos permitió comenzar el análisis de las condiciones concretas de la realidad donde se inscribe la Educación Intercultural en Argentina. En ese momento inicial tomamos conciencia de la necesidad de articular extensión, investigación y docencia, funciones inherentes a nuestra actuación en la universidad, articulación que hemos sostenido dialécticamente a lo largo de más de una década.

Entendemos que las acciones de extensión universitaria nos posibilitan trabajar con diversidad de sujetos, creencias, intereses y experiencias y, dado que el sujeto es central en nuestra propuesta integral, la interacción en la diversidad es medular, razón por la cual lo es también la extensión. En el marco universitario, se trata del espacio desde el cual encontramos flexibilidad para responder a demandas y necesidades socioeducativas, como por ejemplo la inclusión sin requisitos en el proceso de formación, la adaptabilidad en los cronogramas, la apertura a nuevos contextos y sujetos sociales, etc.

Por otro lado, la investigación constituye el ámbito de sistematización de los conocimientos y experiencias de los diversos actores. Consideramos que investigar implica un proceso continuo que nos permite la construcción de conocimiento situado direccionado a aportar nuevas miradas a la teorización, planificación y práctica en el campo de la educación: una construcción de conocimiento concebida no desde temas aislados sino a partir de las problemáticas que se identifican.

Ese proceso continuo de investigación, así como las acciones de extensión, alimentan y redefinen nuestra práctica docente, tanto en las

¹⁵ Financiada en 2005 por el programa PROVIDA de la Secretaría de Ciencia y Técnica (SECYT).

asignaturas curriculares para las carreras de grado de la UNLu como en los cursos y talleres extracurriculares. Tales procesos de formación se apoyan en un enfoque pedagógico-didáctico de revisión de posturas intelectuales y experiencias acumuladas, recurriendo a lecturas problematizadoras de las realidades construidas desde tiempos y espacios cotidianos. En tal sentido, la investigación constituye también un elemento estratégico de la formación.

Volviendo a la historización de nuestra experiencia, en 2001 se inicia un recorrido ininterrumpido y sistemático de intervención desde el AEIEA, en el que reconocemos dos etapas: la primera, hasta 2011, centrada en la implementación de acciones en diferentes lugares del país, y la segunda, a partir de 2012, cuando enfocamos nuestras actividades en la Región Metropolitana de Buenos Aires¹⁶ y constituimos la Cátedra Abierta Intercultural. Dado que en varias fuentes describimos la primera etapa,¹⁷ en este texto prestaremos mayor atención a las acciones concretadas a partir de 2012, presentando una breve reseña sobre el recorrido anterior en tanto constituye parte necesaria de la experiencia.

Desde 2001, la realización de encuentros, tanto en convocatorias amplias como en pequeños espacios, donde confluyeron distintos sujetos (centralmente docentes, universitarios y pueblos originarios), inició un proceso de visibilización de la temática de la interculturalidad y nos facultó a ir construyendo un conocimiento sobre las necesidades, situaciones, avances, experiencias, etc. La realización del “1er. Encuentro Nacional de Educación e Identidades: Los Pueblos Originarios y la Escuela” en Luján (septiembre de 2003), organizado conjuntamente con la CTERA y la Mesa de Trabajo de Pueblos Originarios, permitió esbozar un diagnóstico integral sobre la realidad educativa nacional y la necesidad de espacios de intercambio y reflexión. La participación de

¹⁶ Constituida por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y localidades aledañas de la provincia de Buenos Aires.

¹⁷ Véase, por ejemplo, Beatriz Gualdieri, María José Vázquez y Marta Tomé, “Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina)”, en Daniel Mato (coord.), *Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Venezuela, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008, pp. 93-104; Beatriz Gualdieri, “Una propuesta educativa de formación en la interculturalidad”, en A. Ameigeiras, H. Biagini y D.V. Picotti C. (comps.), *En el Bicentenario, el protagonismo de nuestros pueblos. XI Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur* (Col. Humanidades y Artes, Serie Historia), Remedios de Escalada (Argentina), Universidad Nacional de Lanús, 2011, pp.191-200 ; Beatriz Gualdieri y María José Vázquez, “El ‘diálogo’ de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica”, en E. Loncon Antileo y A. C. Hecht (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas*, Fundación Equitas / Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Mención Intercultural, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile, 2011, pp. 32-45; así como también el sitio WEB <www.intercultural.unlu.edu.ar>.

más de 1.000 asistentes de diferentes regiones del país y el continente reflejó el interés existente sobre esta perspectiva educativa, explicitado en las demandas de formación y la necesidad de continuidad en los debates iniciados.¹⁸

Asumimos entonces el desafío de organizar espacios explícitamente formativos que, excediendo la dimensión de los contenidos curriculares y/o la focalización en un único tipo de destinatario, buscaran siempre reconocer y problematizar críticamente la multidimensionalidad y heterogeneidad de los contextos educativos, incluyendo una metodología orientada a la desnaturalización, proceso imprescindible para una factible interculturalidad.

Estos espacios de formación se concretaron a partir de 2004 con la implementación de varios cursos de extensión universitaria de naturaleza semipresencial.¹⁹ La combinación de encuentros presenciales en sede y trabajo no presencial en Círculos²⁰ locales fue una decisión metodológica asumida ante la necesidad de responder a las demandas de actores educativos residentes en diferentes lugares.

Entre 2004 y 2011 desarrollamos 18 cursos, en 6 localidades diferentes de distintas provincias del país: Ciudad de Buenos Aires, Formosa, Fiske Menuko (Río Negro), Neuquén, Los Toldos (Buenos Aires), Jujuy. En estos cursos participaron 550 personas (principalmente docentes y estudiantes de nivel superior), de las cuales 132 se autoidentificaron como indígena o *descendiente*²¹ de 11 pueblos originarios diferentes: aymara, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, mapuche, mocoví, pilagá, quechua, tehuelche, toba-qom, wichí.²²

A partir de 2012 focalizamos nuestras intervenciones en la Región Metropolitana de Buenos Aires, fundamentalmente con la conformación de la Cátedra Abierta Intercultural y la implementación de espacios pedagógicos donde confluyen estudiantes de las asignaturas y participantes de cursos de extensión presenciales.

Simultáneamente con las intervenciones vía extensión, fuimos desarrollando, al interior de la UNLu, nuestro trabajo de docencia a través

¹⁸ Véase Beatriz Gualdieri, "Argentina: educación e identidades en debate", en *Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe*, Año 2, N° 2, Cochabamba (Bolivia), 2004, pp.177-186.

¹⁹ *Educación Intercultural y Educación Intercultural II*, acompañados paralelamente por los cursos *Formación de Coordinadores de Círculos de Reflexión y Conocimiento y Diagnóstico de la Diversidad*, respectivamente; y *Educación Intercultural Bilingüe*, en Formosa.

²⁰ Los Círculos de Reflexión, propuesta del IPECAL México, constituyen espacios para reconocer colectivamente las lógicas de pensamiento y generar acciones creativas en torno a la práctica educativa.

²¹ Véase Nota 2.

²² Mayores detalles sobre estos procesos se desarrollan en Beatriz Gualdieri, María José Vázquez y Marta Tomé, ob.cit.

de diversas asignaturas sobre la temática: en 2003 y 2005 dictamos las primeras dos optativas para estudiantes de las carreras de Ciencias de la Educación y Educación Inicial; a partir de 2008, venimos dictando la asignatura obligatoria *Educación Intercultural* para la licenciatura en Educación Inicial, y desde 2011 también asignaturas optativas para las carreras de Ciencias de la Educación y Trabajo Social. Los estudiantes de las tres carreras confluyen en un mismo espacio pedagógico, al que desde 2013 sumamos a los participantes de nuestro curso de extensión.

Describiendo la experiencia

Partiendo del reconocimiento de la existencia de una igualdad de base entre los sujetos, sus experiencias, vidas, conocimientos y voces, nuestras acciones han puesto su eje en la ruptura de *lo único*, el cuestionamiento continuo de la ideología de la homogeneidad, tan cara a la constitución del Estado-nación y sus instituciones. Consideramos que es desde allí que podemos construir, en nuestras prácticas, una mirada que recupere las complejidades de una realidad diversa y que permita trabajar la interculturalidad desde la práctica más que desde los discursos.

La participación de diferentes sujetos y la consolidación de un trabajo conjunto con otras instituciones que vienen trabajando en la interculturalidad o temas que hacen a ella aportan diversos enfoques encaminados a un trabajo articulado que refleja las múltiples dimensiones en la temática, así como en la realización de acciones. En tal sentido, hemos articulado con diferentes organizaciones indígenas y populares de distintas regiones del país, con organizaciones gremiales docentes de diferentes niveles y lugares, con instituciones educativas tanto de educación inicial, básica y secundaria como de formación docente y con otros proyectos y experiencias universitarios de la UNLu y de otras universidades.²³

En este camino recurrimos a diversas estrategias de intervención: por un lado, acciones puntuales como encuentros y jornadas, charlas, mesas redondas y debates o talleres temáticos; por otro lado, acciones que implican continuidad en el tiempo como los cursos, el apoyo y acompañamiento a experiencias educativas/comunitarias, así como la producción de materiales y la comunicación y difusión.

Respondiendo a las demandas de formación que reiteradamente recibimos por parte de diferentes actores sociales y retomando la experiencia de los cursos semipresenciales realizados en el periodo 2004-2011, llevamos a cabo, en dos oportunidades (2013 y 2014), un curso de extensión

²³ Véase <<http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/17>>

presencial, acreditado por la UNLu, sobre interculturalidad y procesos pedagógicos, que se desarrolló en la sede San Miguel de la universidad.²⁴

Este curso, de 64 horas presenciales, interactuó con los espacios formales de la universidad (nuestras asignaturas para las carreras de Educación Inicial, Ciencias de la Educación y Trabajo Social), en un mismo espacio pedagógico, ya que constituye una decisión intencional en nuestras actividades la inclusión y participación de múltiples y heterogéneos actores, en tanto nos permite abordar la realidad desde su diversidad constitutiva. Contamos con 28 asistentes regulares, procedentes de distintas localidades de la provincia y ciudad de Buenos Aires: docentes, estudiantes universitarios, agentes de salud y trabajo social, integrantes de movimientos sociales y organizaciones indígenas, etc. Se autoidentificaron como indígenas y/o afrodescendientes 14 asistentes a estos cursos.

Por otro lado, acompañamos sostenidamente procesos de formación de otras instituciones integrantes de la Cátedra Abierta Intercultural. Es el caso de los 18 cursos que, desde 2010, se han dictado en 16 diferentes escuelas de la Ciudad en el marco del CFP N°14 de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), a cargo de un equipo que incluye integrantes del pueblo aymara y dirigidos a docentes y estudiantes de la Ciudad de Buenos Aires. Asimismo, entre 2010 y 2013 acompañamos activamente el desarrollo del Postítulo de Actualización Académica en Educación Intercultural, del ISFD N° 105 “Dr. Mariano Etchegaray”, de Ciudad Evita (La Matanza, Buenos Aires). Participaron de este 42 docentes de distintos niveles y modalidades. Cabe señalar que se trató del primer postítulo de la provincia de Buenos Aires con esta especialización.

En todos estos procesos, constituyen contenidos temáticos: interculturalidad, conocimiento, cultura, lenguaje, diversidad, hegemonía, aprendizaje, políticas.

A partir de 2012, ante la necesidad de abrir espacios más amplios y trabajar temas y problemáticas que nos cruzan y que no podían ser profundizados en los cursos, la Cátedra Abierta Intercultural (CAI) es el espacio que nos permite intervenir desde las diversidades que nos convocan y que aglutina todas las acciones que realizamos, en tanto proyecto de extensión aprobado por la UNLu. Constituye un espacio de formación interdisciplinaria y comunitaria, de naturaleza interinstitucional e itinerante, que impulsa la articulación de saberes y prácticas generados desde los conocimientos y experiencias de diversos sujetos

²⁴ Para el 2° cuatrimestre de 2015 estamos programando la implementación de un nuevo curso presencial, con las mismas características, sobre interculturalidad y conocimiento.

sociales y culturales, contribuyendo así a la comprensión crítica de la interculturalidad, dentro y fuera del sistema educativo.

Este espacio está conformado por siete colectivos de diferente índole.²⁵ La acción se desarrolla con foco en la Región Metropolitana de Buenos Aires, proyectándose hacia otras regiones del territorio nacional. Todas las actividades son abiertas y no aranceladas.

Las líneas de acción de la CAI incluyen acciones de índole pedagógica (con finalidades de enseñanza), acciones en campo o territorio (acompañamiento en el terreno de distintos colectivos), acciones de vinculación interinstitucional (relaciones con diferentes instituciones y entidades) y acciones de difusión (desde distintos medios y soportes).

La CAI se caracteriza, además, por ser interdisciplinaria y comunitaria. En tal sentido, han participado en el espacio pedagogos; lingüistas; filósofos; historiadores; sociólogos; biólogos; antropólogos; educadores populares; artistas; integrantes de movimientos sociales, de colectivos educativos e identitarios y de diferentes pueblos originarios, entre otros, lo que nos permite abrir los temas a las múltiples dimensiones de la realidad.

Las temáticas abordadas incluyen identidades (indígenas, afrodescendientes, gitanos), migraciones, epistemologías, historia y memoria, pedagogías alternativas, ambiente, pensamiento latinoamericano, etc.

En este marco, entre 2012 y 2015 se concretaron 23 actividades (charlas, paneles, mesas redondas, talleres, jornadas, encuentros, etc.) en 16 sedes diferentes a las que asistieron aproximadamente 1.500 personas y que contaron con la participación solidaria de 61 expositores especialistas de diversas instituciones y organizaciones sociales, comunitarias e indígenas.²⁶

Destacamos aquí la realización de tres *Encuentros de Voces y experiencias desde y hacia la interculturalidad*, que se llevaron a cabo en Ciudad de Buenos Aires (2012), La Plata (2013) y San Miguel (2014) y en los cuales se congregaron experiencias de intervención diversas en múltiples sentidos: por sus objetivos y temáticas, sus impulsores, su metodología, su inserción socioeducativa, sus lugares de realización, etc.

²⁵ Además de la AEIEA-UNLU: ALFAR Espacio Colectivo para Pensar-hacer desde las Identidades (asociación civil); LA WAK'A Espacio Simbólico Significativo - Encuentro de los Pueblos Originarios del Parque Avellaneda C.A.B.A. (organización indígena); UTE (CTE-RA-CTA) Unión de Trabajadores de la Educación - Secretaría de Educación CFP N° 14 (sindicato docente); ASAFI Asociación Sudamericana de Filosofía y Teología Interculturales/GIEIL Grupo Interdisciplinario Estudios Interculturales Latinoamericanos (agrupaciones académicas); ISFD N° 105 M. Etchegaray, Ciudad Evita, La Matanza, provincia de Buenos Aires (instituto de formación docente); Equipo de Educadores Identidades de La Plata BA (círculo de reflexión).

²⁶ Véase <<http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/3>>

Otra línea de intervención que llevamos adelante es la producción de materiales situados que apuntan a constituirse en insumos para la difusión y la práctica docente en diferentes regiones del país, abordando la diversidad sociocultural del contexto. Destacamos los cuatro videos producidos a partir de registros realizados en nuestras actividades de extensión, los módulos y guías para el trabajo no presencial, los juegos y otros materiales didácticos.²⁷

La comunicación y difusión es también una tarea que venimos sosteniendo, especialmente mediante los espacios en Internet que nos permiten extender nuestra acción hacia mayores sectores de la sociedad, contribuyendo así a nuestro interés en la conformación de redes. Para ello, mantenemos dos sitios en la web²⁸ y dos correos electrónicos de contacto.²⁹

En todas las acciones que realizamos procuramos articular con los diversos pueblos originarios.³⁰ Destacamos que La Wak' a de Parque Avellaneda es miembro del equipo de la CAI y sus integrantes participan activamente en ella. Con el Pueblo Qom de La Primavera (Formosa) durante este año hemos realizado acciones de apoyo al Acampe en la Av. 9 de julio, en la ciudad de Buenos Aires.³¹ Asimismo, miembros de distintos pueblos originarios han participado como expositores y/o coordinadores, en diferentes momentos y actividades.

Interpelaciones

En nuestra propuesta, los pueblos originarios, con sus relaciones complejas y conflictivas con la sociedad hegemónica, evidenciadas dramáticamente en una institución influyente y abarcativa como la escuela, constituyen actores privilegiados. Dado que entendemos que la educación siempre ha constituido un lugar de construcción de identidades tanto como de reproducción de hegemonía, hemos puesto foco en las diversas dimensiones educativas en contextos indígenas. La propia experiencia que venimos realizando surgió, en 2001, como respuesta a las demandas educativas que la Mesa de Pueblos Originarios nos expresaba: su necesidad de intervenir en la educación a través de la interacción con

²⁷ Véase <<http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/13>>

²⁸ Sitios <<http://www.facebook.com/CatedraAbiertaIntercultural>> y <<http://www.intercultural.unlu.edu.ar>>

²⁹ Correos <intercultural.unlu@gmail.com> y <catedrabiertaintercultural@gmail.com>

³⁰ Hemos desarrollado vínculos con organizaciones y miembros de los pueblos aymara, diaguita-calchaquí, guaraní, kolla, mapuche, mbya-guaraní, mocoví, pilagá, quechua, tehuelche, tonocoté, toba-qom y wichí, así como con afrodescendientes.

³¹ Véase <<http://www.intercultural.unlu.edu.ar/?q=node/34>>

los docentes. Como mencionamos más arriba, conformamos entonces un equipo, sustentado en relaciones horizontales, constituido por tres actores: docentes, pueblos originarios y universitarios.

Desde la universidad entendimos que era la extensión el espacio que nos permitía procesos de intervención pedagógica sin exclusiones por titulación, inserción laboral y/u origen sociocultural. En tal sentido, pudimos incluir e interactuar con todos aquellos interesados en participar, tanto en calidad de estudiantes y asistentes como de integrantes de los equipos docentes, en todas las acciones del AEIEA hasta la actualidad.

En el recorrido se evidenció que nuestro enfoque excedía a los pueblos originarios, lo que permitió la desfocalización. Como mencionara un compañero mapuche “¿por qué la interculturalidad, si es tan buena, solo es para indígenas?”. Creemos que nuestras propuestas son pertinentes para la sociedad en general, inmersa integralmente en relaciones marcadas por asimetrías de raíz sociocultural, no siempre reconocidas explícitamente. Las problemáticas a las que respondemos, así como las reflexiones y propuestas que se sustentan y se construyen junto con los actores socioeducativos, no tienen, por tanto, naturaleza focalizada en un grupo sino que abarcan a los múltiples y heterogéneos sectores sociales afectados por la organización social de la diversidad desde la hegemonía. Esta intención desfocalizadora se viabiliza en la participación de diferentes actores sociales y la apertura a temas y espacios cada vez más amplios.³²

Es al interior de esta experiencia, desarrollada desde espacios heterogéneos, donde nos atravesaron múltiples y diversas preguntas que resumimos centralmente en dos de naturaleza epistemológica: ¿qué concepto de formación tenemos? y ¿desde dónde planteamos los problemas y construimos conocimiento?

Estas preguntas nos llevan a repensar las vinculaciones entre conocimiento, sujetos y realidad. Entendemos que el conocimiento social tiene como pilares los sujetos sociales y la realidad, concebida esta última como campo de acción, por lo cual la construcción del conocimiento implica las variadas dimensiones, tanto de la realidad como del sujeto, que actúa en un contexto complejo, cambiante e indeterminado con diversos planos en espacio/tiempo. En tanto los sujetos somos producto y productores de cultura e historia, ocupamos un lugar central en la construcción de conocimiento situado. En tal sentido, resulta perti-

³² Los colectivos con los que venimos trabajando están constituidos, entre otros, por docentes de diferentes modalidades, niveles, formaciones, áreas curriculares, etc.; integrantes de diferentes pueblos originarios, con diversas formaciones e inserciones en el sistema educativo y comunitario; miembros de diferentes colectivos identitarios y comunitarios; delegados sindicales; estudiantes de nivel superior; funcionarios estatales de varias regiones del país.

nente lo dicho por Raúl Fonet-Betancourt "... la interculturalidad, en tanto dimensión constitutiva de la contextualización en la que estamos y somos, se logra o se malogra en los procesos de subjetivación, tanto personal como colectiva, en los que nosotros nos comprometemos."³³

Es así que, en nuestro trabajo, la problematización de las lógicas de todos los sujetos permite conmover nuestra propia cotidianeidad y práctica (material y simbólica) y situarnos ante la realidad para realizar nuestras lecturas de ella reconociendo "cómo y para qué pensamos, desde qué valores y con qué grado de conciencia y congruencia"³⁴ y recuperando todas las voces en un proceso de construcción de diálogo en la diferencia que nos permite mirarnos y repensarnos.

Por todo esto los ejes estructurantes de nuestra propuesta para promover procesos de formación - construcción de conocimiento son: la centralidad del sujeto, la conciencia histórica, la problematización, el diálogo, la pedagogía.

La búsqueda de formas apropiadas de intervención, en este desafío, nos llevó a ir construyendo un enfoque pedagógico-didáctico que despliega una metodología centrada en la *re-visión* de parámetros, de posturas intelectuales, de experiencias acumuladas. La identificación de formas de razonamiento instituidas y la experiencia de vivenciar un pensamiento crítico que supere la lógica de sujeto/objeto, con *con-ciencia* histórica, caracterizan nuestra concepción de conocimiento. Entendemos que la construcción de nuevos conocimientos que permitan intervenir va más allá del manejo de información implica necesariamente procesos creativos e historizados. La problematización, el hacernos preguntas sobre lo dado constituye el método de trabajo que asumimos. La suspensión del juicio es necesaria para abrirnos y encontrar preguntas desde las múltiples dimensiones de la experiencia en tiempo y espacio.

Para la concreción de esta metodología es herramienta indispensable la búsqueda de diálogo y participación, que favorezca "...construir espacios para la escucha de todas las voces de todos los sujetos y, desde allí, identificar concepciones que circulan en la vida de las escuelas y que se visibilizan en los relatos, las preguntas, los debates, las producciones escritas."³⁵

Estas reflexiones y prácticas rompen, de alguna manera, el formato clásico de la academia. Tanto para los colegas como para los estudiantes

³³ Raúl Fonet-Betancourt, *Interculturalidad en procesos de subjetivación*, México, Consorcio Intercultural/SEP, 2009, p. 11.

³⁴ Hugo Zemelman, *Los horizontes de la razón, II Historia y necesidad de la utopía*, Barcelona, Anthropos, 3ª ed., 2012, p. 182.

³⁵ Beatriz Gualdieri y María José Vázquez, *ob.cit.*, p. 3.

nuestra propuesta y concepción de conocimiento resultan desestructurantes. Pensamos que el énfasis del mundo académico en moverse en el plano discursivo y considerar las prácticas como insumos para afirmar y construir discursos académicamente legítimos hace que nuestra propuesta se abra camino lentamente al interior de la universidad, en medio de incomprendiones, extrañezas y curiosidad. Cabe señalar, sin embargo, que hemos encontrado también, en la UNLu, cierto reconocimiento, evidenciado en los diversos apoyos institucionales recibidos que se originan en la continuidad de nuestra experiencia y a la vez la favorecen.

Como ya describimos, la revisión continua de prácticas, de discursos, de categorías y conceptualizaciones en que estamos involucradas fortalece la vía hacia la autonomía del pensamiento y no al modelamiento del pensamiento en los demás.

De ahí que los movimientos epistemológicos y metodológicos que nos han ido atravesando nos llevan a preguntarnos sobre la idea de *formación*, que en educación sigue estando muy atada a una idea de *formación* del ciudadano de los estados modernos, de *dar forma* a un único sujeto social deshistorizado y atravesado por las escisiones entre el pensar, hacer y sentir.³⁶ Entendemos que el diálogo con los pueblos originarios nos ha introducido en una continua interpelación a nuestros parámetros académicos en dirección a lo que Boaventura de Souza llama “epistemología del sur”.

Desafíos

Retomamos aquí el cierre de nuestro artículo publicado siete años atrás, observaciones que siguen vigentes en nuestras reflexiones y prácticas:

Si la educación intercultural constituye un camino, es posible ir construyéndola en situaciones de enseñanza y aprendizaje, mediante la ruptura de asimetrías y lógicas de pensamiento.

Es así que consideramos conveniente que la construcción de aprendizajes significativos en los distintos ámbitos de formación se centre en acciones y actitudes como: a) favorecer la valoración

³⁶Véase, por ejemplo, Edgardo Lander, “Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos”, en E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000, pp. 11-40; Arturo Escobar, *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín, Ediciones UNAULA, 2014; Santiago Castro-Gómez, “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007, pp. 79-92.

*de lo nuevo y desconocido, rompiendo con la premisa de “lo único” y “lo verdadero”, de lo determinado; b) generar espacios para que todos los conocimientos se visibilicen; c) trabajar el conocimiento “pasándolo” por la experiencia personal y por los saberes y experiencias acumuladas de todo el grupo; d) promover la ruptura del individualismo fortaleciendo estrategias de construcción colectiva; e) recuperar la centralidad de los sujetos en su integridad de facultades (cognitivas, identitarias, socioculturales, emocionales, volitivas, etc.); f) incentivar el protagonismo (de docentes, alumnos y comunidad) elaborando un diseño curricular en cuyos contenidos se favorezca la presencia de voces locales; g) apuntar al fortalecimiento de la democracia, a través del desarrollo de una cultura participativa y de gestión pública, partiendo de la escuela como espacio de ejercicio democrático de los derechos.*³⁷

Hoy ampliaríamos estas recomendaciones generales, con los desafíos que implica profundizar y extender nuestro trabajo al interior del mundo académico, buscando la ruptura de las lógicas que lo constituyen, mediante la ampliación de redes inter e intrainstitucionales que faculten la visibilización y el desarrollo de otras epistemologías que aporten a la revisión y cambio de diversos aspectos institucionales y curriculares.

Consideramos, también, la conveniencia de incluir, en la propuesta curricular, otras herramientas como historia oral, cartografía social, comunicación comunitaria, lenguajes artísticos, que permiten ampliar las miradas y posibilidades de una mejor comprensión e intervención en la realidad.

Hacia el interior de AEIEA nos desafía la urgencia de pensar espacios posibles para la incorporación de nuevos participantes, garantizando la interacción entre voces diversas que contribuyan en el diseño e implementación de nuevas estrategias de participación y diálogo, nuevas miradas alrededor de los procesos educativos interculturales que permitan construir nuevos conocimientos para intervenir en el campo pedagógico, sociopolítico y cultural. En tal sentido, consideramos nodal la mayor participación de indígenas, afrodescendientes y otros grupos socioculturales con quienes pensar, sentir y actuar desde la diversidad.

Hacia afuera de la universidad, buscamos poner en diálogo nuestras propuestas y desafíos con otros sujetos sociales que enriquezcan y aporten al sentido de nuestras acciones. La CAI constituye, creemos, el espacio de proyección social apropiado para esta tarea.

³⁷ Beatriz Gualdieri, María José Vázquez y Marta Tomé, ob.cit., p.103.

A modo de cierre/apertura

En síntesis, entendemos el proceso pedagógico al interior de nuestra propuesta como:

Recuperar al hombre desde la potencialidad de su quehacer cotidiano, desde sus propias relaciones sociales, de manera que pueda ser capaz de leer posibilidades a partir de sus propias limitaciones históricamente condicionadas. Lo anterior supone colocarse más allá de aquello que lo determina y lo limita. Reconocer espacios de creación y de construcción que sean inéditos, más allá de lo que permite la pura razón instrumental asociada a las funciones que cumple el sujeto y que el orden social le impone. En una palabra, saber pensar recuperando su autonomía, potenciando su subjetividad de hombre concreto, no como sujeto trascendental o asociado a discursos metafísicos. De ahí que se le dé rango al proceso de formación desde su propia subjetividad, potenciando su condición de sujeto político capaz de estructurar discursos de potenciación, no simplemente de contemplación o de constatación de lo irremediable.³⁸

El desafío de esta propuesta es la construcción de conocimientos que, para su desarrollo, requiere de las dimensiones plurales de la realidad (social, política económica, cultural, lingüística, social, etc.) y del sujeto que actúa en contexto. Y es aquí donde se nos presentan dos inquietudes.

¿Cómo verse a sí mismo en el contexto y reconocer el contexto en sí mismo? Es decir, tomar conciencia de las limitaciones y potencialidades que ya se porta y de aquellas que contiene el contexto. Dificultad para reconocerse partícipe y, por lo tanto, para asumirse como sujeto. Para eso se necesita “objetivar la subjetividad de la experiencia cotidiana,”³⁹ tomar distancia, problematizar. Se requiere darse cuenta de que el momento histórico y la realidad (contexto) en general permiten múltiples visiones o lecturas, así como diversas posibilidades de incidencia. Reconocer la existencia de múltiples interpretaciones con las cuales es posible establecer interlocución puede ayudar para deconstruir la propia, ponerla en tensión y, eventualmente, reconstruirla críticamente o construir una nueva.

¿Cómo dejar de ver la realidad como algo externo, ajeno, ya dado, de la que no se es parte?

³⁸ Hugo Zemelman, *Los horizontes de la razón*, III *El orden del movimiento*, Barcelona, Anthropos, 2011, p.132.

³⁹ Aníbal Quijano, “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”, en Edgardo Lander (comp.), *ob.cit.*, p. 246.

Por eso asumir un proceso de *formación* desde la perspectiva del diálogo, para centrar el análisis en los procesos de pensamiento y acción que estamos generando en el ámbito concreto de la propuesta que nos convoca y para y desde él. Ampliar el conocimiento sobre el que atrapan las formas de razonamiento y, desde ahí, impulsar decisiones que activen el proceso de trabajo.

Es desde el diálogo en la diferencia, pues lo igual es una ilusión, desde donde interpelamos lo dado partiendo de la escucha y la coconstrucción entre diferentes, entre sujetos cuyas voces, en muchos casos, continúan siendo silenciadas. El diálogo al que nos referimos implica movimiento, acción, transformación de los sujetos siempre situados. En tal sentido, compartimos lo expresado por Ignacio Lewkowicz cuando asume que

[...] uno no dialoga cuando negocia, sino que dialoga cuando se altera, pero en otro sentido uno entra en diálogo cuando empieza a pensar de otro modo como se había dispuesto en el momento inicial, es decir, cuando uno “deviene” y no cuando uno “es”, cuando uno se va haciendo en hablar con el otro y no cuando va empleando o restringiendo su poder sobre el otro.⁴⁰

Dejamos abiertas nuestras inquietudes, como un aporte a la reflexión sobre las tareas que nos conciernen desde la Educación Superior en clave de participación y diálogo en la diversidad. Y concluimos este escrito volviendo sobre nuestras propias palabras:

La interculturalidad hoy y aquí implica hablar de cultura y lenguaje, de diálogo. Nos referimos a un diálogo que nos interpela, que nos permite revisar nuestros puntos de partida y nuestros conceptos y categorías de análisis, rever y recrear nuestros símbolos, valores y ritos. Es decir, descubrir las condiciones que nos atraviesan y las matrices que nos conforman, recobrándonos como sujetos históricos y culturales.

Creemos que es desde allí que podremos construir conocimientos que permitan y sustenten una mirada de “lo intercultural” en contexto, una interculturalidad situada que impulse acciones descolonizadoras en nuestro continente.⁴¹

⁴⁰ Ignacio Lewkowicz, “Una respuesta ética ante la violencia”, Comentarios en la Jornada sobre ética organizada por la Cátedra de Psicología, Ética y DDHH, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2002, p.2. Disponible en línea: <https://www.academia.edu/7230161/Una_respuesta_etica_a_la_violencia_pdf_IL>, fecha de consulta 7/07/2015.

⁴¹ Beatriz Gualdieri y María José Vázquez, “Interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana”, en *Synergies, Argentine*, N° 2: “L’interculturel en contexte latino-américain : état des lieux et perspectives”, 2013, p. 54.

Referencias

- BAYER, Osvaldo (comp.), *Historia de la crueldad argentina. Julio A. Roca y el genocidio de los Pueblos Originarios*, Buenos Aires, RIGPI, 2010.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago, “Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes”, en Santiago Castro-Gómez y Ramón Grosfoguel (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, Bogotá, Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.
- DELRIO, Walter y otros, “Del silencio al ruido en la Historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina”. Ponencia presentada al III *Seminario Internacional Políticas de la Memoria “Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria”*, Buenos Aires, Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti, octubre de 2010. Disponible en línea: http://www.mapeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas/images/2_%20silencio_ruido.pdf, fecha de consulta 10/07/2015.
- ESCOBAR, Arturo, *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Medellín, Ediciones UNAULA, 2014.
- FALASCHI, Carlos, “El discurso de la educación bilingüe e intercultural en Argentina”, ponencia presentada en el III *Congreso Chileno de Antropología*, Universidad Católica de Temuco, noviembre, 1998 (ms.).
- FERNÁNDEZ, Leonardo y otros, *Censo 2010. Somos 14.819.137 habitantes en la Región Metropolitana de Buenos Aires*, Instituto del Conurbano Universidad de Gral. Sarmiento. Disponible en línea: <http://www.urbaed.ungs.edu.ar/pdf/pdf-articulos/Censo%202010.pdf?PHPSESSID=559f0e7729c73fe0ddcab720b5a4b>, fecha de consulta 3/07/2015.
- FORNET-BETANCOURT, Raúl, *Interculturalidad en procesos de subjetivación*, México, Consorcio Intercultural/SEP, Coordinación Gral. de Educ. Intercultural y Bilingüe, 2009.
- GUALDIERI, Beatriz, “Argentina: educación e identidades en debate”, en *Qinasay. Revista de educación intercultural bilingüe*, año 2, N° 2, 2004, Cochabamba, Bolivia.
- ..., “Una propuesta educativa de formación en la interculturalidad”, en Aldo Ameigeiras, Hugo Biagini y Dina V. Picotti C. (comps.), *En el Bicentenario, el protagonismo de nuestros pueblos. XI Encuentro del Corredor de las Ideas del Cono Sur*, Col. Humanidades y Artes, Serie Historia, Remedios de Escalada, Universidad Nacional de Lanús, 2011.
- GUALDIERI, Beatriz y María José Vázquez, “El ‘diálogo’ de la interculturalidad: qué y cómo desde la práctica”, en Elisa Loncon Antileo y Ana C. Hecht (comps.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balance, desafíos y perspectivas*, Santiago de Chile, Universidad de Santiago de Chile-Fundación Equitas, 2011.
- ..., “Interculturalidad hoy y aquí: una mirada latinoamericana”, en *Synergies, Argentine*, N° 2, “L’intercultural en contexte latino-américain: état des lieux et perspectives”, 2013. Disponible en

- línea: <<http://gerflint.eu/publications/synergies-argentine.html>>
- GUALDIERI, Beatriz, María José Vázquez y Marta Tomé, Educación y multiculturalidad: una experiencia de integración dialéctica entre extensión, docencia e investigación desde la Universidad Nacional de Luján (Argentina)", en D. Mato (coord.), *Diversidad e Interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina*, Venezuela, Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO, 2008.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS, *Censo Nacional de Población, hogares y viviendas 2010. Censo Bicentenario Pueblos Originarios Región Metropolitana* (Serie D N° 6 UBA Sociales Facultad Ciencias Sociales), Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos - INDEC, 2015. Disponible en línea: <http://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/poblacion/pueblos_originarios_Metropolitana.pdf>, fecha de consulta 7/07/2015.
- LANDER, Edgardo, "Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000. Disponible en línea: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100708034410/lander.pdf>>, fecha de consulta 4/07/2015.
- LEWKOWICZ, Ignacio, "Una respuesta ética ante la violencia", Comentarios en la Jornada sobre ética organizada por la Cátedra de Psicología, Ética y DDHH, Facultad de Psicología, UBA, Buenos Aires, 2002. Disponible en línea: <https://www.academia.edu/7230161/Una_respuesta_etica_a_la_violencia_pdf_IL>, fecha de consulta 7/07/2015.
- MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, SECRETARÍA GENERAL, *Resolución N° 107/99 C.F.C.y E.* Disponible en línea: <<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res99/107-99.pdf>>, fecha de consulta 3/07/2015.
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES, *Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13688*. Disponible en línea: <<https://normasprovinciales.wordpress.com/2011/12/20/ley-de-educacion-de-la-provincia-de-buenos-aires-nro-13688/>>, fecha de consulta 3/07/2015.
- PROVINCIA DE BUENOS AIRES, DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, *Marco general de política curricular. Niveles y modalidades del sistema educativo*, 2007. Disponible en línea: <<http://www.suteba.org.ar/download/marco-general-30012.pdf>>, fecha de consulta 3/07/2015.
- QUIJANO, Anibal, "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, 2000. Disponible en línea: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>>, fecha de consulta 4/07/2015.
- VÁZQUEZ, María José, "Lo intercultural: un análisis crítico. La subjetividad que me sujeta", ms., 2010. Disponible en línea: <<https://alfarcolectivo.wordpress.com/2013/02/20/lo-intercultural-un-analisis-critico-la-subjetividad-que-me-sujeta/>>, fecha de consulta 10/07/2015.
- ZEMELMAN, Hugo, *Los horizontes de la razón, III El orden del movimiento*, Barcelona, Anthropos, 2011.
- ..., *Los horizontes de la razón, II Historia y necesidad de la utopía*, Barcelona, Anthropos Editorial, 3ª ed., 2012.

Educación y etnicidad: comparación de experiencias indígenas e importancia del contexto educativo en el nivel medio y superior para la visibilización identitaria*

*Clara Romero (cacique Nalá - pueblo nación qom), Sebastián Valverde, Juan Engelman, María Laura Weiss, Alejandra Pérez, Rosana Süther y Mónica Aurand***

Este texto tiene por objetivo presentar el trabajo que hemos compartido sobre educación intercultural con dos comunidades indígenas ubicadas en zonas diferentes de nuestro país. En el primer caso se trata de la Escuela N° 357 del departamento de Huiliches, provincia de Neuquén, cuya demanda se expresa en la necesidad de generar una instancia de Educación Superior para la población local e indígena con el fin de garantizar una continuidad de estudio, una capacitación e integración al mercado laboral. En segundo lugar, se trata del trabajo que la comunidad indígena Lma lacia Qom realiza en la zona de San Pedro, provincia de Buenos Aires, a través de lo que ha denominado “Proyecto de Participación Intercultural Bilingüe”. Este consiste en trabajar sobre la cuestión indígena urbana y en la realización de eventos y talleres de reflexión sobre esa temática en escuelas urbanas y del área rural en el nivel inicial, primario y secundario. Pues la visibilización y el impacto positivo en la adscripción étnica de alumnos y sus familiares se articulan con la relevancia que este tipo de proyectos tienen en los contextos educativos.

Breve abordaje de las regiones analizadas: departamento Huiliches, provincia de Neuquén y San Pedro, provincia de Buenos Aires

A fin de presentar el conjunto de problemáticas y conflictos que traen aparejados los casos a desarrollar queremos aclarar que gran parte de las iniciativas sobre educación intercultural han sido más una práctica y

* En primer lugar, nos vemos obligados a agradecer a los organizadores por la invitación hacia nuestro equipo y en especial al doctor Daniel Mato, por convocarnos a participar de este II Coloquio Internacional “Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina, Contextos, experiencias y desafíos”, lo que nos permite intercambiar experiencias con otros equipos y enriquecer el debate y, en definitiva, nuestro trabajo.

** Institución: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras - Instituto de Ciencias Antropológicas / Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil (SELIBE).

una modalidad llevadas a cabo por las propias poblaciones qom y mapuche, que desde organismos institucionales del Estado. Con ello no nos adelantamos a esbozar una mirada que no contemple el carácter positivo que tiene la vinculación de la población étnica con este, pero sí exponer que es un trabajo propio y local —que ha llevado su tiempo— y lo que estamos presentando es el producto de años de trabajo. Una vez aclarada dicha situación, en primer lugar expondremos el caso de la Escuela N° 357 del departamento de Huiliches de la provincia de Neuquén. Su experiencia demuestra cómo el ámbito educativo es de suma importancia para la población local, pero bajo la implementación de demandas específicas y enmarcadas bajo un reclamo étnico. La posibilidad de generar talleres de cultura mapuche dentro de horas curriculares —de carácter formal— expresa la transformación del contexto educativo desde una apropiación del espacio conforme a la necesidad de visibilizar, enseñar y difundir aspectos propios del pueblo mapuche. No obstante ello, la demanda de formalizar una universidad sigue esa misma línea, dado que parte principal de esta se ancla en promover un espacio de formación para que la población de las comunidades pueda capacitarse e integrarse al mercado laboral. Si bien es una tentativa ya solicitada al Estado nacional, entendemos que es un claro ejemplo de configurar el ámbito educativo como medio para la transformación de sus condiciones de vida. En segundo lugar, abordaremos el caso de la comunidad Lma Iacia Qom, que desde la autogestión ha sabido llevar a cabo un proceso de participación y visibilización étnica en la zona de San Pedro. Entre otras consecuencias, tal experiencia ha llevado a aumentar los niveles de adscripción de alumnos y familias indígenas que acuden a las diversas escuelas rurales y urbanas del partido. Cabe destacar, también, que hoy en día el Proyecto de Participación Intercultural Bilingüe expresa un conjunto de relaciones con diferentes entes educativos zonales e incluso con el municipio de San Pedro. La llegada ha sido positiva desde los docentes y tal repercusión impactó de igual modo en las posibilidades de negociación y práctica política de la comunidad. Por lo tanto, el contexto educativo toma suma importancia a la hora de legitimar el trabajo de la comunidad por un lado y, por el otro, en promover la difusión de las condiciones actuales de vida de la población indígena en la urbe.

Antecedentes del equipo de trabajo en relación al contexto de los casos abordados

Como punto de partida presentaremos a continuación nuestro equipo de trabajo y el programa al cual pertenecemos en el ámbito institucional de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad

de Buenos Aires. Deseamos señalar que integramos el programa de investigación Economía Política y Formaciones Sociales de fronteras: Etnicidades y territorios en redefinición.¹

Este programa surgió a fines de la década de 1990. En él confluyeron distintas líneas de investigación desarrolladas por diversos grupos de investigación que abordaban centralmente (pero no de manera exclusiva) la cuestión indígena. Convergen el análisis de los distintos relacionamientos que tenían los pueblos originarios con el Estado nacional, sus vinculaciones con los mercados, sus luchas políticas y sus formas organizacionales. Primaba la concepción de que los pueblos originarios no constituían —como cierta antropología los imaginó— relictos del pasado; que lejos de *estar al margen* y constituirse como una externalidad del sistema económico luchaban por sus derechos, por el control de los recursos económicos y por evitar la explotación que imponían los mecanismos de mercado.²

Estas temáticas, sin duda relevantes, no pueden ser pensadas desde la concepción de una universidad aislada del contexto en que se inserta. Se trata de problemáticas que no pueden ser investigadas sin tener bien presente que es la sociedad la que la financia y por lo tanto exige tanto producir un conocimiento crítico como un marcado compromiso por parte del investigador. Así es comprensible que, paralelamente, desde este programa se vienen articulando los aportes de las investigaciones, con diversas experiencias de extensión y transferencia (financiados por la Secretaría de Extensión de la UBA —convocatorias UBANEX³— o por otros organismos como la Secretaría

¹ Radicado en la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires que dirigen los doctores Hugo Trincherro, Alejandro Balazote y Juan Carlos Radovich. Dirección en Internet del programa: <http://antropologia.institutos.filo.uba.ar/economia-politica-y-formaciones>.

² Alejandro Balazote y Juan Carlos Radovich, “Presentación”, en Sebastián Valverde, Mónica Aurand, Zuleika Crosa, Facundo Harguinteguy y Alejandra Pérez (coords.), *Del territorio a la ciudad: revalorizando saberes, identidades y trayectorias indígenas*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Luján, Universidad Nacional de Luján; Avellaneda, Universidad Nacional de Avellaneda, 2015 (en prensa).

³ Proyecto de Extensión Universitaria UBANEX - 4ª convocatoria 190 Años UBA (2012-2013): “Trayectorias y experiencias de migración: fortalecimiento identitario y revalorización de la cultura del Pueblo Mapuche en el Área Metropolitana de Buenos Aires”, Proyecto de Extensión Universitaria UBANEX - 5ª Convocatoria Malvinas Argentinas (2013-2014): “Trayectorias y experiencias de migración: movimientos indígenas, fortalecimiento comunitario y revalorización identitaria de los pueblos indígenas en ámbitos urbanos” y Proyecto de Extensión Universitaria UBANEX - 6ª Convocatoria Prof. Carlos Eroles (2014-2015): “Del territorio a la ciudad: trayectorias de la migración, organizaciones etnopolíticas y revalorización identitaria de los pueblos indígenas en ámbitos urbanos”, todos de la Secretaría de Bienestar y Extensión Universitaria, Universidad de Buenos Aires, radicados en la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Director: doctor Sebastián Valverde; codirector: doctor Juan Carlos Radovich.

de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación (Programa de Voluntariado Universitario).⁴

En relación al trabajo en la región de Norpatagonia, quisiéramos destacar que constituyen un valioso antecedente las investigaciones realizadas, desde la década de 1980, por los directores del programa, Juan Carlos Radovich y Alejandro Balazote. El camino labrado por estas experiencias nos ha permitido desarrollar, desde inicios de la década del 2000, tareas investigativas y diversas vinculaciones con referentes y comunidades mapuche de Norpatagonia que ya adelantamos. De esta manera, en esa época, iniciamos un trabajo conjunto de transferencia y apoyo a los pobladores mapuche de la localidad de Villa La Angostura, del departamento Los Lagos, provincia de Neuquén (y zonas aledañas).⁵

La problemática que aquejaba a estas poblaciones era la falta de reconocimiento institucional y el discurso sumamente extendido en la zona (a diferencia de otras cercanas de la provincia de Neuquén y de la de Río Negro) de que allí no había mapuche. Participamos activamente en un estudio realizado a pedido del Instituto Nacional de Asuntos Indígenas (I.N.A.I.) —ante las demandas de estas comunidades locales— basado en la recopilación de historias de vida y fuentes documentales de los pobladores Paichil Antriao y Quintriqueo, que reclamaban su reconocimiento como comunidades mapuche. En los años subsiguientes, desde nuestro equipo desarrollamos, en forma conjunta con la biblioteca popular de dicha localidad, diversos proyectos de Voluntariado Universitario (del Ministerio de Educación de la Nación) basados en la recopilación de las historias de vida y diversos documentos inherentes a los pobladores de la región de escasos recursos, tradicionalmente negados e invisibilizados desde la historia local.

Desde aquellos años, venimos trabajando en relación a los conflictos territoriales protagonizados por el pueblo mapuche, los procesos históricos de expulsión, estigmatización y —más recientemente— los de reafirmación identitaria y territorial.⁶ Hemos desarrollado diferentes

⁴ Proyectos de Voluntariado Universitario: “Promoción del patrimonio histórico-cultural y desarrollo comunitario en pobladores mapuche y criollos de la provincia de Neuquén” (octubre 2008 - febrero 2010); “Patrimonio histórico-cultural y fortalecimiento comunitario en poblaciones indígenas mapuche y tobas” (septiembre 2007 - febrero 2009); “Proyecto de fortalecimiento comunitario, rescate de la memoria y la identidad indígena” (octubre 2006 - febrero 2008); Secretaría de Políticas Universitarias (SPU), Ministerio de Educación de la Nación.

⁵ Posteriormente, estas experiencias de trabajo se replicaron en otras zonas como la comunidad Mapuche Ñorquinco del Departamento de Aluminé en la provincia de Neuquén, o bien, posteriormente, al Área Metropolitana de Buenos Aires a partir del trabajo con indígenas migrantes (de diferentes pueblos originarios).

⁶ Actualmente, continuando esa línea investigativa, la actividad del equipo se enmarca en el Proyecto de la Programación Científica UBACyT 2014-2017: “Movilizaciones indígenas y

trabajos de investigación, así como variados resultados elaborados a partir de trabajos conjuntos o articulados con las diferentes comunidades y organizaciones mapuche.⁷

Desde el año 2012, se abre otra línea de trabajo referente a pueblos indígenas en ámbitos urbanos. Así, se vienen desarrollando diferentes proyectos de Extensión Universitaria, UBANEX, referidos a la temática indígena urbana. Entre estas actividades, se encuentran las que realizamos en forma conjunta con la comunidad Lma Iacia Qom, de San Pedro, provincia de Buenos Aires, que, en relación a la temática de Educación Intercultural, desarrollaremos a lo largo de este artículo. En el presente trabajo es que se enmarca el Proyecto de Extensión Universitaria UBANEX —actualmente en curso (de la 6ª convocatoria)—.

Con relación a la labor que desarrollamos desde hace unos años en estos ámbitos no tradicionales, otra de las tareas que venimos desempeñando es la participación en la elaboración del *Atlas de Pueblos Indígenas* dentro del *Programa Nacional Mapa Educativo* del Ministerio de Educación de la Nación.⁸

El objetivo del atlas es desmitificar y refutar aquellas imágenes que los ubican en las áreas rurales, alejadas, en ambos desiertos (la región pampeano-patagónica y la chaqueña), al tiempo que se buscará visibilizar la presencia de los pueblos indígenas en las diversas urbes (como el Área Metropolitana de Buenos Aires, Rosario, La Plata, ciudades del interior del país), así como las características y problemáticas específicas que poseen en estos ámbitos. Particularmente, desde nuestro grupo de investigación y extensión estamos trabajando en uno de los cinco nuevos mapas: el de indígenas urbanos⁹ —donde, como luego veremos, se incorporan también temáticas de educación intercultural—.

de pequeños productores criollos en Norpatagonia y Chaco central y austral: trayectorias sociohistóricas, reconfiguraciones étnico-identitarias, transformaciones regionales, efectos y respuestas locales”, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

⁷ Entre ellos cabe señalar: Gerardo Ghioldi (comp.), *Historia de las familias Paichil Antriao y Quintriqueo de la Costa Norte del lago Nahuel Huapi*, Villa la Angostura, Archivos del Sur - Biblioteca Popular Osvaldo Bayer, Villa La Angostura, 2009. En dicha compilación, organizada por la mencionada biblioteca, participan —además del equipo de la UBA— investigadores de la Universidad Nacional del Comahue, de la Universidad Nacional de Río Negro y un reconocido abogado especialista en la temática indígena; Sebastián Valverde, Analía García y Lara Bersten (eds.), *Relatos Patagónicos. Historias familiares en la construcción del espacio social en Villa Traful*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2008; Analía García y Lara Bersten (comps.), *El territorio en perspectiva. Política pública y memoria social en Villa Traful*, Buenos Aires, edición de las autoras, 2009; Sebastián Valverde, Florencia Trentini, María Alejandra Pérez y Gerardo Ghioldi, *Vol- ver al Territorio. Memorias Mapuches en el Parque Nacional Nahuel Huapi*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2013.

⁸ Véase http://www.mapaeducativo.edu.ar/pueblos_indigenas/

⁹ Que se sumarán a los cuatro mapas que actualmente se encuentran disponibles para su consulta.

Propuesta teórico-metodológica del equipo de investigación: las interpelaciones y demandas que los propios grupos nos acercan

Una vez presentados estos antecedentes, deseamos explicitar que nuestra propuesta teórico-metodológica de investigación-intervención procura aunar la labor científico-investigativa con las tareas de extensión y divulgación del trabajo que se vienen realizando conjuntamente con nucleamientos y comunidades indígenas en el ámbito del AMBA y en Norpatagonia: *la producción de conocimiento en conjunto que trascienda los límites del ámbito académico*. En esta línea, destacamos la relevancia de la extensión universitaria como parte fundamental del ejercicio crítico que supone la construcción del conocimiento científico y, particularmente, el antropológico. Podemos decir que hoy en día, a diferencia de otros momentos, partimos de necesidades o reclamos específicos expresados por los mismos sujetos que articulan con el equipo en el marco de los diversos proyectos. Por ello mismo, estas experiencias devienen de interpelaciones específicas cuyos objetivos son plenamente dialogados con la diversidad de sujetos bajo la premisa del respeto. Lo que a nuestro juicio valida los resultados esperados y además permite que el trabajo antropológico acompañe a la población y no se posicione de manera externa. Por lo tanto, no se trata de exponer un conjunto de resultados o descripciones *neutralmente valorativos*, sino de fortalecer las relaciones y compromisos que los diversos grupos tienen en lo local a modo de garantizar condiciones positivas para su visibilización —como es en el caso étnico— y negociación con distintas instancias políticas y universitarias. Lo que se asume, pues, es un campo complejo de relaciones del cual no se puede estar exento ya que, en muchos casos, irrumpimos en él como investigadores y no como sus creadores, como se pensó durante largo tiempo. Asimismo, hoy en día el trabajo con poblaciones indígenas ha de llevarse a cabo bajo lo que supone, en términos jurídicos, el Consentimiento Libre Previo e Informado (CLPI). De esta manera, buscamos: colaborar con la visibilización y difusión de problemáticas indígenas en medios urbanos y rurales; acompañar los procesos organizativos de estas comunidades y nucleamientos y contribuir al fortalecimiento identitario; y articular con las comunidades y nucleamientos indígenas en pos de responder y desnaturalizar públicamente diversos estigmas y prejuicios discriminatorios.

Experiencias e interpelaciones de Interculturalidad en el departamento Huiliches

En este apartado pretendemos dar cuenta de las actividades realizadas en el departamento Huiliches de la provincia de Neuquén, puntualmente dentro de los límites del territorio de la Comunidad Paineñilu.

Según datos del último registro censal, el departamento Huiliches posee una población de 14.725 habitantes.¹⁰ Sus actividades fundamentales se concentran en la agricultura y ganadería y en los servicios públicos de su ciudad cabecera, Junín de los Andes. Huiliches posee una mayor incidencia de la población rural (14,3%) superior a la media provincial (8,4%),¹¹ la que corresponde en gran medida a las comunidades mapuche de Aucapán, Chiquilihuín, Atreico y Paineofilu. Un sector cordillerano del Departamento pertenece a la jurisdicción de Parques Nacionales (Parque Nacional Lanín), si bien la mayor parte de este distrito –incluyendo su ciudad cabecera, Junín de los Andes– se encuentra en jurisdicción de la provincia de Neuquén. Es en estas áreas donde se formalizaron en la década de 1960 comunidades mapuche, lo que contribuye a explicar que en la actualidad cuenten con una gran importancia en términos demográficos y de reconocimiento social.

De acuerdo con datos del censo del año 2001 (los del 2010 no se encuentran desagregados en este indicador), el 8,9% de la población de la provincia de Neuquén se reconoce como perteneciente o descendiente de un pueblo indígena.¹² En el departamento Huiliches, esta cifra se eleva al 30,0%, la más elevada proporción de la provincia de Neuquén.

Más allá de las contradicciones políticas que generan los desencuentros entre las autoridades nacionales y provinciales de la cartera de Educación, pretendemos focalizar tanto en los avances como en los obstáculos que los programas en curso debieron transitar para llegar a este momento en el que, por iniciativa de la Comunidad Paineofilu, se ha presentado un proyecto para la creación de una universidad intercultural bilingüe.

En el año 2007 la comunidad decidió recuperar la Escuela de Educación Primaria (EEP) N° 357, denominada hasta ese entonces “Mamá Margarita”, por el grupo salesiano que la administraba. Dicha escuela está ubicada en Pampa del Malleo, dentro del territorio ancestralmente reconocido a la comunidad (Lof) Paineofilu. A partir de empezar a funcionar bajo un sistema de gestión comunitaria, la escuela no ha recibido apoyo por parte del Consejo Provincial de Educación (CPE) y este no ha emitido resolución oficial alguna. Cabe señalar que la sección de Educación Intercultural se mantuvo operativa económicamente; se

¹⁰ Instituto Nacional de Estadística y Censos, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Resultados definitivos*, serie B, N° 2, T. II, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos INDEC, 2012.

¹¹ *Ibíd.*, Procesamiento propio, base de datos Redatam.

¹² Instituto Nacional de Estadística y Censos, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos INDEC, 2001. Reprocesamiento propio de la Base de datos “Redatam+SP”.

sustentaba a partir de donaciones y distintos aportes de la población al tiempo que compartía espacios físicos con la escuela primaria dirigida por diferentes autoridades no formadas en gestión intercultural. Por lo tanto, su incumbencia pasó a restringirse al espacio de talleres de lengua mapuche, telares, artesanías de diferente índole y muralismo.

No obstante, marcó una modificación fundamental en lo referente a valorización cultural, ya que, hasta el momento de la recuperación de la EEP N° 357, el mapuzungun (lengua mapuche) se hablaba exclusivamente en ámbitos domésticos o al interior de grupos de su mismo origen, como consecuencia de haber sido muy denostado por el avance de las Iglesias Pentecostales. Sin embargo, la posibilidad de incluirlo en la esfera educativa, aunque en un espacio aún informal, socializó su práctica y motivó que los ancianos comenzaran un recorrido de transmisión más fluido y masivo.

Paralelamente, en el año 2007, se creó el Centro Provincial de Enseñanza Media (CPEM) N° 86, en Costa de Malleo, que recibe estudiantes de las diferentes comunidades del departamento Huiliches: Painefilu, Chiuquilihuin, Atreico y Linares de Aucapán.

En el CPEM se introduce, dentro del marco de las horas institucionales que proporciona la Nación, un Taller de Lengua y Cultura Mapuche diseñado en su totalidad por la Quimeltufe María Elena Tripailaf quien, además de ser egresada del CPEM, es maestra de Telar Mapuche en la EEP N° 357 de Pampa de Malleo. Esto ha permitido una mayor articulación entre la modalidad taller de ambas instituciones.

Asimismo, el hecho de que el diseño de la *curricula* del taller fuera hecho en su totalidad por una integrante del pueblo mapuche ha permitido la valorización de los talleristas en su relación cotidiana con docentes y autoridades. Sin embargo, la limitación que significa que todo el dictado de contenidos referentes al pueblo y su lengua estén limitados a talleres en contraturnos y sin conexión con el resto de los diseños curriculares dictados en los cursos hace que estos queden subordinados a las planificaciones aprobadas por el Ministerio de Educación de la provincia y sean menospreciados desde su misma denominación: *talleres*.

En este marco, otro de los inconvenientes que debe afrontar la población mapuche es la limitación que, en la interacción con las comunidades, posee la educación formal. En el caso del CPEM N° 86, secundario rural que tomó la orientación docente, la propuesta fue elegida por los padres por una confusión que los llevó a creer que los estudiantes egresarían con el título de maestros; la mala información y la carencia de pautas claras para aquellos que no conforman el sistema educativo y por ende desconocen ciertas especificidades generó una gran frustración.

Por otro lado, cuando los jóvenes finalizan sus estudios secundarios se torna muy difícil su inserción en el Instituto de Formación Docente de la ciudad de Junín de los Andes, no solo por las distancias (entre 25 y 70 km) y por el carácter homogeneizador, sino también porque esta institución, como tantos otros institutos y universidades, no acompaña las trayectorias escolares de estos nuevos estudiantes, lo que deriva en la exclusión de estos, a poco tiempo de haber empezado a estudiar. Queda casi para el campo de la anécdota la reproducción de una historia nacional basada en los conceptos de *civilización* y *barbarie* sarmientinos que atenta contra el fortalecimiento de las identidades de los estudiantes mapuche.

Se trata de un contexto que, como relatamos, es muy diferente del que fuera pensado por las comunidades, cuando se comenzó hablar de la problemática, conscientes de que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no puede estar circunscrita a la ruralidad, pues los sucesivos movimientos de migración a los centros urbanos ameritan una política de interculturalidad más amplia, que reconozca interacción concreta en cada ámbito, que supere lo escolar y que impacte en los ámbitos de comunicación masiva, como así también en el campo de la salud y de la justicia.

Es por ello que optamos por priorizar los avances logrados y seguir construyendo. Con esta lógica pensamos en la propuesta de EIB de nivel superior y decidimos viajar, en mayo del año 2012, junto a los loncos de las comunidades y a la Universidad Nacional del Comahue y solicitamos el semipresencial del Profesorado en Historia en el CPEM 86, para poder dar debate a la historia que el Instituto de Formación Docente (ISFD) inculca en los estudiantes del profesorado. La nota fue entregada en el Departamento de Humanidades: nunca obtuvimos respuesta. Tiempo después volvimos a enviar la nota, con el mismo resultado.

Al no recibir respuesta, seguimos pensando qué hacer, cómo lograr insertar a nuestros estudiantes recibidos del BOD para que su destino no fuera el de policía, soldado, empleada doméstica, cocinera o peón rural. Cabe destacar que el ejército y la policía provincial realizan profundas charlas en la escuela a los efectos de captar personal de alistamiento, situación que no se produce en las escuelas urbanas.

Tomando como antecedente la experiencia de la Universidad Indígena Boliviana Aymara Tupac Katari, nos contactamos con la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de la Nación, más precisamente con el área de creación de Nuevas Instituciones Universitarias, cuyo responsable es el doctor Gustavo Alberto Iglesias. Este funcionario nos informó que, si bien el área a su cargo interviene en los trámites de autorización para la puesta en marcha de universidades

nacionales, ello acontece cuando estas ya han sido creadas por ley de la Nación y tienen designado a su Rector Organizador, responsable de confeccionar y presentar ante ese Ministerio de Educación el proyecto institucional y el proyecto de estatuto académico que son los documentos que el área evalúa. Por lo tanto, nos solicitaron que se unificara la voluntad política del Estado Nacional de crear la Institución Universitaria, en este caso la Universidad Mapuche, con la solicitud de los *interesados* y el involucramiento en el tema por parte de algún legislador nacional. Por este motivo, mediante nota firmada por el *werken* de la Zonal Huiliches, Rolando Quilaleo, solicitamos apoyo al senador por Neuquén Marcelo Fuentes, del Frente para la Victoria —era julio del año 2013— a fin de que ingresara la iniciativa en el Senado, pero no hemos recibido hasta la fecha ninguna novedad ni comunicación de avances al respecto... aunque el senador se comprometió ante las autoridades originarias a informar sobre los avances del trámite.

En este mismo período, presentamos en el Consejo Provincial de Educación un proyecto denominado Mapuche Kimun, que consistía en promover un trayecto formativo para docentes en EIB inspirado en los lineamientos del INFD para los diseños curriculares. Este trayecto se pensó con docentes del área de Historia y de Ciencias Sociales, con dirigentes, autoridades filosóficas e integrantes de las comunidades mapuche antes mencionadas y con docentes-investigadores de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA (coordinados por el doctor Sebastián Valverde). Este proyecto fue aprobado desde el área de capacitación del CPE del Neuquén pero fue abortado desde el mismo CPE sin mayores explicaciones.

En la actualidad nos encontramos con dos tratativas puntuales: la primera, con la actual Decana de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue para el diseño y la implementación de una Especialización en EIB destinada a los docentes de la zona. Mientras que, de manera paralela, continuamos las gestiones para la implementación en Pampa de Malleo de un Profesorado en Educación Intercultural Bilingüe. Estamos llevando adelante esta última iniciativa con un sector de asesores de Nivel Terciario del CPE y el antropólogo Osvaldo Cipolloni, coordinador de la Modalidad Educación Intercultural Bilingüe de la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. Este pedido se realizó inicialmente en el año 2013 y nuevamente en abril del año 2015, durante las Jornadas de Patria Educativa.

Estamos convencidos de que es imprescindible que, paralelamente a la prosecución de los pedidos de la comunidad por una institución terciaria o universitaria intercultural bilingüe, se atiendan las inequidades,

para evitar la naturalización de *lo Mapuche* como parte constitutiva de un mito fundacional que lo subsume cada día. De este modo, entendemos que la implementación de un nivel de formación superior se traduce en la retórica de un discurso que se aúna en ciertas legislaciones —que lo avalan hoy en día— pero termina haciendo agua en relación al pedido de la población mapuche.

Experiencias e interpelaciones en la comunidad Lma lacia Qom y el proyecto de Participación Intercultural Bilingüe

El presente apartado tiene la finalidad de retomar un ejemplo del impacto que tienen las políticas públicas —de la última década— en relación a la población indígena y la educación. En este caso se trata de la comunidad qom Lma lacia Qom, ubicada en la ciudad de San Pedro, provincia de Buenos Aires. El recorrido propuesto intentará rescatar las modalidades de acción e intervención que la población indígena local ha tenido desde hace años en la implementación de un conjunto de actividades —asociadas a fechas específicas— sobre el contenido curricular en niveles de educación media. Con ello queremos destacar que dichas prácticas se asumen bajo el marco de un conjunto de reivindicaciones indígenas sobre la identidad en tanto promueven una acción que, consecuentemente, impacta en la visibilización y adscripción étnica en el ámbito local.

San Pedro es una ciudad que puede caracterizarse, en términos geográficos, como urbano-rural. Ubicada a 164 km de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, es la cabecera del partido homónimo, en la margen derecha del Río Paraná junto a la desembocadura del Río Arrecifes. La población local no solo se dedica al turismo sino que gran parte se localiza —en diversos parajes— cercana a los campos de producción frutícola. La mayoría son empleados y peones rurales, con dificultades de acceso a una continuidad laboral y al mercado de empleo formal. Esta geografía particular impacta pues San Pedro se posiciona como centro administrativo y municipal anexando a diversos parajes, como Río Tala y Puerto Obligado, entre muchos otros. Por otro lado, en términos demográficos, la región Centro —Córdoba, Santa Fe, Provincia de Buenos Aires (Interior y Gran Buenos Aires) y Ciudad Autónoma de Buenos Aires— concentra la mitad (52,7%) de los hogares con población indígena del país.¹³ Si bien no se poseen datos estadísticos precisos, en la zona trabajada hace ya años que la comunidad viene realizando un

¹³ Laura Weiss, Juan Engelman y Sebastián Valverde, “Pueblos Indígenas Urbanos en Argentina: un estado de la cuestión”, en *Revista Pilquén Sección Ciencias Sociales*, Año XV, Vol. 16, N° 1, 2013, pp.1-16.

censo propio. Entre las familias migrantes de diversas zonas del Chaco y las nuevas generaciones nacidas se estima un número de 400 personas. El partido de San Pedro cuenta con aproximadamente 30 escuelas rurales, algunas de las cuales han surgido a partir de la demanda de la propia población como resultado de las limitaciones económicas que dificultan la inversión en transporte público para que las nuevas generaciones vean garantizado su acceso a la educación. La propia historia de cómo se fueron construyendo las diversas escuelas rurales nos hace reflexionar acerca del compromiso entre la población —la donación de predios, galpones, etc., o incluso la mano de obra de las familias para su construcción— y el impacto que la educación tiene en la zona. No solo, por ejemplo, porque con ella llegan servicios como la luz, sino porque expresa una acción colectiva que va más allá de la institución escolar tradicional. Es en este contexto que se desarrolla el proyecto de Participación Intercultural Bilingüe de la mano de la asociación El Antigal y la comunidad Lma Iacia Qom.

El primero es un Centro de Interpretación Indígena, que cuenta en la actualidad con una pequeña sala de exhibición de material arqueológico local, una biblioteca, un salón para la realización de encuentros y un terreno con vegetación local y de otros lugares y en el cual se localiza un espacio ceremonial. En dichas instalaciones, la comunidad Lma Iacia Qom desarrolla un conjunto de actividades que tienen por objetivo trabajar con la población indígena y no indígena local, en la toma de conciencia del respeto y la revalorización de la cultura originaria. Pertenecientes al pueblo qom, originarios de la provincia del Chaco, quienes forman parte de la comunidad llevan a cabo el doble trabajo que refiere, en primer lugar, ser indígena y, en segundo, vivir en la ciudad.

El reconocimiento de la población indígena de la Argentina como sujeto de derecho —año 1994— supone el comienzo de una plataforma para el trabajo y la demanda de proyectos. En el ejemplo aquí expuesto la *legalidad* de la ley —o los decretos, ordenanzas y resoluciones, dependiendo el nivel de jurisdicción— ha habilitado a ubicar las acciones indígenas bajo una vara que las enmarca positivamente. Por ello, Lma Iacia Qom ha utilizado, como herramienta legal, una plataforma burocrática que permite una práctica dentro de los cánones que avala el Estado. Pero no solo resulta algo instrumental o utilitario, pues cabe destacar que en ella hay un fortalecimiento organizacional, una mayor difusión y visibilización identitaria y cultural. La configuración de estos campos de acción que relacionan lo antes mencionado marca la trayectoria del Antigal y de la comunidad a lo largo de los últimos 10 años.

Resaltamos lo que implica el carácter jurídico, puesto que fue en el año 2006, y de la mano del decreto 865, que se incorporó el 21 de

junio como “Año Nuevo de los Pueblos Originarios” en el calendario escolar para todos los niveles. Si bien su implementación fue solicitada al gobierno de la provincia de Buenos Aires por otra comunidad indígena (Mink’akuy Tawantinsuyupa), su institución establece, por ejemplo, inasistencias justificadas tanto para alumnos como docentes indígenas. No obstante, recién en el año 2010 se reglamentó dicho decreto, por el entonces Director General de Cultura y Educación, Mario N. Oporto, quien resolvió lo siguiente:

Artículo 1°: Ampliar el cronograma de conmemoraciones y celebraciones del calendario escolar 2010 aprobado por la Resolución N° 3970/09, para todos los niveles, ciclos y modalidades del sistema educativo, en lo referente al 21 de junio, que quedará redactado de la siguiente manera:

21 de Junio: Año nuevo de los Pueblos Originarios (Decreto 865/06) con los objetivos de reivindicar la existencia de los Pueblos Originarios en el Territorio de la Provincia de Buenos Aires, garantizando el respeto a sus identidades étnicas, el desarrollo de sus culturas y la posesión familiar y comunitaria de las tierras que legítimamente ocupan (Reglamentación del Decreto 865/06, 2010).

Como podemos ver, el marco jurídico sería entonces aquel que instituye de forma escrita y burocrática nuevos canales *permitidos* de acción para las comunidades y nucleamientos indígenas. En el caso de Lma Iacia Qom, en el año 2013 comenzaron de forma más sistematizada, dado que ya lo venían desarrollando, la realización de encuentros y charlas sobre historia, derechos e identidad indígena. Apoyándose en las legislaciones provinciales vigentes, presentaron ante los organismos pertinentes el proyecto de Participación Intercultural Bilingüe, que tiene por fin revertir la invisibilización de la cultura e identidad qom dentro del ámbito educativo local. De acuerdo con los referentes que lo llevan adelante, el trabajo en las aulas permite una mayor posibilidad de trabajo y, al comunicar y contar de forma positiva sobre la cuestión indígena, se generan situaciones de autorreconocimiento que van desde los alumnos hacia las familias. Esta manera de promover la adscripción étnica es fundamental en tanto expresa, por ejemplo, el camino inverso que realizan otras poblaciones indígenas. No se trata de familias extensas a las que une el parentesco, sino que más bien la mayoría son núcleos familiares pequeños que migraron hacia la zona de San Pedro en busca de trabajo y que a partir de las experiencias de Lma Iacia Qom se van vinculando y organizando a través de diferentes tipos de alianzas. No podemos hablar de un número exacto pero son

más de 300 personas y más de 20 familias las que comparten eventos, reuniones y vínculos entre sí.

La escuela y el trabajo con los alumnos se presentan como plataforma inicial de acción colectiva. Por ejemplo, en el año 2014, el proyecto fue declarado de interés municipal por el Consejo Deliberante de San Pedro, que en fechas anteriores reconoció la necesidad de formar una Mesa Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas para Derechos Humanos como instancia de debate entre las diversas parcialidades políticas y la población indígena en el partido. A su vez, dicha declaración se sumó a un trabajo que venía promoviendo la comunidad con diferentes actores institucionales del ámbito local, provincial y nacional (no solo de educación) que se aunaban en la participación de encuentros en distintas fechas relevantes en la historia indígena. Esta modalidad de acción política —y negociadora— que parte de vincular la educación con un fuerte trabajo de base social e identitaria por parte de Lma Iacia Qom habilita el acercamiento de intereses heterogéneos pero a su vez expresa altas posibilidades de acción y de llegada al conjunto de la sociedad local. El 10 de septiembre del año 2014 se realizó en la Escuela N° 15 “Juan Bautista Thorme”, del paraje de Vuelta de Obligado, el Primer Encuentro de Escuelas Rurales en Interculturalidad. Se comenzó con el izado de la Wipala y la lectura de una sección de la Constitución Nacional sobre el reconocimiento y preexistencia de la población indígena. Posteriormente, se hizo alusión a la presentación de un trabajo de dos alumnas en la Feria Nacional de Ciencias del Ministerio de Educación sobre la población indígena urbana. Luego de pasar las instancias distritales y provinciales, finalmente, en diciembre, resultaron ganadoras a nivel nacional. Posteriormente, el día 9 de diciembre del mismo año —como actividad de fin de año escolar—, se llevó a cabo la entrega en dos escuelas rurales de la región —la Escuela Primaria N° 45 “Bajo de los fósiles” EPB, del Paraje Bajo Tala y la ya mencionada Escuela Primaria N° 15 “Juan Bautista Thorme” EPB, de Vuelta de Obligado— del cuadernillo realizado desde el proyecto de Participación Intercultural Bilingüe, impulsado por la Mesa Coordinadora Regional de Pueblos Indígenas para Derechos Humanos. Estuvieron presentes en los distintos eventos los alumnos, sus padres y hermanos, los docentes, inspectores municipales y provinciales de educación, integrantes de Derechos Humanos del municipio y de universidades como la Universidad Nacional de Luján (UNLU) y la Universidad de Buenos Aires (UBA), dando cuenta del alcance de un proceso de organización y visibilización que trabaja en diversos planos mediante el acompañamiento institucional. Las características de los encuentros y su carácter formal (el estar declarados de interés municipal) no es más que el resultado de, como bien dijimos, trabajo de base, visibilización, fortalecimiento y difusión de derechos ga-

nados por los indígenas y obligaciones que comienzan a respetarse por el empoderamiento de una mayor toma de conciencia.

Reflexiones finales

A partir del recorrido de ambas regiones abordadas, tanto Norpatagonia como San Pedro —provincia de Buenos Aires—, deseamos plantear una serie de reflexiones que, más que conclusiones acabadas son, de alguna manera, líneas a seguir para continuar el análisis y las experiencias articuladas con organizaciones y comunidades indígenas.

Paralelamente, entendemos que el contexto educativo —las escuelas, con las posibilidades de aplicación de proyectos de educación intercultural— constituye un medio transformador en lo local. Por un lado, permite una mayor tolerancia en el ámbito local sobre la diversidad indígena, lo que contribuiría a una mayor visibilización de la problemática en los ámbitos locales. Pero, también, posibilita la inclusión de saberes y nociones característicos de los pueblos en las *currículas* formales; lo que creemos genera una transformación sobre aquellas concepciones que los esencializan o definen en términos folclóricos. En este sentido, son particularmente destacables estos efectos en ámbitos urbanos donde se invisibiliza y niega la presencia indígena o se desconfiaba de su *veracidad*.

En definitiva, pensamos que se contribuye a fortalecer la identidad étnica —y sus expresiones políticas, es decir la etnicidad— a través de estas experiencias. Retomando diferentes autores que han estudiado, en relación a la dinámica de los movimientos sociales en contextos latinoamericanos,¹⁴ la trascendencia que adquieren los espacios de cotidianidad y de socialización —como los ámbitos escolares—, entendemos que el accionar de las diversas organizaciones indígenas viene generando profundas transformaciones en ellos mismos, como resultado de estas acciones, y en el conjunto de la sociedad. Tal como ha señalado uno de estos autores¹⁵ en relación a las transformaciones que generan los movimientos sociales (entre ellos los indígenas), encontramos “procesos colectivos que a su vez producen experiencias y nuevas formas de subjetividad social”.¹⁶ En ellos resulta central la capacidad de generar “un efecto de sensibilización hacia toda la sociedad, la llamada opinión

¹⁴ Alfredo Falero, “Subjetividad Colectiva y Movimientos Sociales. Una perspectiva para examinar los actuales procesos sociopolíticos y los escenarios posibles en el cono sur”, en Anais do II *Seminário Nacional. Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, Florianópolis, UFSC, 2007, pp. 127-135; Sonia Álvarez, Arturo Escobar y Evelina Dagnino, “Lo cultural y lo político en los movimientos sociales de América Latina”, en Sonia Álvarez, Arturo Escobar, Evelina Dagnino y otros, *Culturas en América Latina y el Perú. Luchas, estudios críticos y experiencias*, Lima, Programa Democracia y Transformación Global, 2008, pp. 15-58.

¹⁵ Falero, ob. cit.

¹⁶ *Ibid.*, p. 41.

pública y la agenda política en general”.¹⁷ O, como ha señalado Álvarez, en relación a los cambios culturales que introducen los movimientos sociales en América Latina: “Un primer paso en la lucha a menudo tiene que ser establecer —culturalmente— el derecho a tener derecho”.¹⁸

En directa relación con estos aspectos, entendemos que la educación puede implicar una herramienta para mejorar las condiciones materiales de acceso al mercado laboral y de capacitación, lo que brinda mayores potenciales para vincularse y desempeñarse en diversos ámbitos.

No obstante, a partir de la comparación entre ambos contextos geográfico-regionales, advertimos una serie de dificultades o escollos para la aplicación de diferentes experiencias de educación intercultural. Por un lado, son muy significativas las tensiones entre las demandas indígenas y los organismos gubernamentales. El caso de la escuela en la provincia de Neuquén sería el ejemplo que más se corresponde con esto último: si bien consideramos que están dadas las condiciones en nuestro país, en América Latina y en las comunidades mapuche para avanzar en un proyecto de educación que contemple el derecho a acceder a una educación intercultural bilingüe, el principal escollo es la falta de compromiso de los actores políticos que podrían posibilitar su implementación. El gobierno provincial ejerce sobre las comunidades mapuche profundas relaciones de dominación basadas en el clientelismo político y la captación de los líderes comunitarios, y se reserva la atribución de designar maestros de lengua y cultura mapuche en las escuelas tuteladas por una dirección del CPE que hace de control ideológico de las iniciativas presentadas. A lo dicho debemos añadir la desinversión crónica de las escuelas estatales, que en la provincia se viene profundizando desde el último gobierno dictatorial. Estas lógicas propician el aislamiento de la zona rural indígena por la falta de gasto en caminos y comunicaciones, al tiempo que los impulsan a una relación subordinada con las prósperas iglesias pentecostales, el Estado provincial y la Sociedad Rural, entre otras acciones de opresión visibles ante una mirada atenta.

La inversión en infraestructura, que significaría soluciones estructurales, se ve reemplazada por soluciones coyunturales, y entonces nos encontramos con situaciones como la del Centro Provincial de Enseñanza Media N° 86, por ejemplo, que, siendo una escuela de frontera, está asentada en un antiguo galpón y en veinte tráileres cuya propiedad

¹⁷ Ídem.

¹⁸ Sonia Álvarez, “Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas aproximaciones teóricas”, en Raphael Hoetmer (coord.), *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales*, Lima, Programa Democracia y Transformación Global, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales - Unidad de Posgrado - UNMSM, 2009, pp. 27-36.

es de empresas privadas —ceranas al entorno gubernamental— y que demandan una importante erogación mensual.

Es decir, cualquier iniciativa que apunte al real desarrollo de las comunidades mapuche es desarticulada y sus actores perseguidos políticamente. Podríamos afirmar, entonces, que el Estado provincial funcionalizó el sentido del concepto de interculturalidad, apropiándose de toda la simbología mapuche y representándolo como anexo, simbólicamente, a la liturgia neuquena del partido gobernante, cuando, en realidad, en muchas de las acciones de interculturalidad que se promueven subyacen intereses espurios.

Otro aspecto —que no debemos dejar de considerar— son los prejuicios aún sumamente extendidos en el conjunto de la sociedad en relación a los pueblos indígenas. A fin de ello, el proyecto de capacitación docente (al que tuvimos acceso), que incluye la participación de la comunidad Lma Iacia Qom, se encontraba sesgado desde una imagen que, de modo unilateral, ubicaba *lo étnico* como cualidad natural. El doble vínculo entre la forma en que la población indígena es categorizada desde lo externo y las modalidades identitarias —que deben reproducir ciertos estigmas a fin de que los indígenas sean reconocidos como tales— pone en relieve un cuestionamiento por partida doble. Primero, por ser indígena y, en segundo lugar, por ser urbanos. La lógica, que se desprende desde el prejuicio, que asocia de manera directa a la identidad con el territorio, sigue siendo lo suficientemente fuerte como para convertirse en vara, entre otras, que mide los niveles de *veracidad* de su identidad étnica. Por lo tanto, muchas veces las actividades o los contenidos que debe reproducir la población indígena en los ámbitos escolares o aquellos que deben ser significativos para ser difundidos se encuentran sesgados por tales representaciones de *lo étnico*. Por ejemplo, al presentar a los participantes que integran el equipo docente se refirieron a uno de ellos como “ambientalista cacique qom”. De esta manera, la participación indígena no puede ser visualizada de otra forma que ligada al cuidado de la naturaleza (¿o será que el indígena es considerado *parte* de la naturaleza?).

Referencias

- ÁLVAREZ, Sonia, "Repensando la dimensión política y cultural desde los movimientos sociales: algunas aproximaciones teóricas", en Raphael Hoetmer (coord.), *Repensar la política desde América Latina. Cultura, Estado y movimientos sociales*, Lima, Programa Democracia y Transformación Global, Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales - UNMSM, 2009.
- ÁLVAREZ, Sonia, Arturo Escobar y Evelina Dagnino, "Lo cultural y lo político en los movimientos sociales de América Latina", en Sonia Álvarez, Arturo Escobar, Evelina Dagnino y otros, *Culturas en América Latina y el Perú. Luchas, estudios críticos y experiencias*, Lima, Programa Democracia y Transformación Global, 2008.
- BALAZOTE, Alejandro y Juan Carlos Radovich, "Presentación", en Sebastián Valverde, Mónica Aurand, Zuleika Crosa, Facundo Harguinteguy y Alejandra Pérez (coords.), *Del territorio a la ciudad: revalorizando saberes, identidades y trayectorias indígenas*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires; Luján, Universidad Nacional de Luján; Avellaneda, Universidad Nacional de Avellaneda, 2015 (en prensa).
- FALERO, Alfredo, "Subjetividad colectiva y movimientos sociales. Una perspectiva para examinar los actuales procesos sociopolíticos y los escenarios posibles en el cono sur", Anais do II *Seminário Nacional. Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, Florianópolis, UFSC, 2007.
- GARCÍA, Analía García y Lara Bersten (comps.), *El territorio en perspectiva. Política pública y memoria social en Villa Tráful*, Buenos Aires, edición de las autoras, 2009.
- GHIOLDI, Gerardo (comp.), *Historia de las familias Paichil Antriao y Quintriqueo de la Costa Norte del lago Nahuel Huapi*, Villa la Angostura, Archivos del Sur - Biblioteca Popular Osvaldo Bayer, Villa La Angostura, 2009.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y CENSOS, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos INDEC, 2001. Disponible en línea: < <http://www.indec.gov.ar/> > Fecha de consulta: 14/07/2015.
- ..., *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010. Censo del Bicentenario. Resultados definitivos*, serie B, N° 2, t. II, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadística y Censos INDEC, 2012. Disponible en línea: < <http://www.indec.gov.ar> > Fecha de consulta: 14/07/2015.
- RUGGIERO, Laura, Sebastián Valverde, Juan Manuel Engelman, Mónica Aurand, María Laura Weiss, Alejandra Pérez y Ayelén Di Biase, "El 'Programa Nacional Mapa Educativo' como medio de articulación y visibilización del trabajo con pueblos originarios", en *Espacios de crítica y producción*, Buenos Aires, Secretaría de Extensión y Bienestar Estudiantil, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (inédito), 2015.

- VALVERDE, Sebastián, Analía García y Lara Bersten (eds.), *Relatos Patagónicos. Historias familiares en la construcción del espacio social en Villa Tráful*, Córdoba, Ferreyra Editor, 2008.
- VALVERDE, Sebastián, Florencia Trentini, María Alejandra Pérez y Gerardo Ghioldi, *Volver al Territorio. Memorias Mapuches en el Parque Nacional Nahuel Huapi*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, 2013.
- WEISS, Laura, Juan Engelman y Sebastián Valverde, “Pueblos Indígenas Urbanos en Argentina: un estado de la cuestión”, en *Revista Pilquén Sección Ciencias Sociales*, Año XV, Vol. 16, N° 1, 2013.

La cátedra libre: “Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios”, un espacio abierto a la interculturalidad

Claudia Gotta

Cuando hace años iniciamos las tareas de enseñar e investigar el pasado de los pueblos indígenas americanos, lo hicimos de un modo tradicional, aséptico, desencarnado; estudiábamos a los Pueblos Indígenas desde el afuera, y en ese sentido estábamos impedidos de dar el salto cualitativo que nos permitiese acercarnos a su propia lógica, poder *pensar-nos* desde sus cosmovisiones y comenzar a caminar junto a ellos. Sin embargo, ese camino iniciado en los años ochenta posibilitó que estuviésemos preparados para cuando la Universidad Nacional de Rosario, en consonancia con el contexto nacional, habilitó otros espacios para la construcción de conocimientos y las aulas se abrieron para llevar la palabra de algunos referentes indígenas y así poder visibilizar cómo la *re-existencia* indígena se activaba en un presente que interpelaba la sumatoria de conjugaciones en pretéritos ancestrales.

De ese modo, tras acompañar a los Pueblos Originarios de nuestra región en algunas de sus históricas reivindicaciones, pudimos configurar, en el marco de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de nuestra universidad, un espacio en el que ellos mismos fuesen los protagonistas. Fue así que, en el año 2009, creamos la Cátedra Libre “Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios”, como parte de la geografía extracurricular de esa casa de estudios y desde entonces hemos desplegado y acompañado diferentes acciones en diversos campos, tanto aquellas que se corresponden o se articulan con diferentes instancias habilitadas por la propia universidad como otras que surgieron como respuesta a algunas situaciones generadas por las demandas e interpelaciones de algunas comunidades.

Este escrito pretende dar a conocer lo que hemos podido generar desde esta Cátedra Libre y a la vez compartir con los lectores los desafíos pendientes, que pueden ser leídos en clave de sueños desde nuestro *sentirpensar*.

Apuntes necesarios para reconocer el contexto

La Universidad Nacional de Rosario fue creada en 1968 a través de la Ley 17.987. Fue la décima universidad nacional en crearse y su estructura inicial fue un desprendimiento de la Universidad Nacional del Li-

toral —ubicada en la ciudad de Santa Fe, capital de la provincia homónima—, de la que tomó sus primeros organismos académicos y administrativos. Actualmente, la componen doce facultades, tres institutos de enseñanza media y un centro de estudios interdisciplinarios. Su radio de alcance, con relación a la radicación de sus casas de estudios y los estudiantes que asisten, involucra a la ciudad de Rosario y gran parte de la región central de nuestro país.

La Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (de ahora en más RR.II.) fue creada en 1973 y desde 1989 cuenta con un edificio propio, emplazado en la Ciudad Universitaria (C. U. R.). Su oferta académica está compuesta por cuatro carreras de grado: Licenciatura en Ciencia Política, Licenciatura en Comunicación Social, Licenciatura en Relaciones Internacionales y Licenciatura en Trabajo Social, pero además se desarrollan varias carreras de Posgrado —doctorados, maestrías y especializaciones— y de Postítulo.

En esta casa de estudios decidimos radicar nuestra cátedra libre¹ para propiciar un espacio intercultural que inaugurase una nueva praxis para repensar los mundos de vida y los destinos de nuestros pueblos y naciones² indígenas como protagonistas necesarios, pero generalmente invisibilizados como sujetos políticos, a la hora de debatir y reconfigurar la patria deseada.³

Tal como comentábamos al comienzo, la creación de la cátedra libre se gestó a partir de comenzar a acompañar a algunas comunidades o referentes de ellas en ciertas reivindicaciones tales como la de conseguir que se impidiese la exhumación de los restos de sus ancestros en el marco de prospecciones arqueológicas llevadas a cabo en los años 2008 y 2009 en la región,⁴ o el ya histórico reclamo de modificar el

¹ Cabe aclarar que la autora de este capítulo, creadora y coordinadora académica de la cátedra libre, ejerce también la docencia y la investigación en otra unidad académica de la misma universidad.

² Nos interesa recordar —sin pretender abrir un debate que sería imposible desplegar con la complejidad que amerita— que para algunos referentes indigenistas e indianistas el concepto *pueblo* está cargado de ambigüedad, véase al respecto Pablo Marimán y otros, *¡Escucha winka! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*, Santiago, LOM Ediciones, 2006.

³ Véase Claudia Gotta, “Interculturalidad y saber ambiental: urgencia y necesidad de otros modelos educativos frente a la crisis civilizatoria. Reflexiones, estrategias y experiencias”, Conferencia Central del Tercer Encuentro Provincial de Profesorados de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe, Iruya, Salta, 18 de junio de 2015. Mimeo.

⁴ En respuesta a ello conseguimos que se concretaran reuniones en el departamento de arqueología dependiente de la Escuela de Antropología en la Facultad de Humanidades y Artes de nuestra universidad y, como resultado de estas, se logró redactar un documento particular del que participaron como redactores y firmantes referentes indígenas, estudiantes, docentes y autoridades de dicha escuela.

escudo provincial, cuyo simbolismo es considerado altamente ofensivo para los Pueblos Indígenas.⁵

A partir de la generación de estas luchas compartidas, visualizamos que se manifestaba urgente y necesario generar un espacio en el marco de la universidad donde confluyese ese colectivo que habíamos logrado construir. Así fue que se pensó en la conformación de dos cuerpos colegiados a los que denominamos consejo asesor indígena⁶ y consejo asesor académico⁷ para que nos acompañasen en nuestra tarea como coordinadora académica de esta cátedra libre a la que denominamos: Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios. El proyecto de creación se presentó en febrero de 2009 y, tras haber sido aprobado por el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencia Política y RR.II. en abril, fue presentado en sociedad el 23 de setiembre de ese mismo año en la sede de Gobierno de la Universidad Nacional de Rosario.⁸ Hasta el momento se han realizado doce encuentros.⁹

⁵ La modificación del escudo de la provincia de Santa Fe se enmarca en el contexto de reivindicaciones de los pueblos originarios que desde tiempos ancestrales habitaron y habitan nuestra provincia. Este constituye una interpelación a la memoria histórica plasmada en los elementos que se encuentran en el óvalo central de este icono que evocan, a modo de gesta épica, la derrota y el exterminio de los pueblos indios de este territorio. En sintonía con esta demanda, participamos como redactores de un proyecto de ley presentado en dos oportunidades, durante 2008 y 2010, ante la Cámara de Diputados de la Provincia de Santa Fe, consiguiendo solamente la aprobación de la Comisión de Cultura en 2011. En la difusión de este proyecto de ley la Universidad conformó un espacio constitutivo y fundacional, ya que a partir de una comisión mixta los Pueblos Originarios de la región se congregaron y mantuvieron una participación activa durante tres años consecutivos en el ámbito universitario.

⁶ Los pueblos representados en este consejo fueron en el momento fundacional los siguientes: kolla, rankulche o ranquel, mapuche, diaguita, qom, charrúa, quilmes y guaraní, a los que luego se sumaron el pueblo mocoit o mocoví y el tilian.

⁷ Este consejo estuvo integrado —y sigue estándolo— por académicos representantes de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNCPBA), Universidad Nacional de Río Negro (UNRN), Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam) y Universidad Nacional de Rosario (UNR). También contamos con la asesoría general de la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos Rosario (Aphd).

⁸ La presentación estuvo a cargo del entonces decano de la facultad, licenciado Fabián Bicciré; Osvaldo Bayer en su carácter de presidente honorario del consejo académico; los consejeros indígenas Germán Canuhé y Juan Calisaya, representantes de los pueblos rankulche y kolla respectivamente y la autora como coordinadora académica.

⁹ Los doce encuentros llevados a cabo, en orden cronológico, son los siguientes: 1) "Memoria, resistencia y verdad del pueblo nación mapuche", por Moira Millán, werken mapuche; 2) "Colonialismo y resistencias indígenas: una mirada desde el pueblo charrúa", por Marcelo Luna, titular de la comunidad charrúa Onkaiujmar de la ciudad de Paraná, vocero de la Coordinadora de comunidades del pueblo charrúa (CODECHA) de Entre Ríos y miembro del consejo asesor de pueblos originarios de la cátedra; 3) "La lucha por el territorio frente al avance de los desmontes en el chaco salteño", por Dino Sala (comunidad wichí, San Ignacio de Loyola, Ruta Nac. 81) y Alfredo Riera (Presidente de la Asociación de pequeños productores del Chaco Salteño - APPCHS), ambos demandantes ante la Corte Suprema de Justicia de la Nación por la brutal e indiscriminada tala de la yunga chaco salteña; 4) "Las

Sin embargo, la cátedra libre posibilitó algo más que estos encuentros, puesto que, al configurar, aun desde las márgenes de la *currícula* universitaria, un espacio de diálogo intercultural y, a la vez, de disputa en la construcción de conocimiento, permitió que se articulasen experiencias heterogéneas de luchas, con procesos tradicionales de aprendizajes y prácticas de creencias que demandaron que la misma cátedra se convirtiese en objeto de reflexión,¹⁰ en tanto que esta conformaba una experiencia pedagógica particular donde se dislocaban o se ponían en tensión otras formas de saberes. A la vez, las voces diversas que allí se oían interpelaban a la visión hegemónica y exotizante del otro indígena, instando al mismo tiempo a quienes concurrían a repensar, en otra sintonía, el rol social y político de la Universidad.

Derivaciones hacia la investigación y la extensión

Desde la instancia misma de su creación, la cátedra libre configuró un lugar de encuentro para estudiantes avanzados y docentes que comenzaron a reflexionar sobre la complejidad, la conflictividad y la diversidad que dialogaban en este singular espacio.

De ese modo, y entendiendo la construcción de conocimiento como una praxis con efectos políticos, sociales y culturales concretos, fueron diseñándose proyectos de investigación y de extensión que abrevaron en la apuesta fundacional de la cátedra así como en el marco gestado

raíces guaraníes de una mujer mbareté y sus luchas del pasado y del presente”, por Isidora Céspedes, miembro del consejo asesor de pueblos originarios de la cátedra; 5) “Punta Querandí y la reivindicación de la preexistencia indígena en el cordón bonaerense”, por Valentín Palma Callamullo (pueblo quechua) y Pedro Moreira (pueblo kolla); 6) “Cultura, pesca y territorialidad en el alto Bermejo”, por Aurelia Cardoso (pueblo guaraní) y Ángela Ibarra (pueblo guaraní), presidenta y secretaria respectivamente del Consejo Comunitario Cherentareta (Familia Unida, de Embarcación, Salta); 7) “Cosmovisión y organización sociopolítica mapuche”, por Millaray Nahuelpan y Daniel Navarrete, ambos integrantes del consejo asesor indígena de la cátedra; 8) “De los valles calchaquíes a las aguas del Paraná: Nelson Yapura, quilmes y pescador militante”, por Nelson Yapura, integrante del consejo asesor de los pueblos indígenas de la cátedra; 9) “‘Gobernar obedeciendo’: Otras formas de pensar y hacer política.”, por Sergio Laguna, representante del pueblo kolla e intendente de El Aguilar (Jujuy), representando al Movimiento Comunitario Pluricultural (MCP); 10) “Trata y tráfico de personas y pueblos originarios”, por Nelson Vilca (comunicador social de pueblos originarios); 11) “El legado del pensamiento indianista de Fausto Reinaga”, por Hilda Reinaga, heredera intelectual del reconocido indianista y 12) “Educación Superior Intercultural en México: El caso de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED)”, por Sergio Enrique Hernández Loeza, doctorante en el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y miembro de la Red ESIAL.

¹⁰ Véase Soledad Biasatti y otros, “Aprendizaje y/como lucha política. Reflexiones sobre la experiencia de la *Cátedra Libre de Pueblos Originarios* de la Universidad Nacional de Rosario”, ponencia presentada en *Primeras Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad*, Facultad de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2011. Mimeo.

por los sucesivos encuentros, donde la instancia áulica habilitaba y legitimaba lo nunca dicho —o al menos lo nunca oído— en esos claustros.

Es oportuno recordar que uno de los objetivos centrales de la creación de este espacio fue, y sigue siendo, reconocer a los pueblos, a las organizaciones y a las comunidades indígenas como sujetos políticos con discursos, estrategias y agendas que les son propias. Así lo señalábamos en la fundamentación elevada en febrero del año 2009 al Consejo Directivo de la Facultad de Ciencia Política y RR.II. de nuestra universidad, donde decíamos:

...proponemos reconstruir una lectura del presente y del pasado latinoamericano, que incluya a las sociedades indígenas como participantes activos. Para ello debemos comenzar por descolonizar la construcción del conocimiento, reconociendo que gran parte de nuestras propias percepciones reiteran el esquema de pensamiento justificado por el orden global imperante cristalizado en los marcos de los abordajes clásicos en el mundo académico.¹¹

En consonancia con este planteo se presentaron dos proyectos de investigación, en los que se desempeñaron como investigadores, becarios y auxiliares algunos de los docentes y estudiantes que conformaban el equipo de apoyo de este espacio.

El primero de ellos, se denominó: "Pueblos Indígenas, Territorio y Poder. De la idea de Desierto decimonónica a la desterritorialización contemporánea"¹² y el segundo, aún en vigencia, se titula: "Fronteras

¹¹ Claudia Andrea Gotta, "Fundamentación de la propuesta de creación de la cátedra libre: 'Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios'", presentada ante el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencia Política y RR.II. de la Universidad Nacional de Rosario, febrero de 2009, p.1.

¹² PID SECYT-UNR POL113. En este proyecto uno de los problemas a explorar refería a la integración, resignificación o anulación de las identidades indígenas a partir del año 1852. Puntualmente el recorte temporal establecido no fue casual, en tanto responde al momento fundacional del estado nación argentino según la historiografía liberal. De este modo se hizo el esfuerzo de pensar el problema del indio desde la lógica imperante en las élites políticas, sociales, económicas y culturales de la época. Otra de las líneas investigativas propuso indagar los significados con los que se construyó el espacio patagónico-pampeano en términos de *desierto* y su relevancia política en torno al proceso de territorialización que el Estado Nación en formación desplegó sobre ese espacio hacia fines del siglo XIX. Esta línea se centró básicamente en el período histórico correspondiente al proceso de consolidación del estado nación argentino abierto tras la batalla de Pavón en 1862, período en el que el proceso de definición de una conciencia territorial nacional, y así como la de los sujetos de esa nación, determinaron las acciones decisivas en torno a las comunidades patagónico-pampeanas. Finalmente, a partir de considerar la revitalización —desde la década de 1980 en América Latina— de numerosos movimientos indígenas, se repensó, desde la realidad intercultural latinoamericana, la relación entre unidad de los estados nacionales y el reconocimiento y respeto de la diversidad de los Pueblos existentes en su interior. Como sabemos, a partir de la década referida, la discusión en torno a los derechos indígenas ha dado lugar a la adopción

epistemológicas y epistemologías de fronteras: Repensando identidades entre las múltiples representaciones del estado Argentino, siglos XIX-XXI”, y tiene como particularidad que la misma cátedra libre constituyó uno de los espacios sobre los que se trabajó.¹³

Como continuidad de esta labor investigativa, hemos presentado un nuevo plan de trabajo recientemente aprobado por los evaluadores externos, denominado “Procesos de formación/recuperación de la identidad colectiva en contextos pluriculturales. La incidencia de la educación intercultural y la bilingüedad en los jóvenes qom de la ciudad de Rosario”, que tiene como período de ejecución desde el año 2015 al 2018.¹⁴

de normas, que, asumiendo las dificultades históricas del derecho occidental para entender/retomar la cosmovisión indígena en el proceso de definición del derecho, se han orientado a eliminar el carácter asimilacionista de las normas anteriores. Por consiguiente nos propusimos analizar a la luz de la legislación indigenista y de los instrumentos internacionales de derechos humanos: a) la inclusión-exclusión de la ciudadanía en relación con estos grupos, b) la falta de concreción del derecho de propiedad sobre sus territorios.

¹³ PID SECYT-UNR POL190. En este plan de trabajo proponemos repensar la noción de frontera y a partir de un enfoque genealógico, que busca poner en diálogo permanente nuestro pasado con el presente, pretendemos identificar y analizar los diversos modos de representaciones de otredades que se resignifican, reproducen y corporeizan en el marco de las relaciones sociales de los indígenas entre sí, de estos con otros grupos no indígenas y de las articulaciones posibles con, y frente a, las diversas presencias del Estado. En este sentido concebimos a la frontera como un producto inacabado de relaciones sociales, esto es, de relaciones de poder donde se con-funden subjetividades en disputas tanto físicas como simbólicas, a partir de las cuales se trama la diferencia, y se marcan las reglas (explícitas o tácitas) del *contacto* además de reconfigurarse identidades y territorialidades. En este sentido, y en cuanto somos sujetos de esa trama, proponemos como universo empírico sobre el cual desarrollar los objetivos de este proyecto diversos espacios pedagógicos entre los cuales privilegiamos, por el momento, a la Universidad (particularmente la Cátedra Libre: “*Saberes, creencias y luchas de los Pueblos originarios*”) y al Museo. Estos, por tratarse, en ambos casos, de ámbitos de nuestra pertinencia, se nos presentan como espacios a partir de cuyos análisis buscamos proyectar una perspectiva fronteriza desde la cual interpelar y ser interpelados en nuestras prácticas académicas.

¹⁴ Desde una mirada pluridisciplinar, que pone énfasis en la valoración del saber indígena como saber ambiental, este plan de trabajo propone un análisis del proceso de construcción de la identidad colectiva entre los jóvenes qom a partir de ponderar la relevancia de la lengua y de las prácticas culturales propias. A diferencia de los dos proyectos de investigación anteriores, en los que nos desempeñamos como directora, este es dirigido por la magister María de las Mercedes Caila, quien actualmente integra el consejo académico de la cátedra libre. Este plan de trabajo tiene dos objetivos centrales, que son los siguientes: analizar el proceso de construcción de la identidad colectiva de las, y de los, jóvenes qom escolarizados en diferentes barrios de la ciudad de Rosario, y contribuir con un aporte de naturaleza local a la memoria educativa formal de la enseñanza intercultural a nivel provincial y nacional. En síntesis, cómo contribuir a que su cultura perdure, sea valorada y puesta al servicio de una nueva forma de entender la educación como forjadora de saberes. En ese marco analítico la compleja, dinámica y multifacética relación entre lengua y cultura se ve constreñida y encorsetada por un modelo de estar siendo de corte urbano que se traduce en el contexto educativo en un sistema de enseñanza que no contempla la diferencia cultural ni las identidades. Quienes integramos este equipo de investigación re-conocemos las particulares expresiones que asume el desafío de una construcción identitaria colectiva por parte del sector etario adolescente/juvenil, en los diferentes barrios donde es mayoritaria la población qom. Algunos de los que conformamos el equipo de trabajo ya hemos incurrido a través de nuestras experiencias extensionista en los

También debe considerarse como resultado de la incidencia de la creación de la cátedra, en el marco de la labor investigativa, la instalación de la historia y el presente de los pueblos indígenas en la agenda de las problemáticas a ser abordadas en las tesinas finales de las carreras dictadas en la facultad, así como en trabajos de campo, homologados como pasantías, llevados a cabo en los asentamientos de las comunidades qom en esta ciudad.

En el mismo sentido son destacables los logros alcanzados en el área de extensión universitaria,¹⁵ en la que venimos trabajando junto a diversos grupos de estudiantes en forma ininterrumpida desde el año 2011 hasta la fecha, en estrecha articulación con instituciones educativas de *currícula* tradicional y de EIB y organizaciones indígenas de la ciudad.

Inicialmente acompañé como asesora pedagógica el proyecto "Reconstrucción y Revalorización de los Saberes Culturales", que fue seleccionado en el marco del Programa INGENIA¹⁶ y llevado a cabo por un grupo de estudiantes indígenas, algunos de los cuales eran parte del grupo de colaboradores de la cátedra.

El primer proyecto de extensión universitaria que dirigimos fue el de "Saberes y Pluriculturalidad. Propiciando espacios de encuentro en establecimientos educativos de la ciudad de Rosario", llevado a cabo durante el año 2012 por el Grupo Hijos de la Tierra –Pachaq Musoq Wawasnin– JuVKO, en conjunto con OAJNU - Organización Argentina de Jóvenes para las Naciones Unidas. En ese contexto, trabajamos con tres establecimientos de enseñanza media, dos de los cuales se encuentran emplazados en sendos barrios donde residen familias qom y mocoit.

En la convocatoria de 2012, para ejecutar durante el año siguiente, fuimos nuevamente seleccionados y llevamos a cabo un nuevo plan de trabajo, al que llamamos: "El espacio escolar y la reconstrucción de la identidad cultural: implementación de tutorías como recurso pedagógico frente a la subalternización de saberes y el aumento de la deserción en la Escuela de Enseñanza Media N° 1485 San Juan Diego", en el que participaron algunos de los estudiantes que venían trabajando pero se sumaron nuevos.

establecimientos escolares de enseñanza media a los que estos jóvenes concurren, lo cual nos ha permitido visualizar hasta dónde el papel de la lengua y de la bilingüedad condicionan esa construcción, en tanto la escuela es siempre un espacio donde predomina la pluriculturalidad pero condicionada por la visión educativa hegemónica que la invisibiliza.

¹⁵ Si bien la palabra *extensión* nos resulta algo discordante en tanto no es un afuera con el que estamos trabajando, esa es la denominación que le cabe a la labor realizada por equipos de trabajo conformados por docentes y estudiantes de la universidad en articulación con la comunidad.

¹⁶ El denominado Programa INGENIA-Bancamos tus Ideas-Fondos para el Desarrollo de Iniciativas Juveniles es coordinado por el Gabinete Joven a través de la Dirección Provincial de Políticas de Juventud del Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe.

Y desde 2014 estamos trabajando, en el marco del Programa Integrando, una línea de acción bianual: “El buen vivir y la universidad: un nuevo camino hacia la inclusión social”, del que participan estudiantes de cinco unidades académicas¹⁷ de nuestra universidad, todos ellos indígenas e integrantes, como becados, del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario,¹⁸ quienes son acompañados además por los docentes designados por las autoridades de cada unidad académica. En este proyecto se trabaja en forma articulada con dos asociaciones de jóvenes qom, establecidas en dos barrios de nuestra ciudad, la Mapic’Ala, de Almafuerite y Travesía y la denominada Jóvenes Qom de Rouillón y Maradona. Ambas componen el equipo de trabajo como organizaciones coparticipantes. Centralmente aspiramos a conformar en el ámbito de la universidad un equipo consolidado de promotores del Buen Vivir que introduzcan y difundan esta filosofía en pos de plantear una nueva visión de la *inclusión social* y estrategias interculturales para alcanzarla. Seguramente en lo que queda de este año de trabajo lograremos armarlo.

Repensando el camino, relatando lo aprehendido y evaluando desafíos

Volver a transitar desde el relato lo acontecido nos lleva nuevamente a posicionarnos desde el lugar a partir del cual pergeñamos el camino. Con nuestra formación disciplinar en el campo de la historia y abocada desde hace tres décadas a reflexionar en torno al pasado de las poblaciones indígenas de nuestra América, a la que se sumó luego la mirada interpeladora del pensamiento ambiental latinoamericano —que abreva en los saberes de nuestros pueblos originarios—, nos ha

¹⁷ Las unidades académicas que participan son las facultades de: Humanidades y Artes, Ciencia Política y RR.II., Ciencias Médicas y Derecho, a las que se suma la Escuela Agrotécnica “Libertador General José de San Martín”, emplazada en la vecina ciudad de Casilda.

¹⁸ Si bien desde el año anterior la universidad otorgaba becas integrales a estudiantes indígenas, este Programa Intercultural para estudiantes de Pueblos Originarios fue creado en 2013 como un salto cualitativo significativo, en la medida en que supera el apoyo estrictamente económico y contempla tanto un sistema de acompañamiento académico y pedagógico organizado en cada unidad académica y sostenido por docentes y estudiantes acompañantes como una dimensión sociocultural en la que se recuperan y valorizan los conocimientos de sus culturas a la vez que se trabaja en articulación con las comunidades cercanas. Este programa involucra actualmente a cincuenta estudiantes que cursan en diez de las doce facultades y en una de las tres escuelas de enseñanza media que posee la universidad, la Escuela Agrotécnica de la ciudad de Casilda. Estos estudiantes se reconocen pertenecientes a seis pueblos indígenas (qom, kolla, mapuche, omaguaca, tilian y mocoit) y, si bien en su gran mayoría —treinta y cuatro— son residentes en nuestra ciudad y otras cercanas, otros han venido de provincias lejanas como Jujuy, Río Negro y Salta. Cabe destacar que este programa es coordinado por los mismos estudiantes y que ellos perciben la cátedra libre como un espacio propio, de formación del estudiantado indígena.

sido posible reconocer cómo, desde los tiempos de la invasión de los rubios del Renacimiento hasta hoy, el proceso de dominación de las diferentes comunidades ha ido mutando.

Como sabemos, la inicial guerra de despojo y exterminio asume en la actualidad otras modalidades para continuar avanzando en la explotación de los territorios y en la subalternización o la negación de sus saberes y creencias.

Frente a esto, lejos de someterse pasivamente, nuestros hermanos indígenas estructuraron, desde su praxis cotidiana, respuestas vitales que fueron configurando sus racionalidades¹⁹ y a través de las cuales produjeron una imagen de sí mismos a la vez que afirmaron su conciencia como pueblo. Esas racionalidades nutridas por saberes ancestrales posibilitaron y posibilitan "su reproducción y pervivencia a pesar del proceso de desestructuración que impuso la Conquista —esencialmente en el plano de la racionalidad— a fin de viabilizar el ejercicio de dominación."²⁰

De este modo, al recuperar su historicidad, repensamos también la nuestra y abrevando en sus conocimientos y en su profunda fuerza creadora vamos forjando un nuevo pensar-actuar. En ese sentido, quienes venimos generando espacios para la interculturalidad en el marco de la enseñanza universitaria hemos comenzado por cuestionar, al menos en parte, las formas conceptuales e institucionales por medio de las cuales se produce el saber en ese espacio.

La recuperación de otros saberes y la difusión de esas otras formas de conocer, que habilitamos a través de nuestra cátedra, han conformado, entonces, un campo estratégico de crítica al tiempo de posibilitar un espacio para la interculturalidad. En tanto, pensamos que esta comienza por tematizarse y conceptualizarse en el campo del saber y en su correspondiente práctica. Porque el saber indígena proviene de experiencias colectivas del *saber ser*, *saber estar* y *saber dar uso* de un mundo que se reconoce en la convivencia y en las prácticas.

En este sentido es que afirmamos que el conocimiento indígena debe ser entendido tanto como la producción simbólica de significaciones, de sentidos, de formulaciones, de interpretaciones como de praxis. Es algo más que la *representación del pensamiento*; en su resistencia a la desaparición de sus identidades y valores culturales, ese saber se erige también como un instrumento para la lucha por otro futuro posible, al consi-

¹⁹ Véase Mario Mejía Huamán, "La cosmovisión andina y la reflexión filosófica. Conceptos andinos con los que se puede filosofar", en Mauricio Beuchot Puente y otros, *Aproximaciones ontológicas a lo latinoamericano 1*, Rosario, Fundación Ross, 2012, p. 105.

²⁰ Patricio Guerrero Arias, *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1993, p. 13.

derar que esas identidades y valores, junto a las prácticas comunales de reproducción y manejo colectivo de la naturaleza, forman parte de un legado cultural considerado por nosotros un paradigma alternativo al de la modernidad insustentable.

Los sistemas de saber indígena se comportan como mapas de memorias donde convergen nociones de la memoria ancestral y experiencias de diversos orígenes (sueños, revelaciones, enseñanzas, costumbre); son formas de la memoria en actos que se activan en saberes.

La circulación de la palabra en cada encuentro nos permitió recuperar esos conocimientos y reconocer cómo estos, mediante diversas experiencias comunitarias, conforman *redes de saber colectivo* [que al ponerse en práctica conforman] *una serie de estrategias, de habilidades, que bien pueden entenderse como una pedagogía comunitaria, ya que se basa principalmente en la experiencia y las prácticas de enseñarse que hacen del trabajo y que dan sentido a sus saberes.*²¹

Este saber cotidiano, que se centra en el saber enseñarse posibilitado por esa pedagogía comunitaria, lejos está de ser una mera incorporación de conocimientos y técnicas, aislada de aquellos que circulan en el mundo de vida en el que se inserta la comunidad, por el contrario *involucra a la persona y su medio, a la naturaleza, a la vida vegetal y animal [y] en esa convivencia se practica el respeto, que enseña diversas estrategias de apropiación del territorio* [que] *según la manera propia de comprender e interpretar se adecuan en saber ser y hacer con sentido común.*²²

Así, el acumulado social de los pueblos originarios se ha ido construyendo desde ese saber hacer cotidiano. Entendemos lo cotidiano como el espacio donde se lleva a cabo la totalidad de la praxis comunitaria, donde el saber produce sus sentidos y su riqueza simbólica. Es, por tanto, una dimensión dialéctica, en tanto proceso de construcción continua que se recrea constantemente. Es allí donde se produce la realización de las comunidades y de sus historias; ese diario vivir está plagado de historicidad y, por ende, en él también se engendran y desencadenan lo político y lo ideológico. Fue desde la cotidianidad que los pueblos indios generaron respuestas de resistencia frente a la dominación, en el pasado y hoy también, desde la cotidianidad encuentran condiciones para la insurgencia que les, y nos, permite construir otro futuro.²³

En el espacio intercultural de nuestra cátedra, ese saber preservado en la memoria colectiva es recuperado para ser pensado, desde una

²¹ Maritza Gómez Muñoz, "Saber indígena y medioambiente: experiencias de aprendizaje comunitario", en Enrique Leff (coord.), *La complejidad ambiental*, México, Siglo XXI Editores, 2000, p.255.

²² Ídem.

²³ Patricio Guerrero Arias, *El saber... ob. cit.*, p.14.

concepción política, como un instrumento para repensar un presente común. Eso es posible porque el saber indígena, si bien responde a esa herencia ancestral, no se encuentra aferrado a un pasado que lo inmoviliza. Por el contrario, en la larga historia de dominación y los sucesivos y variados conflictos por los que atravesaron y atraviesan, estos pueblos han ido reinventando sus saberes en la cotidiana confrontación con los otros, tomando incluso algunos elementos de saberes nuevos y ajenos si eran considerados útiles para su *re-existencia*.

En ese sentido, el debate epistémico y político que pretendemos dar en nuestro espacio se funda en la consideración de las culturas indígenas como *culturas totales*,²⁴ en las que se gesta "la reconfiguración de las identidades que movilizan y en las que se asientan los derechos del ser colectivo [...] para pensarlos en el contexto de una política de la otredad, de la diversidad y de la diferencia."²⁵

Los pueblos y comunidades que nos han visitado han relatado cómo han reconstruido sus racionalidades, al recuperar del sustrato de su memoria colectiva esa carga de contenidos simbólicos que en la cotidiana praxis son recreados conforme a las exigencias de estos tiempos.

Estamos convencidos de que en el proceso de transformación del conocimiento y en esa búsqueda de recuperación del sentido de lo simbólico-cultural el saber indígena funda un nuevo orden, posibilitando el enlace de una nueva ética y una nueva episteme, a la vez que, a partir de sus reivindicaciones de autonomía cultural, "movilizan la construcción de un nuevo orden político y un nuevo paradigma productivo".²⁶

En este sentido acordamos con Olivé en que

Es preciso revalorar los conocimientos tradicionales y locales, mediante el reconocimiento de su legitimidad desde un punto de vista epistemológico. Las políticas educativas, las de cultura, las de ciencia y tecnología, así como las de innovación, deben promover esa revaloración de los conocimientos tradicionales y de otras fuentes de conocimiento distintas de los modernos sistemas de ciencia y tecnología, no como parte del folklore sino considerándolos seriamente como parte del conocimiento que puede ponerse en juego en los procesos de innovación y que merece por tanto apoyos estatales y de organismos internacionales para su

²⁴ Véase Benjamín Maldonado Alvarado, *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), 2002, p.181.

²⁵ Enrique Leff, "Los derechos ambientales del ser colectivo", en *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México, Siglo XXI Editores-PNUMA, 2002, p.125.

²⁶ Enrique Leff, "La reapropiación social de la naturaleza", en *Saber ambiental. Sustentabilidad...*, ob. cit., p.73

*preservación, crecimiento, protección y aplicación en la percepción e identificación de problemas, así como en su solución.*²⁷

Como docentes e investigadores de una universidad pública sabemos que tenemos el deber de estar en permanente vigilancia no solo epistemológica, como proponía Bourdieu, sino también en el plano ideológico y político, sobre la configuración institucional de esos procesos de innovación así como sobre la definición de líneas de investigación/acción fundadas en la crítica a la colonialidad de saberes.²⁸ Del mismo modo, consideramos insoslayable reconocer la importancia de los espacios transnacionales, como las redes interinstitucionales que a lo largo de América Latina estamos conformando.

También necesitamos decir que estamos persuadidos de que nos falta aún un larguísimo trecho para permear los claustros; lejos nos hallamos de poder decir que estamos interculturalizando los diseños curriculares en nuestra universidad, pero con la misma contundencia podemos afirmar que hemos logrado imponer la visibilización de lo diverso, planteando la equidad desde la diferencia, desafiando los cánones establecidos por quienes predicán un modelo educativo basado en la tolerancia. Al respecto, coincidimos con Ceceña en que mientras “el respeto a la diversidad permite tender puentes y crear espacios de confluencia y mestizaje; la tolerancia solo permite la coexistencia distante aunque sin conflicto declarado”.²⁹

En esta línea de reflexión nos queda pendiente como desafío propiciar una dinámica donde podamos terminar de reconocer que “estamos colonizados por saberes y discursos sobre el otro que le definen, le identifican y le encierran.”³⁰ Vale entonces preguntarnos cómo transitar este desafío cuando, de hecho,

ubicarse en el discurso pedagógico significa, en muchos casos, adquirir una cierta legitimidad y competencia para mirar a los

²⁷ León Olivé, “Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico”, en Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yunque Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.), *Educación intercultural a Nivel Superior. Reflexiones desde diversas Realidades Latinoamericanas*, México UIIEP / UCIREP, p. 49.

²⁸ Véase Paulo Henrique Martins, *La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria*, Buenos Aires, Fundación Ciccus, 2010.

²⁹ Ana Esther Ceceña, *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*, México, Siglo XXI-CLACSO, 2008, p.110. La autora trae a colación el decir de Grüner, quien sostiene que: “construimos el lugar común de la tolerancia precisamente para no tener un lugar común, un espacio compartido, con el Otro: para demarcar una estricta distancia —absoluta para el racista; relativa para el progresista”. (Eduardo Grüner, *La cosa política o el acecho de lo real*, Buenos Aires, Paidós, 2005, p.152, en Ana Esther Ceceña, *Derivas...*, ob. cit., p. 111).

³⁰ María Dolores Bazán (comp.), *Exploraciones de Frontera (Esbozos pedagógicos interculturales)*, Salta, Editorial Hanne, 2011, p.161.

otros desde arriba. Mirada que fabrica retórica y ontológica-mente un abajo [...] los otros [...] definidos siempre por una distancia: por lo que les falta, por lo que necesitan, por lo que no son, por lo que deberían ser, por su resistencia, su indocilidad a someterse a las buenas intenciones de los que tratan de que sean como deberían ser.³¹

Reflexiones finales

En el marco de nuestra cátedra libre hemos recuperado los sentidos de la diferencia y la diversidad, posibilitando un espacio de encuentro intercultural, en tanto albergue de cosmovisiones diversas y plurales que nos permiten desenmascarar la matriz homogénea del paradigma mecanicista y antropocéntrico, ese conocimiento reduccionista y simplificador que el logocentrismo occidental nos ha impuesto.

El uso de la palabra recuperada por otras voces nos ha permitido repensar nuestra historia,³² y también el presente, desde lugares colectivos negados, en tanto nunca conocidos,³³ otorgando, así, nuevos sentidos a sus pensares y a sus decires ancestrales, para poder de ese modo recuperar sus legados epistémicos y éticos.³⁴

Desde los decires de nuestros pueblos originarios rescatamos saberes para productivizar y a la vez nos comprometemos con una nueva ética, basada en los sentires y en la noción de cuidado, en pos de garantizar que en ese marco se resignifiquen los derechos ambientales de todos los pueblos y las naciones originarias, en tanto constituyen soportes de cosmovisiones

³¹ *Ibid.*, p.159. Véase también Luis Enrique López, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, La Paz, PROEIB Andes y Plural Editores, 2005, pp. 591-595.

³² "Rehabilitando, haciendo renacer esas minorías silenciadas, oprimidas y reducidas bajo el yugo del omnipotente y vacío discurso histórico occidental, esta temporalidad de lo mismo/diferente conectaría, pues, con esa liberadora esperanza incierta, exenta de un 'fin último' y de una 'razón de ser' omnimoda [...]" Rafael Vidal Jiménez, "Corolario provisional: la resistencia transcultural y la multiplicidad (heterogénea y complementaria) de historias", en *Capitalismo (disciplinario) de redes y cultura (global) del miedo*, Buenos Aires, Ediciones del signo, 2005, p. 145.

³³ Como señala José Tasat: "[...] no hay historia sin posicionamiento colectivo y nuestra posición es americana, con los lazos implícitos que nos deja la colonialidad en la cultura, la economía y la política. Es desde donde partimos, donde estamos parados; esto aportó Kusch: el sentido ya no la causa del pensamiento americano. [...] Kusch aporta desde América, la filosofía del Posicionamiento Colectivo, anclado en los supuestos que nos rodean, [...] para cuestionar lo obvio, para ampliar los horizontes de lo fagocitado que nos inhibe de generar otro relato, otra acción, sin alteridad vanguardista, pero en comunidad.", en José Alejandro y Juan Pablo Pérez (coords.), *El Hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF)/Buenos Aires, Ediciones del CCC - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2013, p.15.

³⁴ Walter Mignolo, "El hedor y el desarrollo", en José Alejandro Tasat y Juan Pablo Pérez (coords.), *El Hedor...*, ob. cit., p. 87.

organizadoras de todos los mundos que deberán caber en uno solo como soportes fundacionales para la conservación y el respeto de todas las vidas.

Estamos convencidos de que desde esta atmósfera intercultural se abre una brecha fecunda para el diálogo de saberes, necesario y propiciatorio, para lograr una nueva epistemología en el marco de la enseñanza universitaria. Por eso sostenemos, como hilo conductor de esta propuesta que pretende dar cuenta de los logros mencionados a partir de estas prácticas e interacciones educativas, el desmontaje y la interpelación del conocimiento apegado a los dogmas de la modernidad insustentable que responde y es funcional al imperativo productivista. Sabemos que solo si nos reapropiamos de sus conocimientos, que fueron subalternizados, y producimos desde ellos, podremos diseñar verdaderas alternativas a la globalización del mercado.³⁵

Ya que consideramos que al repensar desde esta trama discursiva podremos comenzar a desmontar el aparato que naturalizó la externalización de la naturaleza, la cosificación de las culturas y la legitimación del orden existente desde el poder del pensamiento científico instrumental y del proceso productivo, que diseñaron un poder que naturalizó y justificó las relaciones sociales e impuso una visión única y teleológica de la historia a partir de la noción de progreso.

Del mismo modo, estamos convencidos de que deberemos promover y garantizar la constante interrelación y cooperación con otras instituciones educativas de nivel superior que se encuentran transitando los mismos senderos, así como fortalecer el intercambio con las comunidades y pueblos para poder consolidar las redes interculturales que venimos sosteniendo e incluso posibilitar la conformación de otras.

Todos estos espacios deberán sin duda alguna constituirse en el marco de una política educativa intercultural y por tanto descolonizadora, basada en la acción colectiva más que en debates teóricos inconducentes y, en ese actuar, seguramente, les cabe a las comunidades y a los pueblos un papel primordial y protagónico.

Y a nosotros nos cabe como compromiso seguir fortaleciendo el espacio de nuestra cátedra libre, nacida en las fraguas de una estrategia epistémica y política, a partir de la cual hemos comenzado por deconstruir los códigos que han fundado las diversas formas del colonialismo para poder garantizar la construcción de la interculturalidad en una trama narrativa de la realidad asomada al desafío de pensar, en términos freireanos, los inéditos posibles.

³⁵ Véase Renato Ortiz, *Universalismo/Diversidad. Contradicciones de la modernidad-mundo*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2014.

Referencias

- BAZÁN, María Dolores (comp.), *Exploraciones de Frontera (Esbozos pedagógicos interculturales)*, Salta, Editorial Hanne, 2011.
- BIASATTI, Soledad y otros, “Aprendizaje y/ como lucha política. Reflexiones sobre la experiencia de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario”, ponencia presentada en *Primeras Jornadas Internacionales Sociedad, Estado y Universidad*, Facultad de la Salud y Servicio Social, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2011. Mimeo.
- CECEÑA, Ana Esther, *Derivas del mundo en el que caben todos los mundos*, México, Siglo XXI - CLACSO, 2008.
- GÓMEZ MUÑOZ, Maritza, “Saber indígena y medioambiente: experiencias de aprendizaje comunitario”, en Enrique Leff (coord.), *La complejidad ambiental*, México, Siglo XXI Editores, 2000.
- GOTTA, Claudia Andrea, “Fundamentación de la propuesta de creación de la Cátedra Libre: Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios”, presentada ante el Consejo Directivo de la Facultad de Ciencia Política y RR.II. de la Universidad Nacional de Rosario, Febrero de 2009. Mimeo.
- ..., “Interculturalidad y saber ambiental: urgencia y necesidad de otros modelos educativos frente a la crisis civilizatoria. Reflexiones, estrategias y experiencias”, Conferencia Central en *Tercer Encuentro Provincial de Profesores de Educación Primaria con Orientación en Educación Intercultural Bilingüe*, Iruya, Salta, 18 de junio de 2015. Mimeo.
- GUERRERO ARIAS, Patricio, *El saber del mundo de los cóndores. Identidad e insurgencia de la cultura andina*, Quito, Ediciones Abya-Yala, 1993.
- HENRIQUE MARTINS, Paulo, *La decolonialidad de América Latina y la heterotopía de una comunidad de destino solidaria*, Buenos Aires, Fundación Ciccus, 2010.
- LEFF, Enrique, *Saber ambiental. Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder*, México, Siglo XXI Editores - PNUMA, 2002.
- LÓPEZ, Luis Enrique, *De resquicios a boquerones. La educación intercultural bilingüe en Bolivia*, La Paz, PROEIB Andes y Plural Editores, 2005.
- MALDONADO ALVARADO, Benjamín, *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), 2002.
- MARIMÁN, Pablo y otros, *¡Escucha winka! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*, Santiago de Chile, Lom Ediciones, 2006.
- MEJÍA HUAMÁN, Mario, “La cosmovisión andina y la reflexión filosófica. Conceptos andinos con los que se puede filosofar”, en Mauricio Beuchot Puente y otros, *Aproximaciones ontológicas a lo latinoamericano I*, Rosario, Fundación Ross, 2012.
- MIGNOLO, Walter, “El hedor y el desarrollo”, en José Alejandro Tasat y Juan Pablo Pérez (coords.), *El Hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF)/Buenos Aires,

- Ediciones del CCC - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2013.
- OLIVÉ, León, “Hacia un modelo de sociedades plurales de conocimientos y el pluralismo epistemológico”, en Sergio Enrique Hernández Loeza, María Isabel Ramírez Duque, Yunuen Manjarrez Martínez y Aarón Flores Rosas (coords.), *Educación intercultural a Nivel Superior: Reflexiones desde diversas Realidades Latinoamericanas*, México, UIIEP / UCIRED, 2013.
- ORTIZ, Renato, *Universalismo / Diversidad. Contradicciones de la modernidad-mundo*, Buenos Aires, Prometeo Libros, 2014.
- TASAT, José Alejandro y Juan Pablo Pérez (coords.), *El Hedor de América. Reflexiones interdisciplinarias a 50 años de la América Profunda de Rodolfo Kusch*, Sáenz Peña, Universidad Nacional de Tres de Febrero (EDUNTREF)/Buenos Aires, Ediciones del CCC - Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini, 2013.
- VIDAL JIMÉNEZ, Rafael, “Corolario provisional: la resistencia transcultural y la multiplicidad (heterogénea y complementaria) de historias”, en *Capitalismo (disciplinario) de redes y cultura (global) del miedo*, Buenos Aires, Ediciones del signo, 2005.

Universidad y Pueblos Indígenas del Chaco. Análisis de una política de inclusión, participación e interculturalidad

Laura Liliana Rosso, Teresa Laura Artieda y Adriana Elizabeth Luján

El presente capítulo se centra en la narración y análisis de la experiencia generada en la Universidad Nacional del Nordeste, Argentina, a partir de la implementación del Programa Pueblos Indígenas (en adelante PPI) desde junio de 2011. La Universidad Nacional del Nordeste es una institución de carácter regional, con sedes en las provincias de Chaco y Corrientes, ambas ubicadas al nordeste del territorio argentino. En el Chaco habita población de los pueblos qom, wichí y moqoit.

Presentaremos sucintamente el contexto étnico-político, los avances en derechos y los datos sobre inclusión de indígenas del Chaco al sistema educativo a fin de acercar a los lectores una imagen del escenario en el que se desarrolla la experiencia, porque entendemos que esta no ha sido gestada de manera desconectada del contexto mayor ni de los rasgos que caracterizan a la institución de la que forma parte.

Posteriormente, describiremos los tópicos que consideramos más relevantes de la experiencia; daremos cuenta de las estrategias implementadas para alcanzar la inclusión de estudiantes con identidades indígenas, de los mecanismos implementados para concretar la participación en la gestión y extensión así como sus límites. De igual modo, narraremos y reflexionaremos respecto de los vínculos establecidos con organismos estatales y ONG de incidencia en el campo indígena. Finalmente, compartiremos una síntesis que invita a pensar sobre esta y otras experiencias en las que universidades convencionales¹ se proponen atender a la diversidad cultural.

Emergencia indígena en el Chaco: tensiones y logros

Derechos indígenas y educación

En Argentina, desde el advenimiento de la democracia, en la década de 1980, los indígenas han adquirido importantes derechos en el plano jurídico. Las reformas de 1994 de la Constitución Nacional y Provincial

¹ Llamaremos universidades convencionales “a aquellas [...] que no han sido explícitamente creadas y diseñadas para responder a las necesidades, demandas y propuestas de comunidades indígenas o afro-descendientes.” Daniel Mato, “Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos”, en *Novedades Educativas*, N° 284, agosto de 2014, p. 41.

determinaron el reconocimiento de la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas, el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural, el reconocimiento de la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras tradicionalmente ocupadas por ellos, entre otros reconocimientos.

Las demás normativas existentes han afirmado o extendido estos derechos. Del plano internacional mencionamos el Convenio de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales (Ley Nacional No.24.071) y la Declaración Universal de los Derechos Indígenas de la UNESCO. A nivel nacional se encuentra la Ley 23.302 de Política Indígena y apoyo a las comunidades aborígenes de Argentina y, a nivel provincial, la Ley de comunidades aborígenes 32.58/87 y la reciente Ley 6.604/10 de Oficialización de las Lenguas Indígenas del Chaco.

Si focalizamos en el campo educativo, la Ley de Educación Nacional N° 26.606/2006 determina que la Educación Bilingüe e Intercultural debe ser la modalidad del sistema educativo de los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. El Chaco se caracteriza por avances en derechos, destacándose del conjunto de provincias argentinas. En 2010 se sancionó la Ley de Educación de la Provincia N° 6691, en la que se profundizan los sentidos de autonomía e interculturalidad, ya que se aprueba la creación de escuelas de gestión indígena —que el estado provincial deberá financiar—; se convierte la EBI en modalidad del sistema educativo² y se presenta un avance destacado en lo que respecta a la participación de los pueblos indígenas en su educación “[...] compromete al Estado en la creación de mecanismos e instancias de participación y toma de decisión de los pueblos indígenas en la definición y evaluación de estrategias de EBI (artículo 89, inciso a), así como en su planificación y gestión (inciso d).”³

Sin embargo, en el nivel educativo superior continúa vigente la Ley Nacional N° 24.521/1995, cuyo texto no hace mención a los pueblos indígenas. Actualmente se discuten y elaboran al interior de la comunidad universitaria y en el Congreso proyectos para aprobar una nueva ley de Educación Superior —que derogue la anterior— y que entre otros considerandos se adecue a los principios generales de la Ley Nacional de Educación (Paladino, 2009). Esperamos que la nueva normativa

² María F. Iurich, Karen Cejas y Tatiana Barboza, “Análisis de los enunciados sobre educación para pueblos indígenas en la Ley de Educación de la Provincia del Chaco N° 6.691/2010”, I Congreso de la Asociación Argentina de Sociología “Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe”, Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, octubre de 2014, pp. 3-4. Disponible en línea <http://www.congresoaaunne.blogspot.com.ar/p/ponencias.html>, Fecha de consulta: 01/07/2015.

³ *Ibíd.*, p. 4.

proponga el cumplimiento del derecho de los indígenas a la EBI en la educación de nivel superior, aunque por el momento exista un vacío legal sobre esta cuestión en jurisdicción nacional, a la que pertenecen la mayoría de las Universidades argentinas.

El escenario étnico-político provincial

Los logros en derechos expresados en la legislación son resultado de luchas y procesos de emergencia étnica en Argentina y en la provincia del Chaco. Tales procesos se vienen dando en las últimas cuatro décadas en América Latina y son protagonizados por pueblos que demandan reconocimiento étnico y respeto a la diversidad cultural.⁴ Caracterización de tipo general a la que es necesario incorporar un análisis de escala provincial, dado que sostenemos, junto con Gómez y Hadad,⁵ que las estrategias desplegadas en el marco de la movilización indígena están condicionadas por procesos históricos, territorialmente específicos.

Frente a la complejidad de un análisis de este tipo nos limitamos a señalar algunos de los procesos disruptivos de la última década en el Chaco. En 2006 se produjeron importantes movilizaciones indígenas que difundieron la situación crítica padecida y reivindicaron el acceso a la tierra, entre otras urgentes demandas.⁶ El conflicto fue llevado hasta instancias de la Corte Suprema de Justicia de la Nación, la que a través de una orden obligó a los Estados nacional y provincial a garantizar a los indígenas el cumplimiento de sus derechos.⁷ La aplicación de la orden reconfiguró el campo étnico-político y las relaciones entre indígenas y Estado, porque dictamina mayor presencia indígena en instancias decisorias y en organismos estatales de las áreas de salud, justicia, vivienda y educación.

Si bien la movilización indígena se expresa en distintos ámbitos, destacamos aquí procesos participativos dentro del sistema educativo del Chaco con una historia de casi tres décadas. Docentes y organizaciones indígenas intervienen en la gestación y organización de instituciones

⁴ Graciela Guarino, "Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco", en *Mad*, N° 22, 2010, p. 56. Disponible en línea: <<http://www.revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/issue/view/1300>> Fecha de consulta: 01/07/2015.

⁵ César Gómez y María Hadad, "Manifestación de la emergencia indígena en Argentina", XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009, mimeo.

⁶ Ídem.

⁷ Fuente: Diario Judicial, en http://www.diariojudicial.com/contenidos/2007/09/19/noticia_0005.html. Fecha de consulta: 3/7/2014.

de educación bilingüe e intercultural:⁸ la reciente aprobación de la Ley de Educación Pública de gestión comunitaria bilingüe e intercultural indígena (N° 7446/2014) es una expresión de estos avances. En ella se establece, entre otras cuestiones sustanciales, que Consejos Comunitarios Indígenas tienen derecho a gestionar, organizar y conducir el proyecto educativo de su comunidad (artículo 9, inciso a).

Algunos datos sobre población indígena en el Chaco

En esta provincia, 41.304 personas se reconocen como indígenas o descendientes de pueblos indígenas u originarios, sobre una población total de 1.055.259, de modo tal que los indígenas representan casi el 4% de la población total del Chaco.⁹ De los 41.304, el 95,1% es descendiente de los pueblos originarios que históricamente han habitado la región del Chaco: el 74,5% pertenece al pueblo qom, el 11,2% al wichí y el 9,4% al moqoit.¹⁰

Teniendo en cuenta estos parámetros de población, tomamos datos de las estadísticas educativas provinciales sobre matrícula indígena de los últimos años. Por ejemplo, en el año 2008, 115 alumnos asistían al nivel superior no universitario, frente a 12.411 alumnos en el nivel primario y 602 en el secundario.¹¹ En 2014, 12.106 alumnos estaban matriculados en el nivel primario, 2.712 en el nivel secundario y 644 en el nivel superior no universitario.¹²

La lectura de estos datos muestra una leve disminución en la matrícula del nivel primario pero un notable aumento en la matrícula del nivel secundario y del nivel superior no universitario. Esto puede deberse a la definición de obligatoriedad del secundario establecido en la Ley de Educación Nacional 26.206, como así también a la aplicación por parte del Estado Nacional de asignaciones y programas que apoyan

⁸ Procesos estudiados en los trabajos de Ana C. Hecht, "Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014", XI Congreso Argentino de Antropología Social, GT80, Universidad Nacional de Rosario, 23 al 26 de julio de 2014. Disponible en línea: <<http://www.11caas.org/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php>> Fecha de consulta: 01/07/2015; y de Teresa Artieda, Yamila Liva y Victoria Almirón, "La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina", IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile, 18 al 20 de julio de 2012, mimeo.

⁹ Según datos oficiales, la población indígena representaría el 3,91% de la población total. En http://www.censo2010.indec.gov.ar/CuadrosDefinitivos/P1-P_Chaco.pdf

¹⁰ Ídem.

¹¹ Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, *Informe Área de Educación Aborigen Intercultural Bilingüe*, Resistencia, Chaco, 2008, p.15.

¹² Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, *Informe Dirección General de Planeamiento y Evaluación Educativa*, Resistencia, Chaco, 2014.

materialmente la inclusión de jóvenes y niños al sistema educativo.¹³ No obstante, es preciso subrayar que se mantiene la baja matrícula indígena (histórica) en los niveles medio y superior no universitario respecto del primario. La matrícula del nivel secundario representa el 22% de la matrícula del nivel primario, en tanto que la de nivel superior no universitario solo representa el 5% de esta (644/12.106).

Este escenario no muestra las dificultades para acceder a los dos últimos niveles del sistema. En el ámbito del nivel superior universitario, contamos solo con datos estadísticos del PPI. En el año 2011, año en que se inicia la implementación de este programa, en la UNNE había unos 17 alumnos qom que realizaban sus estudios. Desde sus inicios hasta el presente año, se han otorgado 120 becas a estudiantes qom, wichí y moqoit.

Los becarios cursan las carreras de abogacía, enfermería, kinesio-
logía, medicina, odontología, ingeniería, diseño gráfico y arquitectura, contador, licenciatura en ciencias de la cultura, profesorado en educación inicial, geografía, ciencias de la educación, filosofía, historia, letras y licenciatura en ciencias de la información, asistiendo a sedes centrales y a los Centros Regionales de Juan José Castelli y General Pinedo y a la Sede de Presidencia Roque Sáenz Peña.

El Programa institucional Pueblos Indígenas y su aporte al derecho a la Educación Superior

El Programa Pueblos Indígenas se aprobó en 2010 e inició su funcionamiento en junio de 2011. Se trata de una política institucional que busca responder de manera comprometida a las necesidades y problemas de la sociedad regional a la que pertenece.

Ensayamos aquí una narración de su breve historia. Creemos que en la decisión del Rector que motorizó la creación y aprobación del PPI gravitaron elementos de la coyuntura provincial: nos referimos a las movilizaciones referidas de 2006.¹⁴ Otro elemento de la coyuntura que pensamos influyó en la decisión política fue el de experiencias previas con las que contaba en extensión e investigación la UNNE,¹⁵ universi-

¹³ “Asignación Universal por Hijo”. Entró en vigor el 29 de octubre de 2009 por el Decreto N° 1602/09 del Poder Ejecutivo de la Nación y el “Programa de Respaldo a Estudiantes Argentinos” (PROG.R.ES.AR.) Aprobado por Decreto No.84/14 del Poder Ejecutivo de la Nación.

¹⁴ Conjeturamos al respecto, porque el Rector que motorizó su creación y aprobación falleció un mes después.

¹⁵ Desde las funciones de investigación y extensión la Universidad Nacional del Nordeste desarrollaba –y continúa desarrollando– diversos trabajos con comunidades indígenas de la región. Los proyectos de investigación se inscriben en los campos de antropología, derecho, ciencias

dad de la que el funcionario fue Rector en anteriores oportunidades (y Decano de Facultad).¹⁶ Estos antecedentes le habrían permitido acceder a información sobre otras Universidades que habían implementado proyectos de inclusión de jóvenes indígenas (la Universidad Nacional de Salta, por ejemplo). Lo expuesto puede explicar, en parte, la decisión de diseñar e implementar el Programa.¹⁷

Un dato de lo que podría denominarse “del estilo de la gestión” resulta significativo para entender el curso seguido en la implementación de este Programa: que no se dio una discusión previa entre los claustros que componen las unidades académicas antes de su aprobación. El proyecto fue redactado –por una docente e investigadora con experiencia y formación en educación indígena y el asesoramiento de un referente indígena wichí– y presentado por el Rector al Consejo Superior, que dio su apoyo. De manera que se trató de una definición política desde la autoridad máxima del gobierno de esta Universidad sin construcción de consenso entre los actores que la integraban, aunque tampoco se han oído voces en oposición.¹⁸

La gestación de este programa no responde a demandas explícitas de educación universitaria por parte de indígenas ni de sus organizaciones; es probable que el contacto con población que participaba de los proyectos de extensión haya *sensibilizado* a este funcionario, alentándolo a proponer su creación. Sin embargo, avanzando en su implementación se incluyó la participación indígena y se conformó una comisión asesora compuesta por referentes indígenas de los tres pueblos, quienes colaboraron en la gestión del programa. Sobre los modos y alcances de esta participación profundizaremos en ítems posteriores.

La aprobación del PPI refleja la adopción de una política institucional que se propone aportar a la concreción de los derechos indígenas. Dicha definición orientó decisiones que permitieran la inclusión de los indígenas a través de recursos propios, lo que se concretó a través de la aprobación anual de treinta becas con las que se busca asegurar las condiciones materiales básicas para el ingreso, asumiendo las desigual-

de la salud, lingüística, educación, arquitectura y comunicación social. Los de extensión buscan responder a demandas de las comunidades indígenas, ejecutados a través de la Secretaría General de Extensión Universitaria e intervienen en áreas de salud, asesoramiento legal, educación, desarrollo comunitario y comunicación social.

¹⁶ Señalamos también su trayectoria como funcionario tanto en el campo universitario nacional como en el del Estado de la provincia de Corrientes.

¹⁷ Laura Rosso, Teresa Artieda y Adriana Luján, “Indígenas en la Universidad. Reflexiones sobre el Programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina)”. Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA 2012. Santiago de Chile, 5 al 10 de noviembre de 2012.

¹⁸ Ídem.

dades socio-económicas que caracterizan a nuestra sociedad y que obstaculizan el acceso a derechos.¹⁹

Por su parte, la Secretaría de Políticas Universitarias (en adelante SPU) apoyó, entre 2012 y 2014, el programa a través de un proyecto por el que se financian otras acciones que aportan a la integralidad del tratamiento de lo indígena en esta universidad.²⁰ Algunas de dichas acciones serán descriptas y analizadas en el ítem posterior.

Caracterización del Programa Pueblos Indígenas (PPI)

El programa comprende un conjunto de acciones que responden a una perspectiva integral de lo que la Universidad está en condiciones de llevar a cabo según sus funciones de docencia, investigación y extensión. En este marco define cinco líneas de acción:

- La primera es el principal eje de trabajo. Se propone la inclusión de pueblos indígenas en las carreras de grado de la UNNE; se apoya el ingreso, la permanencia y el egreso de jóvenes y adultos indígenas en carreras de la Universidad con becas y asistencia pedagógica a través de tutorías.
- La segunda se refiere a ofrecer propuestas de formación y capacitación en servicio a docentes indígenas de la provincia del Chaco, basadas en procesos de consulta sobre necesidades y demandas de este grupo.
- La tercera línea busca actualizar y capacitar a docentes, investigadores y estudiantes de la UNNE, a través de espacios de estudio y reflexión sobre culturas indígenas del Chaco y Educación Superior e intercultural.
- La cuarta busca alentar el diseño y desarrollo de proyectos de extensión, en función de demandas de las comunidades y organizaciones de los pueblos indígenas de la región. Tiene como objetivo afianzar las acciones de extensión, desarrolladas y a desarrollar por equipos de las distintas facultades.
- La quinta y última línea se propone promover y consolidar equipos de investigación intra e interinstitucionales sobre pueblos indígenas. Consiste en el fomento de investigaciones sobre pueblos indígenas en educación, lenguas, salud, derechos, vivienda y medio ambiente, entre otros temas prioritarios.²¹

¹⁹ “Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional” (Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales art. 27 (1989), adoptado por la República Argentina por Ley N° 24.071).

²⁰ Desde el año 2012 y hasta 2014 fue apoyado financieramente para la concreción de algunas de estas líneas de acción por la Secretaría de Políticas Universitarias, a través de un Convenio firmado entre el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional del Nordeste (No. 1.191/11 M.E.).

²¹ Las líneas de trabajo enumeradas se encuentran enunciadas en la Resolución de creación del PPI (N°733/10 C.S.) Universidad Nacional del Nordeste.

Inclusión y acompañamiento

Tal como hemos dicho, la línea de inclusión es la que concentra los mayores esfuerzos y acciones. Desde el programa se apoya el acceso de jóvenes de pueblos qom, wichí y moqoit de la provincia del Chaco a la universidad a través de la entrega de becas. El proceso de selección de los becarios se encuadra en reglamentaciones institucionales, en primer término la Resolución de creación del programa (Resol. N° 733/11) y un Reglamento de Becas.

La resolución 733/11 define una serie de condiciones para aspirar a ser becarios, entre las que se encuentra la de hablar, leer y escribir en lengua materna. La comisión que evalúa las presentaciones puede flexibilizar esta condición, dado que sostiene una concepción de identidad étnica dinámica y situada socio-históricamente. En ese marco, se asume que la población indígena ha sido —y continúa siéndolo— sometida a procesos de castellanización en los diversos ámbitos de la sociedad dominante, principalmente a través de la escuela. La identidad étnica en jóvenes puede actualmente adquirir distintas expresiones, tales como la religiosidad, las relaciones de parentesco y/o las luchas étnico-políticas, expresiones que también han sido estudiadas en estudios socio-antropológicos.²²

En función de lo expresado, la condición del dominio de la lengua se suplanta por la autoadscripción indígena y el reconocimiento comunitario; este último se cumple con una carta que avale la presentación del candidato a becario firmada por uno o más representantes de una organización indígena comunitaria o religiosa de su lugar de origen (algunos jóvenes presentan actas de asambleas donde se aprueban estas cartas aval).

Conjuntamente con la entrega de becas se ofrece apoyo pedagógico a los estudiantes indígenas a través de tutorías. Estas comprenden acciones articuladas para acompañar el recorrido académico de los estudiantes y generar condiciones de respeto a su identidad en el ámbito universitario. Acciones que se consideran necesarias para disminuir las posibilidades de abandono y potenciar los aprendizajes.²³

²² Nos referimos aquí al trabajo de Gastón Gordillo y Silvia Hirsch, “La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina”, en Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades indígenas en disputa en la Argentina*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2010, pp. 15-38; y el de Liliana Tamagno, *Namqomhueta’ a na doqshilma’*. *Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, La Plata, Ediciones Al Margen, 2001.

²³ Adriana Luján y Jonatan Torres, “Jóvenes indígenas y educación superior. Experiencias en el acceso y permanencia en la Universidad”, VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, Ensenada, 3 al 5 de diciembre de 2014. Disponible en línea: <<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014>> Fecha de consulta: 01/07/2015.

En cuanto al perfil del tutor, podemos decir que estos son alumnos avanzados de las carreras que cursan los estudiantes indígenas y su selección se realiza con el concurso de los Secretarios de Asuntos Estudiantiles de las Facultades involucradas. La asistencia tutorial permite un contacto directo con los estudiantes desde la figura del *par*, a la vez que se considera fundamental su experiencia en el recorrido para poder brindar un acompañamiento apropiado. Los tutores alumnos son capacitados específicamente en la temática, a través de espacios de formación en pedagogía intercultural y en las tareas particulares que demanda su rol.²⁴

El equipo de tutores lleva casi tres años funcionando; a pesar del escaso tiempo podemos ensayar algunas observaciones sobre el particular proceso iniciado en esta Universidad. Las formas de trabajo adoptadas por los tutores suelen ser diversas: algunos asumen su trabajo como de tipo *misional*, aumentando las tareas de acompañamiento, tomando responsabilidades que van más allá de su rol y que son propias del estudiante indígena; otros tutores optan por brindar herramientas, orientar y generar aprendizajes sin caer en el paternalismo. Los límites a veces resultan difíciles de clarificar, pero creemos que cierto grado de intuición y otro de certeza respecto de los aprendizajes generados en el otro son los indicios que permitirán definirse como *acompañantes*, o como tutores cuasi todopoderosos.

En el marco del trabajo de los tutores y desde los espacios generados para la reflexión y la discusión con los estudiantes indígenas, se pudieron identificar ciertas dificultades con las que estos se enfrentan en el cursado de las materias. Puntualmente, manifestaron tener problemas con la comprensión de textos académicos y, en algunos casos, con las producciones escritas que las distintas asignaturas demandan.

En respuesta a esta necesidad, se propuso desde el PPI un taller de alfabetización académica, en el que se definieron como objetivos “[...] favorecer la inserción de los estudiantes en la comunidad académica, atendiendo a las particularidades del hablante bilingüe, y promover la reflexión acerca de las especificidades culturales de los modos de habla”.²⁵

Fue desarrollado por docentes e investigadoras en sociolingüística de esta Universidad,²⁶ en modalidad presencial y dictado en dos de las principales sedes de la Universidad que cuentan con estudiantes indígenas: Resistencia y J. J. Castelli, Chaco.

²⁴ Ídem.

²⁵ Marisa Censabella y María Isabel Guillán, “Taller de Alfabetización Académica para estudiantes del PPI de la UNNE”, 2014, mimeo.

²⁶ Investigadoras del Instituto de Investigaciones en Geohistoria - CONICET-UNNE.

Las especialistas a cargo del taller elaboraron la propuesta del dispositivo en función de las particularidades de los destinatarios, caracterizando al grupo de estudiantes indígenas como poseedor de un capital lingüístico con diversos grados de bilingüismo en las lenguas qom, wichí y moqoit. No todos tienen equivalentes competencias lingüísticas, tanto en lenguas indígenas como en español. Esta situación exige una adecuación de las actividades en función de las destrezas requeridas en el ámbito universitario, así como un diseño de actividades sensible a las problemáticas del hablante bilingüe y sus modos de habla.²⁷

Desde esta perspectiva, las actividades propuestas apuntaron a brindar conocimiento sobre las modalidades de lectura y escritura propias de la comunidad académica, explorando distintas estrategias para la comprensión y el análisis de textos complejos y géneros discursivos característicos del ámbito universitario. Al mismo tiempo, se buscó propiciar la indagación intracomunitaria acerca de la funcionalidad de los modos de habla, actuales y tradicionales, en las comunidades de origen de los estudiantes.

En cada uno de los encuentros los jóvenes tuvieron la oportunidad de tener contacto con los diversos textos y discursos que circulan en la Universidad y muchos de ellos propios del área del conocimiento de las carreras que cursan —por ejemplo derecho, historia, ciencias económicas, educación inicial, letras—, a la vez que se buscó desarrollar habilidades para la producción del discurso oral, atendiendo a los casos con dificultades en exámenes orales.

Los estudiantes valoraron positivamente el desarrollo del taller, ya que les permitió identificar sus falencias en el proceso de estudio de las materias, apropiarse de herramientas que les permitían una mejor comprensión y trabajo con los textos (organización de los temas, comprensión de consignas, planificación de los tiempos, técnicas para las producciones escritas). Observamos que a la vez lograron revalorizar su condición de hablantes bilingües, rescatando la importancia de su lengua nativa, y encontraron mayor motivación para la continuación de sus estudios.²⁸

Las docentes a cargo de los talleres han planificado darles continuidad con una propuesta graduada, es decir, un segundo taller que profundice lo trabajado en el primero y la réplica del primero con ingresantes y con aquellos que no hayan podido cursarlo.

²⁷ Marisa Censabella y María Isabel Guillán, (2014), ob. cit.

²⁸ Institucionalmente propusimos continuidad en este tipo de talleres, planificando profundizar con los cursantes del primer taller e iniciar otro con los ingresantes de 2015.

El desarrollo del taller nos llevó a indagar sobre las vinculaciones entre alfabetización académica, inclusión y diversidad, ¿cuánto y cómo estamos preparados para superar prácticas pedagógicas discriminadoras?

El trabajo de Moreno Fernández²⁹ ayuda a leer nuestra experiencia. Nos hemos preguntado ¿quién es el estudiante que ingresa a la universidad? Comenzamos respondiendo que son jóvenes con distintos niveles de manejo de castellano y lengua nativa, y se buscó atender a esa particularidad. El paso siguiente —o consecutivo— es indagar qué tipo de lector/escritor buscamos formar. Nos aventuramos a plantear que no es el mismo lector, cada carrera se propone perfiles particulares; a la vez creemos que nuestras prácticas distan considerablemente de los perfiles definidos en los planes de estudio.

Asimismo, es necesario, parafraseando a Moreno Fernández,³⁰ revisar los objetivos de los planes de estudio y las prácticas pedagógicas en lo que corresponde a los aprendizajes iniciales en los códigos disciplinares y profesionales específicos para la atención de poblaciones heterogéneas, el derecho a la educación, las contextualizaciones diversas y las metodologías flexibles.

Pasos hacia la interculturalidad y la participación indígena

El PPI se propone una inclusión basada en el respeto y la atención a la diversidad cultural, asumiendo los límites derivados de ser una institución de Educación Superior convencional erigida sobre los cánones ortodoxos/occidentales que promueve medidas para el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes indígenas.³¹

Los límites existen y se expresan en nuestra experiencia, esto porque las universidades latinoamericanas han sido depositarias de la colonialidad del saber como modelo del conocimiento. Estas instituciones sostienen y reproducen un conocimiento que se ampara en los criterios de neutralidad, objetividad y cientificidad. Tales criterios hacen que se resista a asumir como conocimiento todo lo que se produce por fuera de sus lógicas, así como reconocer otras formas de pensamiento y cosmovisiones distintas a las que se producen en su interior.³² Dicho esto,

²⁹ Patricia Moreno Fernández, “Papel de la lectura y la escritura en la educación superior argentina”, en *Revista ISEES*, N° 14, julio - diciembre 2015, pp. 65-75.

³⁰ *Ibid.*, pp.72-73.

³¹ Gunther Dietz y Laura Mateos Cortés, 2011, en María M. Ossola, “Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias”, Tesis de Doctorado con mención en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2013, mimeo, p. 23.

³² José Antonio Caicedo y Elizabeth Castillo, “Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras”, en *Cuadernos Interculturales*, año 6, N°10, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar (Chile), 2008, pp. 64-65.

asumimos que la tarea más ardua es la de interculturalizar el currículo de esta y las demás universidades convencionales.

La tercera línea de acción del PPI se enfoca en producir modificaciones a tal estado de situación. Las propuestas desarrolladas se centran en generar espacios de formación destinados a toda la comunidad universitaria, a través de cursos de capacitación en temáticas vinculadas a Pueblos Indígenas y Educación Superior, a cargo de especialistas.

Se busca generar espacios que permitan el intercambio de saberes entre culturas, para lo cual se ha desarrollado un curso de capacitación a cargo de referentes y sabios indígenas de los tres pueblos. Se tituló “Miradas que se cruzan: imposiciones y resistencias en la historia de las relaciones entre Pueblos Originarios, sociedad nacional y regional”. Considerando que se trataba del primer curso a cargo de los referentes realizado desde el PPI, se acordó que se trataría de una propuesta general e introductoria para explorar los intereses de los asistentes y planear a posteriori propuestas más específicas.³³ Con esta acción se buscó a la vez responder a la solicitud de estos sujetos, quienes reclaman que su voz sea considerada transmisora legítima, y que no solo los *especialistas en indígenas*³⁴ se consideren con derecho a la palabra. La realización de esta instancia de capacitación resultó pues una instancia de reafirmación indígena del derecho a la palabra.

Un supuesto que guía el trabajo del PPI es que la interculturalidad se da a través de la participación indígena, la que no consideramos se limita solo al currículo, sino que está ampliada a la gestión. Este supuesto se sostiene en la legislación internacional, nacional y provincial en la que se establece la consulta y participación de estos pueblos y sus organizaciones en los programas y proyectos que los afecten. Esto se expresa en el artículo 7° del Convenio N° 169 de la OIT donde dice que: “[...] dichos pueblos deberán participar en la formulación, aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo [...] susceptibles de afectarles directamente.”

³³ Contenidos generales propuestos por los dictantes y desarrollados: “Breve revisión de las relaciones entre Pueblos Originarios de América y España durante el periodo colonial. Relación del Estado argentino con los Pueblos Originarios del Gran Chaco: las campañas militares al Chaco de 1880. El período de políticas paternalistas. Razones de la resistencia indígena. Presencia Indígena en el Chaco. La Nación Moqoit: las tres dimensiones de su cosmovisión (la existencia en el espacio, la relación con la naturaleza y el pensamiento individual). Influencias de la cosmovisión moqoit en la organización política actual. La Nación Wichí: Territorio y Lengua. Filosofía y estilo de vida. Cosmovisión y religiosidad. Música, danza y otras expresiones culturales. La Nación Qom: Territorio. Cosmovisión. Armonía del pueblo qom con la naturaleza, rupturas en la relación armónica. Imposiciones y resistencia: testimonios de relaciones conflictivas. Vigencia de la resistencia”.

³⁴ Con esta denominación se refieren a antropólogos, lingüistas y pedagogos que investigan sobre estas temáticas.

En la búsqueda por aportar a la concreción de este derecho funciona, como ya hemos mencionado, una comisión asesora compuesta por cuatro referentes indígenas de organizaciones comunitarias (dos qom, un wichí y un moqoit³⁵).³⁶ La existencia de la comisión y otros mecanismos propuestos por el PPI se fundan en una lectura de las experiencias y recorridos anteriores alcanzados por las organizaciones indígenas en la provincia. Hemos caracterizado anteriormente este contexto como de intensa movilización y de mayor visibilidad indígena, condiciones que creemos impactan particularmente en los modos y espacios de participación dados y disputados por los indígenas en esta Universidad.

Los referentes indígenas, miembros de la comisión, cumplen las funciones de analizar las presentaciones de los aspirantes a becarios para su selección y su posterior continuidad –junto a Secretarios de Bienestar Estudiantil de las unidades académicas en las que están inscriptos los indígenas–; ejercen de tutores culturales, transmitiendo el sentido que para las comunidades tiene el ingreso de los jóvenes indígenas a la Universidad; acompañan a los estudiantes en la organización de actividades de creación y recreación cultural; aconsejan a aquellos que transitan situaciones familiares o personales difíciles y además asesoran y son parte de las diversas actividades del PPI.³⁷

Participación en la gestión se entiende aquí como una forma de expresión de la interculturalidad. La siguiente cita de Catherine Walsh sobre la vinculación de ambas presenta problematizaciones que nos interesa considerar ya que sostiene “[...] la interculturalidad debe ser una interacción que reconoce y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad que el ‘otro’ pueda ser considerado como sujeto con identidad, diferencia y agencia, es decir, la capacidad de actuar”.³⁸

La participación indígena es una de las dimensiones en las que se expresa la conflictividad propia de los proyectos interculturales. Las universidades son instituciones caracterizadas por el culto al mérito y la jerarquización; la aceptación de la presencia de indígenas como sujetos capaces de opinar, proponer y actuar demanda apertura por parte de

³⁵ El mayor número de representantes qom se debe a que son mayoría en población indígena en la provincia del Chaco.

³⁶ Comisión y funciones aprobadas por Resolución de Consejo Superior (N° 1361/14).

³⁷ Laura Rosso y Jonatan Torres, “Participación estudiantil indígena: la experiencia de jóvenes qom, wichí y moqoit en la Universidad Nacional del Nordeste”, XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario, 23 al 26 de julio de 2014, mimeo.

³⁸ Catherine Walsh “Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación”. Disponible en línea: <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/interter63.PDF>> Fecha de consulta: 10/07/2015.

los no indígenas para permitirse aprender a escuchar al otro, a valorar sus saberes y a construir relaciones de horizontalidad.

Enlaces para potenciar logros. Articulación interinstitucional y extensión

En la experiencia aquí presentada se asume un trabajo junto a instituciones estatales u organizaciones indígenas y no indígenas con trayectoria e incidencia en la provincia (Resol. No.733/10 C.S., ya citada). En el campo de las organizaciones sociales, articulamos acciones tendientes a la inclusión de estudiantes indígenas con la Junta Unida de Misiones, conjunto de iglesias protestantes cuyo trabajo se dirige a población indígena del Departamento Güemes.³⁹ Entre 2011 y 2014, esta organización brindó junto al PPI apoyo a estudiantes qom y wichí para su ingreso y permanencia en la carrera de abogacía, sede regional Juan José Castelli.

En el ámbito estatal, se coordinan acciones con el Ministerio de Educación de la provincia, a cargo de la educación de los primeros niveles y de la Educación Superior no universitaria, específicamente con la Subsecretaría de Interculturalidad y Plurilingüismo. El trabajo articulado nos permite contactarnos con escuelas secundarias ubicadas en las comunidades indígenas, a las que asistimos para brindar información sobre la oferta académica de esta Universidad, las Becas del Programa y demás servicios sociales para estudiantes.⁴⁰ Participan de estas instancias jóvenes, padres, docentes y referentes indígenas, propiciando el diálogo e intercambio con las comunidades.

En articulación con la misma Subsecretaría, el PPI ha realizado una consulta a los docentes indígenas⁴¹ del Chaco respecto a necesidades de formación complementaria. Para definir propuestas realizamos jornadas, entre los años 2013 y 2014, con la totalidad de docentes qom, wichí y moqoit, indagando sobre sus necesidades. Los resultados de este trabajo se encuentran en etapa de sistematización, pero podría tratarse de carreras que complementen la formación docente inicial o actualizaciones en función de las nuevas demandas educativas de la población indígena provincial.

El trabajo de extensión constituye otra de las formas de vinculación de la universidad con la sociedad, en nuestro caso, con las comunida-

³⁹ Este Departamento es el más grande de la provincia del Chaco y el tercero más poblado; además de ser el que concentra mayor número de población qom y wichí. Para ampliar véase INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda, 2010.

⁴⁰ Trabajo que se realiza de manera conjunta con el Departamento de Orientación Vocacional de la UNNE.

⁴¹ El universo de docentes indígenas del Chaco comprende a idóneos, auxiliares docentes aborígenes, maestros y profesores bilingües interculturales.

des indígenas. Sostenemos junto con Daniel Mato⁴² que la extensión resulta asociada tradicionalmente a las ideas de difusión y/o aplicación unilateral de los conocimientos científicos o académicos más allá de la universidad. Sin embargo, durante los últimos años un importante grupo de universidades argentinas desarrolla experiencias que, además de pretender mejorar la calidad de vida de las comunidades, se propone aportar a la valoración de los conocimientos de estas.

Desde el PPI se promueve la concreción de proyectos de extensión fomentando el intercambio de saberes con los indígenas y propuestas que respondan a problemas concretos planteados por ellos.⁴³

Destacamos aquí los trabajos que la Facultad de Odontología viene llevando a cabo desde 2007 en el Chaco, a través de la cátedra “Odontología Social y Comunitaria”.⁴⁴ Se trata de proyectos de promoción, educación y recuperación de la salud en comunidades de población qom, moqoit y wichí.⁴⁵ Estos proyectos están destinados a todos los grupos etarios, adaptando las estrategias a los destinatarios.⁴⁶ El equipo extensionista avanza realizando un diagnóstico previo, a través de entrevistas con referentes comunitarios sobre los problemas de salud prevalentes, al tiempo que busca relevar los recursos naturales a los que tienen acceso, sobre todo de alimentación, para explicarles luego los nutrientes que aportan. En estas instancias, los participantes universitarios valoran los aprendizajes mutuos generados a partir del intercambio de saberes.⁴⁷

⁴² Daniel Mato, “Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario”, en CPU-e *Revista de investigación educativa*, N° 20, 2015, pp. 147-143. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746006>> Fecha de consulta: 2/7/2015.

⁴³ Respuestas que pueden canalizarse a través de programas institucionales como “La Universidad en el Medio” y “UNNE Salud”, ambos dependientes de la Secretaría General de Extensión de esta Universidad.

⁴⁴ Existen en la UNNE otros equipos que realizan extensión con comunidades indígenas de la región nordeste; mencionamos aquí los de la Facultad de Arquitectura y Urbanismo; Facultad de Derecho, Ciencias Sociales y Ciencias Políticas y Facultad de Humanidades. No es posible en este capítulo hacer una caracterización exhaustiva, por ello se hace referencia a modo ilustrativo de la experiencia de la Facultad de Odontología, considerando su capacidad para trabajar con los tres pueblos indígenas y la continuidad en el tiempo.

⁴⁵ Actividades realizadas de manera conjunta con la carrera de bioquímica, de la Facultad de Ciencias Exactas.

⁴⁶ Los datos registrados se utilizan como fuentes primarias epidemiológicas para nuevos proyectos de extensión.

⁴⁷ La presentación de esta experiencia se da gracias a la colaboración de la Titular de la Cátedra “Odontología Social y Comunitaria”, profesora y odontóloga María Cristina Ojeda de Gómez.

De límites, propuestas y desafíos

A modo de cierre del capítulo nos interesa presentar aspectos sobresalientes de la experiencia aquí narrada, en tanto puedan resultar herramientas para reflexionar sobre ella y sobre otras experiencias similares.

Si bien en términos de enunciados políticos el programa se propone trabajar en pos de la inclusión de indígenas en la universidad, observamos que cada unidad académica asume tal propósito de manera diferente, poniendo en juego sus estilos institucionales, prácticas y representaciones respecto de lo indígena. Una forma para superar, en parte, este mosaico de respuestas diversas, es desarrollar una formación en interculturalidad destinada a docentes, investigadores y extensionistas.

Sobre la articulación entre niveles del sistema educativo, lo expuesto bajo ese subtítulo se valora como logro, fruto de esfuerzos conjuntos. Sin embargo, existe un punto sensible que involucra a ambas instancias, que consiste en la falta de articulación entre los últimos niveles del sistema educativo. Resulta prioritario trabajar en acciones de preparación previa de los estudiantes indígenas para el ingreso al nivel superior. Se trata de un desafío porque, si bien se asume como un problema que caracteriza a todo el sistema educativo argentino, este se expresa de manera más clara y explícita en las dificultades experimentadas por los ingresantes indígenas a la Universidad.

En esta experiencia hemos abordado los obstáculos que los estudiantes indígenas experimentan en el ingreso considerando sus particularidades lingüísticas, valorándolas y ofreciéndoles recursos para leer e interpretar textos y géneros discursivos del ámbito académico. Con esta acción, el apoyo económico y el acompañamiento tutorial, apostamos a la inclusión de los indígenas en carreras universitarias.

Por otra parte, tal como hemos expuesto, definimos la interculturalidad fuertemente vinculada a la participación, por ello asumimos como retos los siguientes:

- Ampliación de espacios para la participación de los referentes, identificando las condiciones institucionales que limitan su capacidad de actuar desde sus identidades y trabajar para superar tales condicionantes.
- Inclusión en la comisión asesora de los estudiantes. Su ausencia genera, en cierto modo, una relación de tutelaje de adultos sobre jóvenes, así como una tensión entre la búsqueda por preservar la práctica ancestral del valor de los consejos de los mayores y el reconocimiento de estos jóvenes como sujetos políticamente activos, con derecho a la participación.
- La participación indígena en espacios de gestión y/o de extensión interpela a los no indígenas a desarrollar aprendizajes, tales como la

escucha del otro, la valoración de sus saberes, el respeto a su autoría, la construcción de relaciones horizontales, por mencionar algunos.

Creemos necesario que las instituciones de Educación Superior convencionales modifiquen políticas y prácticas comprometiéndose a acompañar a los pueblos indígenas en los desafíos que enfrentan. A ampliar la mirada para entender que proyectar un mejor futuro para los pueblos indígenas y con ellos, es también forjar un futuro mejor para la sociedad en su conjunto.

Referencias

- ARTIEDA, Teresa, Yamila Liva y Victoria Almirón, "La participación de docentes y organizaciones indígenas en los procesos de definición de las escuelas públicas de gestión social indígena en la provincia del Chaco, Argentina", IX Congreso Internacional de la Red Estrado, Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile, 18 al 20 de julio de 2012.
- ARTIEDA, Teresa y Laura Rosso, "Participación indígena en un programa institucional universitario: modos, tensiones y alcances", VIII Jornadas de Investigación en Educación. Educación: derechos, políticas y subjetividades. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, octubre de 2013.
- CAICEDO, José Antonio y Elizabeth Castillo, "Indígenas y afrodescendientes en la universidad colombiana: nuevos sujetos, viejas estructuras", en *Cuadernos Interculturales*, año 6, N°10, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar (Chile), 2008.
- CENSABELLA, Marisa y María Isabel Guillán, "Taller de Alfabetización Académica para estudiantes del PPI de la UNNE", 2014, mimeo.
- GÓMEZ, César A. y María Gisela Hadad, "Manifestación de la emergencia indígena en Argentina", XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.
- GORDILLO, Gastón y Silvia Hirsch, "La presencia ausente: invisibilizaciones, políticas estatales y emergencias indígenas en la Argentina", en Gastón Gordillo y Silvia Hirsch (comps.), *Movilizaciones indígenas e identidades indígenas en disputa en la Argentina*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2010.
- GUARINO, Graciela, "Estrategias identitarias para la resistencia étnica en las organizaciones indígenas Qom del Chaco", en *Mad*, N° 22, 2010. Disponible en línea: <<http://www.revisitamad.uchile.cl/index.php/RMAD/issue/view/1300>> Fecha de consulta: 01/07/2015.
- HECHT, Ana Carolina, "Demandas pendientes y logros educativos. Un balance de la EIB en el Chaco entre 1987 y 2014", XI Congreso Argentino de Antropología Social, GT80, Universidad Nacional de Rosario, 23 al 26 de julio de 2014. Disponible en línea: <<http://www.11caas.org/conf-cientifica/comunicacionesActasEvento.php>> Fecha de consulta: 01/07/2015.
- IURICH, María F., Karen Cejas y Tatiana Barboza, "Análisis de los enunciados sobre educación para pueblos indígenas en la Ley de Educación de la Provincia del Chaco N° 6.691/2010", I Congreso de la Asociación Argentina de Sociología "Nuevos protagonistas en el contexto de América Latina y el Caribe", Universidad Nacional del Nordeste, Resistencia, Chaco, octubre de 2014. Disponible en línea: <<http://www.congresoasunne.blogspot.com.ar/p/ponencias.html>> Fecha de consulta: 01/07/2015.
- LUJÁN, Adriana y Jonatan Torres, "Jóvenes indígenas y educación superior. Experiencias en el acceso y permanencia en la Universidad", VIII Jornadas de

- Sociología de la UNLP, Ensenada, 3 al 5 de diciembre de 2014. Disponible en línea: <<http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar/viii-jornadas-2014>> Fecha de consulta: 01/07/2015.
- MATO, Daniel, “Educación Superior y Pueblos Indígenas. Contextos, experiencias y desafíos”, Revista *Novedades Educativas*, N° 284, agosto de 2014.
- ..., “Vinculación social universitaria en Argentina. Diversidad de orientaciones de trabajo, logros y dificultades de las experiencias apoyadas por el Programa Nacional de Voluntariado Universitario”, en CPU-e *Revista de investigación educativa*, N° 20, 2015. Disponible en línea: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746006>> Fecha de consulta: 2/7/2015.
- MORENO FERNÁNDEZ, Patricia J., “Papel de la lectura y la escritura en la educación superior argentina”, en *Revista ISEES*, N° 14, julio - diciembre 2015.
- OSSOLA, María Macarena, *Jóvenes wichí en la educación superior de Salta: interpelaciones escolares, étnicas y etarias*, Tesis de Doctorado con mención en Antropología Social, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2103, mimeo.
- PALADINO, Mariana, “Pueblos Indígenas y educación superior en Argentina. Datos para el debate”, en *Revista ISEES*, N° 06, 2009.
- ROSSO, Laura, Teresa Artieda y Adriana Luján, “Indígenas en la Universidad. Reflexiones sobre el Programa Pueblos Indígenas desde la práctica de la gestión” (Universidad Nacional del Nordeste, Argentina). Actas del Tercer Congreso Latinoamericano de Antropología ALA 2012, Santiago de Chile, 5 al 10 de noviembre de 2012.
- ROSSO, Laura y Jonatan Torres, “Participación estudiantil indígena: la experiencia de jóvenes qom, wichí y moqoit en la Universidad Nacional del Nordeste”, XI Congreso Argentino de Antropología Social, Universidad Nacional de Rosario, 23 al 26 de julio de 2014.
- TAMAGNO, Liliana, *Namqomhueta'a na doqshilma'. Los tobas en la casa del hombre blanco. Identidad, memoria y utopía*, La Plata, Ediciones Al Margen, 2001.
- WALSH, Catherine, “Propuesta para el tratamiento de la interculturalidad en la educación”. Disponible en línea: <<http://red.pucp.edu.pe/ridei/wp-content/uploads/biblioteca/inter63.PDF>> . Fecha de consulta: 1/7/2015.

Un horizonte se moviliza: experiencias y desafíos en la relación Pueblos Originarios - Universidad pública en Salta

María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga

Se oye
un silbido
de árbol
en cada semilla.¹

Compartimos aquí una experiencia de acompañamiento/investigación del equipo de docentes del CISEN (Centro de Investigaciones Socio Educativas del Norte) de la Facultad de Humanidades de la U.N.Sa (Universidad Nacional de Salta) en su filial de SRT (Sede Regional Tartagal) con la Escuela N° 4100 “San José”, ubicada en la Comunidad de Yacuy, departamento San Martín, Salta (Argentina). Dicha experiencia focalizó la acción en la búsqueda de alternativas para destrabar las dificultades de aprendizaje planteadas en ese momento de su historia institucional como escuela inserta en una comunidad del pueblo guaraní. Los indicadores institucionales de retención y promoción de alumnos escenificaban un estatus de dificultades crítico por las conflictividades en sí y por el grado de naturalización que el hecho de “escuela-en-comunidad-indígena”² había estabilizado. La misma comunidad educativa percibe con mirada crítica las opciones manejadas hasta entonces: comienza a prestarle atención a la pertenencia cultural de los estudiantes y sus familias, buscan otras estrategias para enfrentarlas. De esa demanda surgen los Proyectos de Investigación presentados ante el CIUNSa (Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta)³, formulaciones que conjugan las preguntas surgidas del diagnóstico institucional y la indagación de alternativas en el marco de la tradición en construcción en América Latina en Educación Intercultural Bilingüe, los postulados de Educación popular freireanos y la profundización del conocimiento

¹ Ernesto Aguirre, “Es la utopía”, en *Sofía (in memoriam)*, San Salvador de Jujuy, Edición de la Municipalidad de San Salvador de Jujuy, 1995, p. 9.

² “escuela-en-comunidad-indígena”. Nos referimos a un componente del imaginario local que extiende a las escuelas u otras instituciones u organismos que se vinculan con la población originaria aquellos atributos negativos que la mentalidad colonizada otorga a lo indígena: lo bárbaro, lo incapaz, lo fracasado, lo indolente, lo resistente a *lo civilizado*.

³ Las identificaciones son: N° 1465/1, Bilingüismo y multiculturalidad en comunidades de frontera. Estudios en casos en el Municipio de Aguaray (período 2005-2008); N° 1793/1, Pedagogías Interculturales como desafíos de construcción, hacia la generación de micropolíticas de reconocimiento (período 2009-2011) y N° 2010/2, Pedagogías Interculturales como desafíos de construcción: vínculos comunidad-escuela en los procesos de demanda de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) (período 2012-2015, en ejecución de etapa final).

de la presencia del pueblo guaraní en la región desde perspectivas etnográficas, históricas, antropológicas y sociológicas.

También se concretaron los Proyectos de extensión Opaete reve ya tape ipia ropi (Todos juntos vamos por el camino nuevo) y Yayangareko ikavi ñandereko re (Cuidemos nuestras raíces). En el primero, se generó un espacio de Actualización Pedagógica para Auxiliares Bilingües⁴ con Especialistas en EIB (Educación Intercultural Bilingüe) de Argentina y Bolivia. Los docentes guaraníes bilingües afianzaron conocimientos del campo pedagógico-didáctico y sistematizaron contenidos de la cultura guaraní incorporables al currículo de la escuela. Estas acciones institucionales reafirmaron y legitimaron iniciativas previas tendientes a orientarlos en la acción pedagógica respetando su raíz identitaria; de allí la importancia del vínculo con la ONG de Bolivia Teko Guaraní (organismo de alta incidencia político-social en el Oriente boliviano dedicado a la EIB).⁵

El segundo caso consistió en el acompañamiento a jóvenes de la comunidad en la formulación, instrumentación y edición de un libro que recopila versiones de historia oral sobre el poblamiento guaraní de Yacuy.⁶

Privilegiamos la categoría *acompañamiento-investigación* porque da cuenta del descentramiento de la relación de saber que propició. El encuentro Escuela Primaria Pública / universidad demandó (y aún lo hace) la interpelación de convenciones de investigación de valor supuestamente universal en un contexto de cultura indígena. Profundizó la conciencia del rol sociopolítico de las prácticas pedagógicas en en-

⁴ Con esta denominación se identifica en el Sistema Educativo de Salta al hablante de una lengua originaria, perteneciente a la etnia de referencia y a la vez hablante de castellano, que desempeña funciones complementarias con el docente de grado, generalmente criollo; promueve la comunicación con los alumnos, especialmente en los grados iniciales que manejan solo su lengua originaria. Hemos problematizado esta denominación desde una mirada descolonizadora en María Beatriz Bonillo, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, "Atravesando el bosque: tramas escondidas en la formación docente regional", en María Dolores Bazán (comp.), *Exploraciones de Fronteras* (Esbozos pedagógicos interculturales), Salta, Hanne, 2011, Cap. IV, pp. 119-144.

⁵ Silvia Hirsch, "Fronteras, organizaciones indígenas y construcción de las identidades: El caso de los guaraníes de la Argentina y Bolivia", en *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social de la Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de La Plata, 1999, pp. 157-171.

⁶ La tarea estuvo coordinada por el doctor Marcelo Marchionni, del CEPHIA, desde la perspectiva teórica de revitalización de la historia oral en comunidades y se concretó una edición bilingüe guaraní-castellano denominada Opaete Reve Yaeke Ñande Raikuere (Todos juntos buscamos nuestra historia), con Fondos de la Fundación YPF, en el año 2010. El texto se editó y circula en la comunidad y en las escuelas indígenas de la provincia. No está a la venta; versión digital en http://www.fundacionypf.org/publicaciones/Educacion/EDUCACION_Todos_juntos_busquemos_nuestra%20historia.pdf

tornos de identidades culturales históricamente eclipsadas por el juego hegemónico del sistema educativo y cuyo lugar de causalidad no era menor en el problema planteado.

El equipo interinstitucional está conformado, en representación de la Escuela, por directivos, maestros de grado y nueve docentes auxiliares bilingües y, por el CISEN, docentes-investigadores, graduados y estudiantes avanzados de las Carreras de Letras y Comunicación Social de la SRT de la U.N.Sa.

La praxis investigativa descripta centralizó el trabajo y estudio en el campo del nivel primario del Sistema Educativo; desde aquí reflexionamos acerca de las condiciones de posibilidad de esos estudiantes para transitar los otros niveles del sistema. La situación es una metáfora de la relación Pueblos Originarios / Estado y del lugar de la Educación como derecho fundamental que posibilita el acceso y pleno ejercicio de otros derechos con rango constitucional: identidad, idioma, trabajo, salud, justicia, posesión de la tierra.

En el tiempo y en el mundo: Pueblos originarios en el departamento San Martín de la provincia de Salta

A continuación ofrecemos algunas consideraciones histórico-etnográficas de los pueblos originarios de nuestra región para comprender el contexto socio-cultural y antropológico de la investigación que sostenemos.

Nos ubicamos en el NE de Salta, una de las cinco provincias que conforman la región NOA de Argentina. Tiene nueve etnias residiendo en su territorio; es la provincia con mayor diversidad de Pueblos Originarios. Dos de ellas, los diaguitas-calchaquíes y kollas, se ubican en las denominadas Tierras Altas. Las otras siete, en las Tierras Bajas y son chulupíes, wichís, guaraníes, pilagás, tobas o qom, tapietes y chanés;⁷ ocupan distintas zonas de los departamentos San Martín y Rivadavia, con extensión a los de Orán y Anta. Son etnias radicadas ancestralmente, preexistentes al Estado-nación y, de ellas, los wichí y guaraní son las de mayor peso demográfico en la región.

Los Pueblos de las Tierras Bajas ubicados en el Departamento San Martín, son de origen chaquense y de origen amazónico. Los primeros, en la zona NE del chaco salteño, incluyen a los pueblos wichí, chorote

⁷ Consideramos más detalladamente los pueblos de las Tierras Bajas por su vinculación con este trabajo. Decimos, a modo orientativo, que los pobladores originarios de las Tierras Altas son grupos dedicados al pastoreo en la Puna, la conservación de prácticas de hilado y moldeado tradicional de cerámicas para la subsistencia económica, aunque también se incorporan a emprendimientos agrícolas según las acciones estacionales: siembra, cosecha, etc. Si bien se radican ancestralmente en esta zona, también se desplazan a otras zonas como las de Orán, donde intervienen en tareas de laboreo agrícola en la zona de Yungas.

y chulupi (o niwaclé), pertenecientes al tronco lingüístico mataco-mataguayo, y a los tobas (también identificados como qom), cuyas lenguas pertenecen al tronco guaycurú; este dato las emparenta pero cada etnia posee una lengua distinta.

Tradicionalmente se valieron de la caza, la recolección y la pesca para su sobrevivencia y practicaron el uso rotativo de la tierra y de los recursos naturales fundados en la absoluta consonancia con el devenir de los ciclos estacionales de la naturaleza. Esto determinó su organización económica, su ordenamiento social y la forma de delimitación de su territorio. La ocupación del espacio fundada en “esa movilidad que permite la relocalización —siempre dentro del mismo territorio del [...] gran chaco— les permitía acceder en forma alternada a sectores de mayor abundancia”;⁸ no es un modo del nomadismo o el abandono de territorios. Es una concepción organizadora de su universo de significados: el orden interno de las familias, las formas de socialización, las prácticas productivas, los modos alimentarios, la vinculación con el medio ambiente. Buliubasich y Rodríguez señalan que “suelen [...] concebir su territorio como dinámico y variante a lo largo del año. La relación entre los Wichi y la tierra es de ‘pertenencia’, [...] no de propiedad individual”.⁹

El grupo amazónico comprende a los guaraní (o chiriguano o chahuanco), los chané y, en menor cuantía, a los tapieté (o tapy’y), que comparten el guaraní como idioma. Desprendidos de la etnia tupí-guaraní, ingresaron a esta zona sudamericana en varias etapas desde el siglo XV y XVI tomando como ruta la selva y el Umbral al Chaco desde la Amazonia. Unos (mbya guaraní) se diseminan hacia Paraguay, el centro-este de Brasil y el NE de Argentina (Misiones y Corrientes). Otros (ava-guaraní) se dirigieron hacia el Oriente Boliviano y, desde allí, hacia la zona de las yungas en el norte salteño. La dispersión a través de grandes extensiones del continente tiene causas históricas y de cosmovisión:

Fueron intensas las migraciones de estos pueblos conocidas como búsqueda de la tierra sin Mal o Kandire. [...] los motivos combinan aspectos religiosos con reiteradas crisis de subsistencia y procesos históricos de crisis interétnicas [...] Esto no es inconsistente con el sentido de la territorialidad que los caracterizaba.

⁸ Catalina E. Buliubasich y H. Rodríguez, “Panorama etnográfico, histórico y ambiental”, en Catalina E. Buliubasich y Ana I. González (coords.), *Los pueblos indígenas de la Provincia de Salta. La posesión y el dominio de sus tierras. Departamento San Martín, Salta*, Edición CEPHIA (Centro Promocional de las Investigaciones en Historia y Antropología), Universidad Nacional de Salta, 2009, p. 24.

⁹ Ídem.

*Sin embargo, ulteriormente y hasta el presente, el principal responsable de esos desplazamientos, a la vez que actúa poniéndole límites, no es otro que el hombre blanco, que invade sus tierras y les enajenan el monte.*¹⁰

La migración de fines del siglo XIX e inicios del XX tuvo gran impacto en su recomposición demográfica y se vincula con la incorporación de indígenas como mano de obra en los ingenios azucareros, en obrajes madereros u otros emprendimientos agrarios desarrollados en ese período en Salta y en Jujuy.

Entre 1932 y 1935, la Guerra del Chaco entre Bolivia y Paraguay, con intervenciones de Argentina y Brasil, signó a la población guaraní con la herida propia de los genocidios debido al modo en que arrasaron sus tierras, comunidades y hasta sus cementerios. Estos acontecimientos político-económicos provocaron el descenso desde Bolivia, y en menor grado desde Paraguay, de numerosos contingentes que siguieron el trayecto de la actual Ruta Nacional N° 34 que une la localidad de Yacuiba (Bolivia) con las localidades argentinas de Salvador Mazza (límite fronterizo), Aguaray, Tartagal y, en medio de ellas, una serie de pequeñas comunidades: Caraparí, Capiazutti, Tuyunti, Piquirenda, Yacuy, Yari-guarenda, Tobantirenda (topónimos de origen guaraní), habitadas por familias guaraníes u otras del grupo amazónico.

La zona además fue poblada por inmigrantes (españoles, italianos, griegos, árabes, sirios, turcos) que llegaron junto a criollos provenientes de Bolivia y Paraguay definiendo una zona de frontera de alto tránsito y contacto.¹¹ Tartagal, capital del departamento San Martín y ubicada a 60 km de la frontera con Bolivia, es el centro de un entramado étnico-demográfico, cultural, económico, social definido por la heterogeneidad, la multiculturalidad, la pluriétnicidad y el plurilingüismo. “Los pueblos de origen amazónico, guaraníes o chané forman parte de ese conglomerado, estableciendo diversos tipos de relaciones que incidieron fuertemente en las costumbres ancestrales”.¹²

¹⁰ *Ibíd.*, p. 28.

¹¹ El desarrollo económico de la zona se articula en torno a la llegada, en 1923, de líneas ferroviarias que la conectan con el resto de Argentina; el descubrimiento de petróleo, en 1911, que da lugar más tarde a la instalación de empresas como Standard Oil, o luego la estatal YPF; la actividad maderera que, por el tipo de bosque subtropical existente, tuvo un desarrollo sostenido hasta la década de 1960. Paralelamente, la actividad comercial se fue consolidando. La agricultura tiene dos expresiones: en pequeñas parcelas a partir de la producción de variedades de la zona dando lugar a pequeños productores campesinos criollos especialmente y en grandes extensiones, el cultivo de legumbres y más recientemente, de soja. Todas apoyaron su rentabilidad en la incorporación de indígenas como mano de obra económica (condición de explotación) y también por el conocimiento del monte que ellos poseían.

¹² Catalina E. Bulibasich y H. Rodríguez, “Panorama etnográfico...”, *ob.cit.*, p. 30.

Este escenario fundacional se completa con la llegada de órdenes religiosas con propósitos misionales. En 1924 se fundó en Tartagal la 1ª Comunidad Cristiana Franciscana a cargo del Padre Gabriel Tomasini. Este hecho enlaza con los desarrollados desde el siglo XVII en la zona del Gran Chaco Boliviano¹³ por parte de la OFM (Obra Franciscana Misional), centrada en la Misión como enclave de radicación de misioneros, familias indígenas, especialmente guaraní y otros grupos que se avenían al lugar; eran:

[...] unas escuelas generales, en que los PP Misioneros enseñan a sus indios, no sólo los artículos y preceptos de la religión y las reglas prácticas de una buena economía sino también el método de un gobierno político, para la perfecta morigeración, paz y quietud de sus pueblos, es preciso que desde los principios les vayan entablando una vida civil, que poco a poco los conaturalice con la sugestión y dependencia [...] Los días que el P. conversor explica algún punto de la doctrina o misterio de nuestra Religión (que son todos los Domingos y fiestas principales), uno de los alcaldes, tenientes o Gobernadores les repite en idioma a los indios lo mismo que oyó en la plática, estando todos juntos en las puertas de la iglesia.¹⁴ (Los destacados nos pertenecen)

Lo resaltado en esta cita destaca unas categorías caracterizadoras del rol político-religioso-educativo cumplido por las órdenes religiosas en la colonización de los indígenas del Gran Chaco argentino-boliviano, influencias que pervivieron en las políticas de Estado con los pueblos originarios durante su organización bajo el ideario liberal.

La Orden Franciscana inició en el norte salteño la fundación de distintas misiones como Caraparí¹⁵ o La Loma, en la zona periurbana de Tartagal. La acción se basó en los tradicionales principios de *evangelización y cristianización* esgrimiendo dos instrumentos: la catequesis y la apertura de escuelas. Aun con todas sus aristas críticas por la penetración simbólica en las culturas originarias, fueron los artífices del nucleamiento en comunidades, suburbanas o rurales, y de la iniciación en la educación sistemática.

En décadas posteriores a 1960, otras Iglesias como la Evangélica o la Bautista también se radicaron en la zona con propósitos similares. Sus acciones suplen la ausencia, indiferencia o abandono del Estado; pro-

¹³ Alfredo Tomasini, "La actuación franciscana entre los indígenas del extremo occidental del Chaco y zonas adyacentes", en *Cuadernos Franciscanos*, Salta, Convento San Francisco, 1978, pp. 203-220.

¹⁴ *Ibid.*, p. 212.

¹⁵ *Ídem.*

mueven el trabajo agrario, la organización de las comunidades en un territorio, la escolarización básica y, recientemente, el asesoramiento legal en reclamos territoriales.

Geopolíticamente, el departamento San Martín es línea de frontera que une Salta con la zona del oriente boliviano a través de dos puntos neurálgicos: Salvador Mazza (Argentina) y Yacuiba (Bolivia). Esta frontera dinamiza modos de relación peculiar y de gran eficacia para la preservación identitaria y la organización económica y política de los guaraníes que comparten, a un lado y otro de esa línea simbólica, tiempo y espacio ancestrales. Silvia Hirsch¹⁶ sostiene:

Los indígenas guaraníes de Bolivia y Argentina comparten algo más que un origen étnico y una lengua en común: comparten una historia de subalternidad frente a sus respectivos estados y sociedades nacionales. Ambos grupos habitan en zonas de frontera, zonas de intenso tráfico humano y comercial [...] que van a generar nuevas prácticas políticas y discursivas. Lo que no comparten estos dos grupos es el modo de relación que mantienen con el estado.

En Bolivia, la resistencia histórica a la dominación blanca garantizó formas de posesión de territorio y de autodeterminación. Hasta fines del siglo XX, el Estado conservaba el sesgo colonizante pero la actividad de ONG y otras entidades de desarrollo posibilitaron el surgimiento de organizaciones indígenas que mantuvieron vitales sus lenguas, costumbres y tradiciones a la vez que reconfiguraron su rol frente a la autoridad del Estado. Para los guaraníes de Argentina es diferente. Las negociaciones y vínculos con el Estado están muy marcados por la dependencia y la política clientelar. No obstante, las experiencias de Bolivia son conocidas y usadas como alternativas aplicables a situaciones locales: los escenarios abiertos en educación intercultural son un ejemplo.

Las fronteras entre estados responden al concepto moderno de determinación del territorio; simbólicamente, son zonas de preservación y defensa de los rasgos de la identidad y pertenencia nacional. La Ley argentina 18.575 y sus decretos complementarios establecen como política oficial de fronteras propósitos magños como “fortalecer los valores del ser nacional y la conciencia de responsabilidad en la preservación de los bienes culturales, geográficos y económicos del patrimonio nacional”.¹⁷ No obstante, la pretensión de la norma contrasta con las experiencias de vida en esas regiones y, más, en estos tiempos de globa-

¹⁶ Silvia Hirsch, “Fronteras, organizaciones indígenas...”, ob. cit., p. 162.

¹⁷ Ídem.

lización. Antes que límite infranqueable, son zonas de fluidez, transitividad, porosidad. Hirsch, las define como “zona geográfica de interacción entre dos o más culturas, lugares donde las culturas se disputan entre sí y con su entorno físico produciendo una dinámica única”.¹⁸

Los guaraníes definieron la zona comprendida entre Salvador Mazza y Yacuiba como una topología de la transmigración, de reivindicación de otra territorialidad que no coincide con la delimitación de las fronteras políticas modernas. Más que límite es un nexo retroalimentador de la cultura propia. “Para los guaraníes la frontera no está en un puesto de migración. [...] es] zona de negociación [...]”.¹⁹ Los contactos afincados en esta red de intercambios les han permitido fluidificar modos y estrategias de preservación cultural y fortalecer el sentido de pertenencia al pueblo guaraní más allá de las fronteras y prácticas políticas.

Desde comienzos del siglo XX y hasta la década de 1980, la actividad regional económica favoreció la radicación de indígenas guaraníes y chanés, pero esto no significó empoderamiento económico ni político-cultural. La relación comunidades originarias - población no indígena siempre es problemática y compleja; se define por una subalternidad construida históricamente, desde la Conquista, con políticas de organización del Estado argentino de sesgo moderno, occidentalizante, homogeneizante, deudoras de las ideologías eurocéntricas que signaron a lo indígena como *lo otro* bárbaro que debe ser dominado, civilizado, cristianizado y castellanizado. Se expresa en el constante repliegue de los indígenas en términos territoriales y simbólicos, proceso que se intensificó con la instrumentación de las políticas económicas neoliberales desde fines de los ochenta y en los noventa.²⁰

La escuela y las comunidades originarias en Salta: un síntoma del devenir colonizado

En esta región de frontera, la escuela cumplió el rol prescripto por el Estado nación: integrar al ciudadano a la denominada cultura nacional. Modelizó pensamientos y conductas bajo consignas de lo foráneo como *la* cultura a adquirir y lo originario como lo negativo a desalojar. El momento culminante de esta concepción en nuestra historia fue el de

¹⁸ *Ibid.*, p. 163.

¹⁹ *Ídem.*

²⁰ Estas políticas de privatización de empresas del Estado provocaron la crisis del tejido micro-económico de la región, estructurado sobre la existencia de empresas estatales como YPF, Ferrocarriles Argentinos o Gas del Estado. Las consecuencias fueron desempleos masivos; nuevas migraciones por pérdida de fuentes laborales; incertidumbre económica; desarrollo agrario como alternativa de promoción económica, pero asentado en la expansión de la frontera agrícola y la *sojización*, que expulsó especialmente a los indígenas de sus territorios.

la generación del 80 (siglo XIX), con la consagración de la dicotomía civilización-barbarie como síntesis ideológica. El sistema educativo argentino fue instrumento de ese Estado. Se concibe como un dispositivo de poder asentado en principios universalistas, occidentalistas, cientifistas, castellanizantes, aculturizantes y etnogenésicos. Estas consignas impregnan las bases y contenidos curriculares de todos los niveles del sistema. Se reflejan en la desjerarquización de los saberes locales respecto de los canonizados como cultura general y referencial, validan la formulación discursiva del conocimiento en castellano con el implícito demérito de toda lengua originaria, transmiten contenidos respaldando la hegemonía de la cultura letrada y menoscabando las variantes orales. Así, propician el debilitamiento de las culturas originarias y determinan la extinción de valiosos saberes. Además de la escuela, se valió de otras instituciones:

A diferencia de otros países latinoamericanos, la Escuela jugó un papel decisivo en la pérdida de las culturas indígenas, [...] además se caracterizó por una profunda penetración y alcance a los rincones más recónditos del país. En el proceso aculturalizante [...] no puede dejarse de lado el rol complementario que cumplió el Servicio Militar Obligatorio, mientras duró. [...] las Fuerzas Armadas incluían el papel de alfabetizar a los conscriptos que manifestaban dificultades en este sentido [...]. El rol aculturador del Servicio de conscripción no se limitaba a la escolaridad de la tropa analfabeta, [...] debe entenderse como ampliado a toda la tropa a través de discursos, el culto de los símbolos de la identidad nacional, premios, castigos, etc.²¹

Esta lógica funda escuelas en territorios de comunidades originarias en la provincia de Salta desde mediados del siglo XX. Es el caso de la escuela de Yacuy (“San José”), campo de nuestro trabajo de investigación. La referida Ley 18.575 de política de fronteras nacionales atribuye una función estratégica a la educación. El artículo 4.5.2 consigna “adecuar objetivos, contenidos y recursos pedagógicos de instituciones educativas en Zonas de Frontera a fin de promover [...] la asimilación de formas de vida propias de la cultura argentina...”.²²

Las referencias al ser y patrimonio nacional son tácitamente excluyentes de lo indígena. La relación escuela - pueblos originarios tiene las marcas de los juegos de poder, disciplinamiento y dominación abiertos por el Estado argentino frente a esa existencia otra, diversa. La orga-

²¹ Catalina E. Buliubasich y H. Rodríguez, “Panorama etnográfico...”, ob.cit., p. 26.

²² Silvia Hirsch, “Fronteras, organizaciones indígenas...”, ob. cit., p.162.

nización de la escuela y la formación de maestros son funcionales a esa concepción y en las situaciones de aprendizaje concretas se visibilizan las tensiones entre las macropolíticas educativas y las particularidades culturales de una cultura indígena.

La Reforma Constitucional de 1994 incorporó los Derechos de los Pueblos Originarios (Art. 75, inc. 17); entonces los posicionamientos se transformaron. Asumidos como sujetos de derechos, los planteos por educación en la modalidad IB y la propiedad comunitaria de la tierra son ejes de esos nuevos y viejos frentes de reclamos.

Yacuy, en busca de la Tierra sin Mal

Yacuy es una de las dos comunidades guaraní del departamento San Martín; está sobre la ruta Nacional N° 34, a 30 km de la frontera con Bolivia, entre los municipios de Tartagal y Aguaray. Sus 1800 habitantes tienen la propiedad comunitaria; llegaron buscando la promesa del *kandire*, el trabajo y la paz que la tierra del origen les negaba. La mayoría de ellos son bilingües con predominio del uso del guaraní sobre el castellano. Es una de las pocas comunidades de la zona que usa su lengua de origen con un nivel de vitalidad y productividad que atraviesa todas las esferas de actividad humana.

Lo económico los muestra más alejados de lo ancestral, las situaciones críticas de la región han favorecido transformaciones de los modos de vida y prácticas como la caza, la agricultura, la pesca, modos de alimentación o algunos de los roles desempeñados por varones y mujeres. La preferencia por el trabajo asalariado en los varones llevó a las mujeres a asumir la venta de los productos cultivados en el cerco y otros que compran en Bolivia en ferias y puestos callejeros de localidades cercanas.

Los niños solían participar activamente de estas prácticas. Son pocas las familias que los llevan al *ko* (cerco, chaco, espacio de la reciprocidad) para aprender formas de subsistencia e intercambio. Más, entre ellos no ha mermado la importancia del *oka* o patio, lugar de crecimiento, de socialización y transmisión de pautas, relatos, tradiciones. Allí juegan y celebran fiestas y rituales como la del Arete Guasu (Fiesta grande), gran baile que marca el fin del tiempo del maíz, en coincidencia con el carnaval occidental, y convoca a nativos y criollos.

Marcelo Soria, maestro bilingüe y activo referente de la EIB del lugar, afirma que, para un guaraní, *paisaje* es la tierra, el territorio, no solo una superficie de cultivo. Es el lugar donde la vida animal, vegetal y humana confluye con todo el cosmos visible e invisible. Es el lugar del encuentro con el saber, el conocer y el misterio. Allí las divinidades, los *dueños* se manifiestan; ofrecen y reciben de su pueblo.

En este espacio todo tiene vida: la tierra, el agua, las piedras y, más allá del monte, los que se fueron de esta vida viven de otra manera y en determinados tiempos. Cuando se festeja el Arete Guasu o Fiesta Grande, la comunidad vuelve a reencontrarse con ese orden cósmico. Toda la cosmovisión se atesora en la lengua. A partir de la palabra *ara* (espacio, cronología, secuencia) se va armando una visión del mundo. Esta palabra representa la idea de tiempo y espacio, que no son categorías separadas; en la cosmovisión guaraní todo espacio implica tiempo y todo tiempo implica espacio. Esta visión del mundo se representa con un círculo, relacionando lo inmediato y lo del más allá, disponiendo todos los espacios en forma concéntrica. Este modo de ver el mundo, de conservar y transmitir saberes, se manifiesta en los relatos e historias que ancianos y algunos jóvenes de la comunidad buscan mantener vivos a través de celebraciones y prácticas en la comunidad y en la escuela.²³

La Escuela “San José”

Se inició en 1952, por solicitud de los primeros habitantes del lugar a las autoridades provinciales. Su fundación y conducción fue durante mucho tiempo responsabilidad de los frailes franciscanos residentes en la zona. Ocupó un predio dentro de la misma comunidad, lo cual influyó en la construcción del sentido de pertenencia a esta. El vínculo se transformó según el tipo de relación que la cultura escolar y la cultura guaraní fueron estableciendo. Esa relación plantea interrogantes fundamentales: ¿una escuela *en* la comunidad?, ¿*de* la comunidad?, ¿*para* la comunidad? No son meros juegos léxicos, son preguntas por la condición de la escuela, por el sentido de la educación sistemática para los habitantes de Yacu. Su historia se puede relatar reconociendo cuatro momentos:

1º Etapa- Desde la creación de la escuela hasta 1980. Prevalece la actitud hegemónica del agente civilizatorio. La cultura guaraní estaba fuera de la escuela. Todo el quehacer escolar demanda la occidentalización de los usos y hábitos cotidianos. Esto escinde lo aprendido en la comunidad y lo enseñado en la escuela. La brecha se tradujo en altos índices de abandono, ausentismo, repitencia, bajos rendimientos en el dominio de lectura y escritura, en la percepción de fracaso por parte del docente y de miedo en los estudiantes que no entendían, ni comprendían al maestro.

²³ María Luisa Jalil, Marcelo Soria, María Beatriz Bonillo y Adriana del P. Quiroga, “Buscando la tierra sin mal; un camino de ensayos y experiencias en la gestión de la EIB”, en Revista *Novedades Educativas*, Buenos Aires, Centro de publicaciones Educativas y Material Didáctico, Año 27, N° 290, febrero de 2015, pp. 51-63.

- 2° Etapa- Desde los ochenta hasta inicio de los noventa. La escuela no soslaya los bajos indicadores del rendimiento escolar pero no visualiza al sistema educativo, ni a sí misma, como parte del problema, sino a los estudiantes en tanto hablantes de una lengua vernácula, con una fuerte resistencia y limitación a aceptar lo que la escuela pretende transmitir.
- 3° Etapa- Desde comienzos de los noventa hasta el 2000. Comienza la búsqueda de alternativas a los problemas de enseñanza y aprendizaje pero involucrándose en el análisis y percibiendo como clave el singular contexto cultural de la escuela. Busca asesoramiento, acuerda trabajos interinstitucionales con organizaciones intermedias como ENDEPA (Equipo Nacional de Pastoral Aborigen), ADE (Asociación para el desarrollo) y APG (Asamblea del Pueblo Guaraní) y Teko Guaraní, organización especializada en EIB, ambas de Bolivia. Se incorporan hablantes de la comunidad como auxiliares bilingües en el ciclo inicial, que actúan como traductores entre el maestro criollo y los estudiantes. En 1995, el Ministerio de Educación de la provincia reconoce la presencia de este actor educativo. El proyecto educativo de la escuela valoriza la relación con las familias de la comunidad como factores activos de lo educativo; se inician y sostienen actividades curriculares y extracurriculares en clave de EIB en el nivel inicial.
- 4° Etapa- Desde el 2000 y hasta el presente. Se inicia el vínculo escuela - equipos de investigación del CISEN. La institución problematiza su realidad, reflexiona reconociendo la Educación de los Pueblos Originarios como una temática específica que replantea todo aprendizaje en la Escuela de Yacuy. Aumenta la cantidad de maestros bilingües; muchos de ellos inician su formación de maestros con orientación rural y luego con orientación en EIB; se extienden los enfoques interculturales a los otros ciclos de la escuela. El desafío mayor es la formulación de una propuesta de Currículo Intercultural denominado Ñandereko (Nuestra cultura, el modo de ser guaraní). Es el resultado de una selección de contenidos de la cultura guaraní debatida y consensuada con los docentes bilingües, que se incluyen en el área de Ciencias Sociales y Naturales durante el primer ciclo (1° a 3° grado). No implica reemplazar el currículo prescripto sino ponerlo en diálogo en un contexto de alfabetización que parte de la sistematización de la lengua madre para luego incorporar el castellano como lengua 2. Está organizado según los componentes de los tres espacios de la cosmovisión guaraní: Oka, Koo y Kaa. Es un área de enseñanza con espacio propio en el horario de clases y su correspondiente apreciación en la Libreta de Calificaciones.

La escuela “San José” en clave de EIB es una construcción progresiva y creciente, apoyada en la relación escuela - comunidad, la significación del docente bilingüe en el espacio institucional y la construcción de un currículo propio. La participación de los DAB (Docentes Auxiliares Bilingües) como equipo de asesoramiento en el tratamiento de los contenidos de Ñandereko transformó los términos de la relación con los maestros no indígenas e impactó en la dinamización del vínculo Escuela - Comunidad. Hay un constante replanteo de objetivos y procedimientos y también administración de crisis y resistencias. Ese otro, diverso, puja por mover las placas del monolingüismo institucional y está en constante conflicto con las persistentes fuerzas homogeneizantes.

Pedagogías interculturales como desafío de construcción

Generar una propuesta educativa intercultural implica escenificar el *status quo* escolar modernizante para desmontarlo y visibilizar los hilos de esa trama negadora de lo diferente. Una de las primeras evidencias es el insuficiente conocimiento de la cultura otra como fruto de la omnipresencia de esa cultura escolar con escaso margen para las formas de conocer y saber de la cultura originaria.

Investigadores y maestros asumimos que las problemáticas institucionales planteadas nos enfrentan a dilemas didácticos, pedagógicos y epistemológicos derivados del *des-encuentro* entre cultura nacional y cultura originaria; este no es sino metonimia de la historia de despojo y negación de los Pueblos Originarios en América Latina. El trabajo implica una compleja construcción pedagógica que supone una descolonización del saber y del hacer: las actividades, las metodologías y hasta la organización del espacio escolar o del tiempo traducido en un calendario escolar se replantean dándoles mayor protagonismo a componentes de la cultura guaraní. No hay posibilidad de educación en términos de interculturalidad sin el *descentramiento* de la escuela, sin el apartamiento de esa visión de la diversidad cultural y lingüística como problema y obstáculo.²⁴ Padres y abuelos animando momentos de clases de Ciencias sociales o naturales, de Lengua o Literatura afirmando la oralidad, la inclusión de jóvenes de la misma comunidad profesionalizados como maestros bilingües, el Arete Guasu como contenido de la escuela que ratifica la educación intercultural como posibilidad de encuentro. Son

²⁴ Adriana Quiroga, María B. Bonillo, María Luisa Jalil y Marcelo Soria, ... *y al andar se hace camino*... Reflexiones en torno a la construcción de EIB, como desafíos pedagógicos en el Norte Argentino. Ponencia. IV Simposio Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades. Educación e Interculturalidad, Universidad de Tarapacá, Arica (Chile), 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2011. Inédito.

acciones “de amabilidad en el aula, [...] de una comunidad amable con la diversidad cultural”.²⁵

Se postulan a la vez como *pedagogías en construcción*, en tanto son estrategias en reformulación permanentemente por los cuestionamientos de la cultura originaria a la escolar y viceversa. Se formulan interrogantes tales como: ¿qué aspectos de la cultura son activos hoy en las comunidades guaraníes y pueden ser parte de Ñandereko?, ¿qué características debiera reunir un currículo intercultural como política de reconocimiento?, ¿con qué enseñar y con qué aprender?, ¿cómo organizar una escuela EIB en términos administrativos?

Hablamos de una *micropolítica* de reconocimiento en tanto la propia instancia dilemática lleva a los actores educativos de la Escuela San José a recrear opciones y trayectos por fuera del dispositivo burocrático de lo educativo, legitimando un hacer y un saber afincados en la búsqueda particular y resistente, situados temporal y espacialmente en la cultura antes resistida y gestionándose como política institucional propia. Está siempre presente que EIB no es una metodología reducible a un instructivo de aplicación rutinaria o una metodología de alfabetización; es una reformulación de la educación fundada en el sentido de ser parte de una cultura pluriétnica, plurilingüe y pluricultural.

La experiencia de universidad en zona de frontera

Asumirse como docentes-investigadores del sistema universitario público en un contexto de frontera, pluricultural y multiétnico es asumir que toda práctica académica en torno a la transmisión y recreación de conocimientos está, al menos, desafiada por esa heterogeneidad singular y cumple una función política en ella.

Somos parte de una Universidad Pública, fundada en la década de 1970, que, en su Estatuto, declara una vocación regional y latinoamericana y, como expresión de ella, se crea con una sede en la capital de la provincia, que centraliza la actividad administrativa y académica de Facultades y cuatro Sedes Regionales en zonas estratégicas de la provincia. Sin mitos ni formalidades, el diseño no logra revertir la idiosincrasia centralista que domina el gobierno provincial y nacional. Sin embargo, esta modalidad de unidades académicas regionales propicia el acceso a la profesionalización a una cantidad de jóvenes que, por diversos motivos, no pueden trasladarse a centros universitarios más tradicionales.

²⁵ Mamani, Neri y Elizabeth Uscamaya, “Entrevista a Grimaldo Rengifo”, en QUINASAY, Revista de Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba (Bolivia), PROEIB Andes, Año 4, N° 4, junio de 2006, p. 183.

Una Sede Regional desafía el canon académico de universalismo científico en la práctica docente, en la investigación y la transferencia tecnológica.

Un análisis provisorio de lo desarrollado en investigación nos mueve a profundizar la relación de esta experiencia con toda una realidad educativa regional. Este lugar de margen respecto del modelo centralista de Universidad nos impele a buscar y proponer otras miradas sobre las políticas del hacer científico, de la producción y legitimación de conocimientos en tanto productos de cultura.

Las demandas desde los pueblos originarios estimulan a no retomar el sendero de la invisibilización de saberes locales por otros que detentan la hegemonía de medios y tradiciones. Referiremos dos experiencias en distinto grado de ejecución que involucran activamente a docentes y alumnos de esta sede universitaria y que cuestionan y desafían la lógica institucional convirtiéndose en fuente de datos relevantes para la construcción de una Política Institucional de Educación Superior respetuosa de la diversidad cultural.

Radio Comunitaria La Voz Indígena

La carrera Técnico en Comunicación Social, desde la Cátedra Antropología sociocultural, propició una serie de talleres de radio destinados a miembros de las comunidades originarias de la zona. Centrados en principios de la comunicación comunitaria y popular, dieron lugar al debate de problemáticas de las misiones, barrios o comunidades que ellos apreciaban como prioritarias: acceso al hospital público, a las escuelas, al trabajo, a la tierra y la falta de espacios donde expresarse y ser escuchados con su propia voz. Las prácticas de locución, armado de programas, edición, tratamiento de la información y otros elementos técnicos básicos los llevaron a la organización de microinformativos y luego a un programa, *La Voz del Pueblo Indígena*, que se transmitía por la emisora local de la Cadena de Radio Nacional (LRA 25). En el año 2002, mujeres y varones de distintas edades, hablando en castellano o en sus lenguas madres, hicieron uso de un espacio radial de alcance nacional. Como práctica de extensión universitaria, la radio participó, en 2006, de una Convocatoria de Proyectos de Extensión de la SPU (Secretaría de Políticas Universitarias) y en ese entorno recibió el Premio Presidencia de la Nación a las Prácticas Solidarias. La fuerza legitimante de estos logros motivó la búsqueda de un espacio propio; con los fondos ganados y la mediación ante otras ONG se inició la construcción de un edificio que identifica a *Radio Comunitaria La Voz Indígena*.

El colectivo de comunicación que hoy lleva adelante esa FM estaba formado desde 1998 por comunidades de todo el departamento y la

ONG Aretede. El objetivo fundacional del colectivo fue el efectivo ejercicio de los derechos indígenas y el rescate de la memoria de la resistencia indígena de las poblaciones de la zona. Las primeras actividades estuvieron dedicadas a hacer público el derecho a la tierra para, posteriormente, poner el acento en el derecho de las mujeres.²⁶

El fondo teórico y político-social de este proyecto son los movimientos indígenas del continente que, desde el inicio de los 80, reclamaron el derecho a la comunicación y se fueron apropiando de las tecnologías existentes para la mediación de esa voz. Ese momento marcó también un aumento en las demandas de visibilidad de las comunidades indígenas: ya no solo reclaman la tenencia de las tierras, la educación intercultural y respeto a las creencias sino también una legislación que habilite a esos medios de comunicación.

La Radio funciona desde el 11 de octubre de 2008 en San Martín 1090, ciudad de Tartagal. La experiencia sistematizada por el equipo docente de esa carrera, dirigido por Liliana Lizondo, tuvo su reconocimiento con la convocatoria a ser parte activa en el trabajo de militancia y debate público del Anteproyecto y, luego, Ley de Medios y Comunicación Audiovisual de nuestro país que incluye a radios de comunidades originarias como garantías del derecho a la expresión.

Como en muchas otras Universidades Públicas de Argentina, los resultados de prácticas con comunidades originarias son movilizantes, eficaces por su resonancia; son un gesto diáfano en un historial de silenciamientos y negaciones. La radio comunitaria testimonia un proceso de empoderamiento por la palabra a través de una tecnología que reivindica y se alimenta de los infinitos vaivenes de la oralidad de las culturas ancestrales.

Carrera de Enfermería en Santa Victoria Este

Se implementa en el marco del Convenio Programa entre la SPU y la Universidad Nacional de Salta. Convenio 745/12 (Implementación de la Carrera de Enfermería Universitaria en SRT con extensión a Santa Victoria Este (departamento Rivadavia). La demanda de esta carrera desde Tartagal guarda estrecha relación con la necesidad de formar recursos humanos que se inserten en instituciones sanitarias regionales y se sumen a la atención de la compleja problemática de salud que guarda relación con las características geoambientales y las socioeconómicas de la zona. Enfermedades propias de zonas subtropicales se suman a las generadas

²⁶ Liliana Lizondo, "Historia de FM La Voz indígena", en *Comunicación Comunitaria o Comunicación con Identidad, el caso de FM La Voz Indígena*. Tesis de Maestría en Planificación y Gestión de la Comunicación. Cap. IV. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2015. En evaluación.

en el marco socioeconómico crítico de la región: es el caso de la desnutrición infantil y materna, adicciones, dengue, leishmaniasis, entre otras.

El lugar de localización de la carrera es Santa Victoria Este, en el departamento de Rivadavia, extenso municipio constituido por pequeñas comunidades criollas, wichí, chorotes y tobas en mayor medida. También aquí la diversidad cultural y lingüística es un dato relevante. Sitio inaccesible por las rutas de costumbre en algunas épocas del año, su lejanía condiciona las posibilidades de encuentro docente - alumnos con la regularidad que los tiempos académicos establecen y también propicia la ausencia de algunas convenciones del estudio académico: bibliotecas, laboratorios, aulas, comunicación informática, etc.

La presencia de la universidad con una carrera es un hecho inédito, es la primera experiencia de estudios superiores universitarios en la zona, porque existen ya instituciones de nivel primario, secundario y un Instituto Superior de Formación Docente dependiente del Ministerio de Educación de la provincia de Salta. La matrícula se habilita desde 2013 a 2015 y el Plan de estudios es el mismo aprobado para las sedes Salta, Tartagal y Orán con dependencia académica de la Facultad de Ciencias de la Salud.

Cada sede constituye una realidad humana y cultural distintiva y también la experiencia de enseñanza en cada una de ellas. Santa Victoria es la sede con el mayor número de pueblos indígenas. Se construye un espectro de preguntas sobre la enseñanza en el Nivel Superior en ese contexto de diversidad cultural: ¿cómo incide este entorno en la toma de decisiones pedagógicas, en el sentido de *habitus* y trayectoria docente?, ¿qué hipótesis de trabajo se pueden sostener?, ¿cómo se enseña y cómo se aprende?²⁷

Se advierte un área de vacancia importante en términos de investigación pedagógica en ese nivel y la necesidad de iniciar diálogos interdisciplinarios e interinstitucionales para pensar y debatir una perspectiva de salud que complejice la mirada del paradigma biomédico.

Los alumnos desde sus particularidades interpelan al docente, que desconoce su espacio territorial y, sobre todo, sus culturas y sus lenguas. Algunos son castellanohablantes, pero un buen número de ellos bilingües y hasta trilingües. Entonces, ¿cómo poner en diálogo los conocimientos propios de la academia con los conocimientos del mundo toba, wichí, chorote, criollo, diversos y desconocidos para las cátedras, de modo que no sean una ratificación del *des-encuentro*?

²⁷ Reconstruimos esta caracterización a partir de la experiencia del equipo docente de la cátedra "Ciencias Sociales I", asignatura de 1º año de la Carrera, que elaboró un testimonio de ella, especialmente para este ensayo. La responsable de Cátedra es la magíster Adriana Quiroga.

La cátedra Ciencias Sociales I se apoyó en la recuperación del diálogo y la colaboración intercultural, desde e lugar de *un maestro ignorante*, pero haciendo explícitas las situaciones conflictivas presentes en el grupo de trabajo, como la discriminación entre indígenas y criollos u otras asimetrías propias de la idiosincrasia local para concretar un “encuentro entre reconocidos saberes” y darle consistencia a un espacio áulico polifónico.

Es necesario el trabajo colectivo en torno a textos académicos partiendo de lo ya conocido, presupuesto vinculado a la idea freireana de “lectura del mundo” que todos construimos desde la experiencia vital y personalísima de lo circundante. Los alumnos, desde sus universos cotidianos, fueron relacionando y explicitando esa base empírica de datos con los saberes académicos. Así, se analizaron categorías como: salud, enfermedad, constitución de la subjetividad, pobreza, grupos, redes y comunicación en salud. La información así significada como práctica de construcción colaborativa, dialógica, fue traducida en soportes tecnológicos, como fotografías y filmaciones breves hechas con sus teléfonos celulares y aun expuesta en sus lenguas originarias a través de alumnos que actuaron como mediadores culturales.

Avistando un horizonte que se moviliza: desafíos del porvenir

La Universidad Nacional de Salta tiene una experiencia significativa en acciones de investigación, extensión y transferencia tecnológica relacionadas con la situación social, económica, política y cultural de los Pueblos Originarios de la provincia. Recientemente, inició la problematización de la transmisión de saberes para adquirir una especialización profesional a partir del ingreso de los jóvenes indígenas buscando profesionalizarse. Pero aún debe definir una Política Institucional que atienda esa compleja casuística: Educación Superior desde la perspectiva de derechos de los pueblos indígenas, desde la responsabilidad de garantizar el derecho a la Educación Superior y a la profesionalización respetando su singularidad cultural. Propiciaría mejor esta formulación la existencia de una política nacional que involucre a las Universidades Públicas, hecho que constituye una gran diferencia del estado de EIB para todos los niveles del sistema educativo en Argentina respecto de otros países de la región latinoamericana.

Creemos que nuestra universidad ha actuado, quizás fragmentaria pero significativamente. Esos pasos le otorgan una base de análisis para responder a este desafío regional reconociendo que la producción de conocimiento, indisociable de lo político y lo cultural, crea especiales condiciones de producción, de circulación y de recepción de sus productos y artefactos culturales.

Una Educación Superior en términos de EIB exige repensar la naturaleza modernizante, asimilacionista, colonizada que prevalece en las estructuras académicas. Abrir ese debate la pone en línea con la lucha por la superación de las asimetrías que históricamente han regido las relaciones de saber y de poder entre pueblos originarios y cultura hegemónica. Se trata de estar dispuestos a romper esas formas de encierro y conventualización del saber, de complejizar la labor propia de una universidad de profesionalización disciplinar y colocarla en el marco de una lucha sociopolítica por el empoderamiento a través del saber.

Es bueno concluir este aporte citando parte de una reflexión de Aníbal Jozami:

*Dejar oír la voz de la cultura y las prácticas indígenas en todas sus dimensiones en la universidad es un mandato que no podemos obviar. (...) el respeto pasivo hacia ellas no es modelo deseable. No demando integración de la cultura indígena, porque eso sería ubicarla en un lugar subalterno. Hacerlo no llevaría a solucionar las desigualdades que padecen los pueblos indígenas en el ámbito de la educación superior sino, por el contrario, a anquilosarlas. De ningún modo el camino es subsumirla. Nuestro objetivo, el de la universidad, debe ser otro y democrático. No es contener una minoría, sino el acortamiento de las distancias entre personas de orígenes diversos.*²⁸

²⁸ Aníbal Jozami, “Palabras preliminares”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Buenos Aires, EDUNTREF, 2015, p. 8.

Referencias

- AGUIRRE, Ernesto, *Sofía (in memoriam)*, San Salvador de Jujuy, Edición de la Municipalidad de San Salvador de Jujuy, 1995.
- BAZÁN, María Dolores (coord.), *Exploraciones de Frontera (Esbozos pedagógicos Interculturales)*, Salta, VAH, Hanne, 2011.
- BAZÁN, María Dolores y Adriana Quiroga, *Fortaleciendo la Educación Bilingüe e intercultural*. Ponencia, III Encuentro de lenguas aborígenes y extranjeras, Universidad Nacional de Salta, Facultad de Humanidades, Departamento de Lenguas Modernas, CEPIHA.
- ..., *Prácticas, desigualdad y diversidad étnica. La construcción de la diferencia*. Ponencia, Encuentro de Prácticas y Residencias en la formación de docentes, Salta, 2003.
- BONILLO, María Beatriz, María Luisa Jalil y Adriana Quiroga, "Atravesando el bosque: tramas escondidas en la formación del docente regional. Reflexiones desde la Educación Intercultural Bilingüe", en María Dolores Bazán, *Exploraciones de Frontera (Esbozos pedagógicos Interculturales)*, Cap. IV, Salta, VAH, Hanne, 2011.
- BONILLO, María Beatriz, Adriana Quiroga, María Luisa Jalil y Marcelo Soria, "Jóvenes recuperando su universo de vocalidad: nombrarse y resistir. Hacia la generación de pedagogías interculturales", en Omar Jerez y Soledad Garzón (comp.), *Procesos Educativos en contextos múltiples*, San Salvador de Jujuy, Purmamarka Ediciones, 2013.
- BULIUBASICH, Catalina E. y Ana I. González, (coord.), *Los pueblos indígenas de la Provincia de Salta. La posesión y el dominio de sus tierras*. Departamento San Martín. Salta, Edición CEPHIA (Centro Promocional de las Investigaciones en Historia y Antropología, Universidad Nacional de Salta, 2009.
- HIRSCH, Silvia, "Fronteras, organizaciones indígenas y construcción de las identidades: El caso de los guaraníes de la Argentina y Bolivia", en *Actas del V Congreso Argentino de Antropología Social de la Facultad Humanidades y Ciencias de la Educación*, Universidad Nacional de La Plata, 1997.
- JALIL, María Luisa, Marcelo Soria, María Beatriz Bonillo y Adriana del P. Quiroga, "Buscando la Tierra sin Mal", en *Revista Novedades Educativas*, Buenos Aires, Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico SRL, N° 290, Año 27, febrero de 2015.
- JEREZ, Omar y Soledad Garzón (comp.), *Procesos Educativos en contextos múltiples*, San Salvador de Jujuy, Purmamarka Ediciones, 2013.
- JOZAMI, Aníbal, "Palabras preliminares", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior y Pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*, Buenos Aires, EDUNTREF, 2015.
- KULEMAYER, Jorge (ed.), *Desde la tierra del fuego a la tierra del sol. Interculturalidad y Gestión del patrimonio*, CICNA (Centro de Investigaciones sobre Cultura y Naturaleza Andinas), Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy, Serie Cultura y Naturaleza de los Andes, N° 4, EdiUnju, Jujuy, 2011.
- LIZONDO, Liliana, "F M Comunitaria", en *Comunicación Comunitaria o Comunicación con Identidad, el caso de FM La*

- Voz Indígena*, Tesis de Maestría en Planificación y Gestión de la Comunicación, Cap. IV, Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, 2015. En evaluación.
- MAMANI, Neri y Elizabeth Uscamaya, “Entrevista a Grimaldo Rengifo”, en QUINASAY, Revista de Educación Intercultural Bilingüe, Cochabamba (Bolivia), PROEIB Andes, Año 4, N° 4, junio de 2006.
- MATO, Daniel, “No hay saber universal, la colaboración intercultural es imprescindible”, en Revista *Alteridades. Multiculturalismo, derechos humanos y pueblos indígenas* 35, México, Universidad Autónoma Metropolitana, 2008.
- QUINASAY, Revista de Educación Intercultural Bilingüe, Año 4, N° 4, Cochabamba (Bolivia), Ediciones PROEIB Andes y GTZ, junio de 2006.
- QUIROGA, Adriana, María B. Bonillo, María Luisa Jalil y Marcelo Soria, ...y al andar se hace camino... *Reflexiones en torno a la construcción de EIB, como desafíos pedagógicos en el Norte Argentino*, Ponceña, IV Simposio Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades. Educación e Interculturalidad, Universidad de Tarapacá, Arica (Chile), 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2011. Inédito.
- RANCIERE, Jacques, *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, Barcelona, Laertes.
- SICHRA, Inge (comp.), *Género, etnicidad y educación en América Latina*, Madrid, Ediciones Morata, 2004.
- TOMASINI, Alfredo, “La actividad Franciscana entre los indígenas del extremo occidental del Chaco y zonas adyacentes”, en *Cuadernos Franciscanos. Los grupos aborígenes del límite occidental del Gran Chaco. Chiriguano-Chané y Tapui. Argentina - Bolivia*, N° 49, Itinerario 13, Salta, Convento de San Francisco, enero de 1978.
- WALSH, Catherine, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y re (vivir)*, Ediciones AbyaYala, Quito, 2013. (Versión digitalizada).

El CEPINT: un espacio de construcción de experiencias colaborativas e interculturales con el Pueblo *Mapuce** en la Universidad Nacional del Comahue

María Cristina Valdez, Jorgelina Villarreal, Alejandra Rodríguez de Anca y Ana Alves

En este escrito nos proponemos presentar nuestra experiencia de trabajo en el Centro de Educación Popular e Intercultural (CEPINT) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, experiencia de trabajo que se construye como un espacio de articulación y coordinación con las organizaciones del Pueblo *Mapuce* en el ámbito de la Educación Superior.

La Universidad Nacional del Comahue desarrolla su actividad académica en la región homónima, que abarca las provincias de Río Negro y Neuquén, en la norpatagonia argentina. Por este motivo, constituye una unidad administrativa pero no espacial, ya que está conformada por distintos asentamientos que se extienden desde la cordillera de los Andes hasta el océano Atlántico. Es de fundamental importancia señalar que este ámbito de acción de la Universidad se despliega en territorio ancestral del Pueblo *Mapuce*, por lo que cabría esperarse que la interculturalidad fuera una perspectiva insoslayable y un elemento prioritario en las políticas institucionales; sin embargo, más allá de iniciativas puntuales impulsadas por distintos grupos de trabajo en función de decisiones políticas e ideológicas (grupos entre los que se incluye el propio CEPINT), la Universidad Nacional del Comahue no escapa al panorama de exclusión e invisibilización de los pueblos originarios en la Educación Superior.

En este capítulo, queremos mostrar cómo, a través de la historia de este Centro, hemos ido articulando colaborativa e interculturalmente espacios de trabajo en conjunto con organizaciones del Pueblo *Mapuce* que nos han permitido avanzar en el diálogo epistemológico entre las matrices académicas típicamente occidentales y el *mapuce*

* Para la escritura de términos en *mapuzugun*/idioma *mapuce*, utilizamos el grafemario Ragileo, adoptado por la Confederación Mapuce de Neuquén, organización política representativa del Pueblo *Mapuce* en dicha provincia. De aquí en adelante, el uso de este idioma y del grafemario Ragileo estará indicado con cursivas. Referencias a este grafemario pueden encontrarse en: Tulio Fernando Cañumil, María Susana Berretta y Ariel Darío Cañumil, *Tvkułpayiñ taiñ kvpal: recordemos nuestro origen*, Florencio Varela, Xalkan Ediciones, 2013.

kimvn.¹ Cabe precisar que el trabajo colaborativo e intercultural al que haremos referencia se desarrolla principalmente en la provincia de Neuquén.

En la primera parte, nos ocuparemos de presentar algunos aspectos del contexto en el que se desarrolla esta experiencia; incluiremos también algunos elementos que permitan la contextualización de la situación actual del Pueblo *Mapuce* en la Provincia de Neuquén. Luego, nos ocuparemos de aspectos vinculados a la historia de nuestro Centro, retomando aquellas inquietudes que le dieron origen y describiendo actividades y proyectos que forman parte de nuestras experiencias de trabajo colaborativa e interculturales. Fundamentalmente, nos interesa recuperar las interpelaciones y los desafíos que se nos han planteado a partir de ellas, para concluir recuperando aquellas cuestiones que nos movilizan para seguir pensando, proyectando y desafiando nuestras prácticas en conjunto con el Pueblo *Mapuce*.

Contexto de la experiencia

La región del Comahue emergió como tal a fines del siglo XIX, situada en el *desierto* post conquista militar. En 1879, tuvo inicio la segunda campaña al *desierto* que significó el avance del Estado argentino en proceso de conformación sobre territorios autónomos del Pueblo *Mapuce* y que, gracias a los avances tecnológicos de la época (la combinación fusiles Rémington-telegrafo-ferrocarriles), tuvo el carácter *definitivo* que se buscaba. Esta derrota en términos militares y la posterior persecución, exterminio y desarticulación del Pueblo *Mapuce*, en el marco de un proyecto que puede caracterizarse como genocida,² tuvo como consecuencias el desplazamiento generalizado de esta población. Entre 1880 y 1885, se produjo la ocupación militar del actual territorio de las provincias de Río Negro y Neuquén. Dio comienzo entonces el reparto por parte del Estado argentino de los territorios *mapuce* recientemente adquiridos, los que debían ser colonizados mediante asentamientos poblacionales que servirían a la construcción del territorio patagónico como parte efectiva del territorio nacional, lo que resultó en una inscripción material y simbólica de los sujetos en las coordenadas del proyecto del estado moderno capitalista. Una de las instituciones privilegiadas para el logro de este objetivo fue el sistema educativo, que actuó como dispositivo de disciplinamiento y de normalización, a través de la castellanización compulsiva y la imposi-

¹ *Mapuce kimvn*: conocimiento *mapuce*, enraizado en una lógica epistémica propia.

² Walter Delrio y otros, "Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina", ponencia presentada en el III Seminario Internacional, Políticas de la Memoria "Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria", Buenos Aires, 2010.

ción de conocimientos y modos de vida. Ante este panorama, parte de la resistencia *mapuce* consistió en esconder y restringir su propio idioma, como así también otras prácticas inherentes a su cosmovisión. Las huellas de estos procesos siguen vigentes hoy en día, expresándose no solo en el silenciamiento y la negación del *mapuce kimvn* sino también en los procesos de desobjetivación en relación a él; es decir, en la pérdida de filiación entre quien posee el conocimiento y hace uso de él en su vida cotidiana, y la posibilidad de exteriorizarlo como tal.

En la actualidad, el Pueblo *Mapuce* sigue habitando su territorio ancestral, que se sitúa a ambos lados de la cordillera de los Andes y desde el centro hacia el sur de las actuales repúblicas de Argentina y Chile. En la Argentina, corresponde a las actuales provincias de Neuquén, Río Negro, Chubut, La Pampa y Buenos Aires. Sin embargo, la distribución poblacional y la organización del Pueblo *Mapuce* en la Argentina son heterogéneas, ya que se encuentran atravesadas por los procesos de conformación de los estados provinciales, los cuales, al impulsar distintas políticas en relación a los pueblos originarios preexistentes, han marcado los procesos de organización y las formas de demanda de estos pueblos.³

Se estima que la mayor concentración demográfica se encuentra en la provincia de Neuquén, en las ciudades y en algunas áreas aptas para la agricultura o la cría de ganado menor. Retomando los datos aportados por el censo de 2010 y el análisis realizado por el Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas, la población *mapuce* que habita en Neuquén oscila entre el 15 y el 20% del total de la provincia, del cual el 60% se ubica por debajo de la línea de pobreza. La migración a centros urbanos es una de las salidas ante la crítica situación económica que atraviesan las comunidades *mapuce* ubicadas en áreas rurales. Quienes migran son mayoritariamente jóvenes entre 14 y 24 años, particularmente mujeres jóvenes en el orden de los 17 a 30 años.⁴ Para el año 2010, las organizaciones *mapuce* estimaban que el total de población *mapuce* rural y urbana de esta provincia era aproximadamente de 100.000 personas organizadas en *lof*,⁵ los que al momento sumaban 57, existiendo otros en proceso de reconstitución.⁶

³ Claudia Briones, "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales", en Claudia Briones (ed.), *Cartografías Argentinas*, Buenos Aires, Antropofagia, 2005, pp. 11-43.

⁴ María Cristina Valdez, "Plan de tesis para el Doctorado en Antropología", Universidad Nacional de Córdoba, 2013.

⁵ *Lof* se traduce habitualmente como *comunidad*; sin embargo, la idea de comunidad no debería reducirse en este caso a las personas/ *pu ce*, sino que desde la cosmovisión *mapuce* refiere al conjunto de vidas interrelacionadas en un territorio particular.

⁶ Equipo Interdisciplinario e Intercultural, *Propuesta para un Kvmte Felen Mapuce*, 1ª edición, Neuquén, Confederación Mapuce de Neuquén, 2010, pp. 15-19.

La situación territorial es de permanente conflicto. La mayoría de las comunidades no cuenta con el título de propiedad comunitario. Hay comunidades que tienen reconocida la propiedad pero no la propiedad comunitaria o se les reconoce solo parte del territorio o tienen títulos distintos que fraccionan el territorio, con solo un permiso de ocupación de una parte de este. En la actualidad, las mayores presiones sobre los territorios comunitarios provienen de proyectos de desarrollo turístico y de megaminería, particularmente de los vinculados a la explotación hidrocarburífera no convencional a través de la técnica de hidrofractura. La megaminería es un eje importante del proyecto político económico del gobierno provincial, pese al rechazo expresado por diversos sectores de la sociedad.

La provincia de Neuquén se caracteriza, asimismo, por ser un ámbito de importante movilización política y social, en la que convergen distintos sectores y dentro de la que cobra importante presencia el Pueblo *Mapuce*.

En el año 1972 se creó la Confederación Mapuce Neuquina, organización que representa políticamente al Pueblo *Mapuce* en Neuquén y en la cual tienen representación todos los *lof* a través de sus autoridades. Hacia la década de 1990, se consolidó un proceso de reorganización espacial y política del Pueblo *Mapuce* y se recuperaron instituciones políticas, sociales, espirituales, ceremoniales y económicas, con el objetivo de reconstruir, hacer circular y proyectar el conocimiento *mapuce*. En este marco, comenzaron a hacerse presentes formas autónomas de educación vinculadas a la lucha territorial y jurídica. En estos procesos tuvo un lugar protagónico el Centro de Educación Mapuce Norgvlabamtuleayíñ (CEMN), que cuenta con mandato de la Confederación Mapuce Neuquina (CMN) en lo referido a la proyección de la cosmovisión, el idioma y el conocimiento *mapuce* en el marco de los procesos de educación autónoma e intercultural.

Por su parte, los docentes rurales, en su mayor parte nucleados en la Asociación de Trabajadores de la Educación de Neuquén (ATEN), se fueron conformando como actores críticos de las políticas oficiales, tanto nacionales como provinciales. Hacia mediados de la década de 1980, se fue consolidando un conjunto de experiencias pedagógicas basadas en la perspectiva del *rescate cultural* y se cogestionaron mejoras en las comunidades a partir de reclamos conjuntos entre escuelas y comunidades. A partir de estas experiencias, hacia mediados de la década de 1990, tanto las organizaciones *mapuce* como las docentes, con colaboración de investigadores y extensionistas de la Universidad Nacional del Comahue, comenzaron a plantearse una educación intercultural como modo de aproximar perspectivas e inaugurar un espacio de debate. Es en este contexto que surge el CEPINT.

Haciendo camino

El CEPINT inició sus actividades en el año 1998. Está integrado por docentes y estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y por docentes de los sistemas educativos de Neuquén y Río Negro.

Desde su creación, trabaja de manera conjunta con organizaciones y comunidades del Pueblo *Mapuce*, particularmente con el CEMN. También con gremios y otros colectivos docentes y con instituciones educativas de los diferentes niveles de los sistemas educativos provinciales de Neuquén y Río Negro.

Desde los inicios del Centro, nos interesó promover la participación y la generación de espacios de debate sobre la interculturalidad, teniendo como objetivo articular perspectivas teóricas, pedagógicas y políticas entre los campos popular e indígena, enfatizando en la producción de espacios interculturales y partiendo de una concepción amplia de interculturalidad, que va más allá de la consideración de las diferencias étnicas, dando cabida también en nuestra perspectiva a las diferencias de género, edad y preferencia sexual, entre otras.

Nos interesa destacar algunas instancias en el recorrido de nuestro Centro que tienen una alta significación, ya que es a partir de las relaciones colaborativas allí generadas que hemos podido construir la perspectiva intercultural que hoy sostenemos.

En primer lugar, haremos referencia a los Encuentros de Educación Rural y Pueblo Mapuche, que comenzaron a realizarse desde mediados de la década de 1980 a instancias del gremio docente neuquino ATEN, intentando dar respuesta a los maestros rurales que reclamaban un espacio propio que atendiera a las particularidades de su práctica y políticas educativas específicas para el área rural. A partir del hecho de que muchas escuelas rurales se asentaban en territorio comunitario y del incipiente reconocimiento del Pueblo *Mapuce* como sujeto de la educación, estos Encuentros fueron incluyendo paulatinamente la participación de representantes y autoridades *mapuce* y, en la década de 1990, comenzaron a denominarse Encuentros de Educación Rural y Pueblo Mapuche. Se contó para su organización con la participación del CEMN y una importante presencia de pobladores *mapuce*. El núcleo problemático compartido que atravesó y atraviesa no solo estos encuentros sino todo debate sobre educación intercultural es la tensión igualdad educativa - diferencia cultural. Entre algunos de los acuerdos y logros de estos encuentros podemos mencionar el pedido de contar con maestros de lengua en las escuelas de comunidades que lo estimaran necesario. La idea se concretó como demanda en el Encuentro de Educación Rural y Pueblo Mapuche realizado en 1992

y se la profundizó en posteriores encuentros. La respuesta estatal a estas demandas fue la creación del Programa de Lengua y Cultura Mapuche, en el año 2000, que incorporó la perspectiva de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas primarias de comunidad bajo la figura del Maestro Especial de Lengua y Cultura Mapuche. En este contexto, y como parte del proceso de construcción de una política de educación intercultural, ese mismo año se presentó para el debate público el documento “Educación Intercultural en la Provincia de Neuquén: alcances y desafíos”, elaborado conjuntamente por organizaciones *mapuce* y el CEPINT.⁷

En segundo lugar, nos referiremos brevemente a los trabajos de acompañamiento y asesoramiento a diferentes instituciones educativas en comunidades *mapuce*, que fueron otras instancias que contribuyeron fuertemente a la constitución del CEPINT. Estos trabajos tuvieron como uno de sus ejes centrales la transformación de las relaciones entre la institución educativa y las comunidades *mapuce*. En ellos cobró relevancia el aporte de las comunidades a través de las interpelaciones, propuestas y conocimientos que acercaron a las escuelas; de los colectivos de docentes —de otras escuelas de comunidad y del conjunto de maestros rurales— como contexto de discusión y generación de prácticas; de los integrantes del CEPINT, como investigadores rescatando esas producciones de los docentes, colaborando en la elaboración de propuestas de educación intercultural y de espacios de formación superadores de las tradicionales instancias transmisoras; de las organizaciones *mapuce* como un movimiento político cultural a nivel provincial que trasciende la esfera de lo educativo.⁸

Desde el año 1998 venimos desarrollando con continuidad una serie de propuestas que tienen como eje articulador la temática de la interculturalidad y de la educación intercultural, gran parte de ellas en el marco de proyectos de extensión de la Facultad de Ciencias de la Educación.⁹ Estas prácticas nos comprometen como intelectuales que consideramos la Universidad el ámbito político, pedagógico y cultural desde donde producir relaciones cada día más democráticas, lleván-

⁷ Centro de Educación Mapuce Norgybamtuleyañi, Coordinación de Organizaciones Mapuce y Centro de Educación Popular e Interculturalidad, “Educación Intercultural en la Provincia de Neuquén: alcances y desafíos”, Neuquén, 2000. Véase también una referencia a la elaboración de este documento en el siguiente apartado, “Interpelaciones desde la práctica”.

⁸ Ana Alves, “Hacia una didáctica y un currículum en perspectiva intercultural”, Tesis de Maestría en Didáctica, FFyL, UBA, 2004.

⁹ Nos referimos a los proyectos de extensión “Construcción de espacios interculturales en la provincia del Neuquén” (1998-2000) y “Extendiendo educación popular e intercultural” (2001-2005).

donos a confluir en el trabajo con organizaciones indígenas, gremios docentes de Neuquén y Río Negro, instituciones escolares, grupos de maestros y colectivos feministas, conformando una red de grupos e instituciones con una concepción transformativa de la educación, que piensa en la interculturalidad para toda la sociedad y no como una modalidad para los indígenas.

Estas actividades de extensión han estado a su vez articuladas con nuestros proyectos de investigación: “La Reforma Educativa y la significación del trabajo docente hacia el fin del milenio. Un estudio interdisciplinario en el contexto provincial de Neuquén” (1996-1998); “La construcción de identidades y diferencias: un estudio de las relaciones entre pedagogía, política y cultura en colectivos sociales de Neuquén” (1998-2001); “Igualdad y diferencia en Educación Intercultural” (2002-2005); “Pedagogía, alteridad y representación. Un estudio sobre políticas de exhibición cultural en el sur argentino” (2006-2009). En los últimos años, a través de los proyectos “Interculturalidad, epistemología y decolonialidad: la emergencia de ‘otros’ saberes en las luchas *Mapuce* por educación, territorio y cultura” (2010-2012) y “Pedagogía y decolonialidad: la proyección del *mapuce kimvn* en la construcción de autonomía e interculturalidad” (2013-2016), focalizamos en la emergencia del *mapuce kimvn* en el marco de procesos interculturales vinculados a la educación, el territorio, la salud y el medio ambiente. Entendemos que la posibilidad de una epistemología otra y del enraizamiento de una pedagogía crítica implican una descolonización del saber, por lo que no pueden realizarse dentro de los marcos excluyentes del pensamiento occidental sino que necesitan fundarse o refundarse desde saberes que provienen y se proyectan hacia otros marcos epistemológicos y *cosmovisionarios*.

Estas experiencias han involucrado la participación de investigadores y extensionistas *mapuce* y no *mapuce* en sus distintas fases (diseño, implementación y difusión de resultados) y han articulado de distinta forma elementos tanto de la investigación como de la extensión, tal como son consideradas en un sentido tradicional. Hemos decidido llamarlas experiencias colaborativas en función de que no solo habilitan la participación de distintos actores sociales en algunas etapas del desarrollo de los procesos de investigación/extensión, sino que la relación que se establece entre los sujetos involucrados se piensa en función de un *hacer junto con*, en el que investigadores-extensionistas pertenecientes a contextos diferentes y a partir de saberes diferentes colaboran en el proceso de llevar adelante una investigación o un trabajo de extensión donde entran en diálogo saberes y epistemologías distintas.

Interpelaciones desde la práctica

Las diferentes actividades realizadas por el CEPINT desde sus inicios al presente muestran un recorrido particular en el que se expresan sus principales modalidades de trabajo con organizaciones y comunidades del Pueblo *Mapuce*. Este recorrido se inicia con las indagaciones acerca de la construcción de identidades y diferencias en las instituciones escolares en el Alto Valle de Neuquén y Río Negro, continúa con el estudio de las políticas de representación y exhibición de la alteridad en las escuelas, los museos y el turismo, y se proyecta hacia interpelaciones epistemológicas y decoloniales acerca de la ancestralidad, vigencia y proyección del *mapuce kimvn* en la construcción de autonomía e interculturalidad. En este recorrido, la interacción y el diálogo sostenidos entre integrantes del CEPINT e integrantes de organizaciones y comunidades *mapuce* han llevado a una redefinición constante de las formas de articulación con dichas organizaciones y a la reelaboración de los referentes epistémicos y teóricos de nuestro trabajo.

Un primer punto de inflexión en este sentido lo constituyen las conversaciones sostenidas para la elaboración participativa de un documento público sobre educación intercultural llevadas a cabo entre el CEPINT y el CEMN.¹⁰ Estas conversaciones abrieron profundos debates en torno a identidad, cultura y educación, obligándonos a descentrar nuestra propia perspectiva política pedagógica, fuertemente anclada en la educación popular freireana y las pedagogías críticas, al hacer ingresar en el horizonte de la discusión la perspectiva de la educación autónoma *mapuce*. Esta interpelación supuso una completa reconfiguración del campo educativo en términos epistémicos y políticos, con el consiguiente desafío de incorporar esta perspectiva en el ámbito académico, desafío que aún sigue vigente.

Asimismo, el recorrido realizado nos llevó a concentrar nuestros esfuerzos, reflexiones y propuestas en los procesos de producción, circulación y proyección del *mapuce kimvn*, involucrándonos como Centro en dichos procesos. Esto abrió nuevas dimensiones de reflexión y acción relativas a las modalidades de trabajo, al lugar otorgado a la epistemología indígena y al *mapuzugun* en las propuestas del CEPINT.

Entre estos procesos, podemos ubicar los mapeos culturales participativos en los cuales el CEPINT comenzó a participar desde el año 2006, en un trabajo conjunto con el CEMN, la CMN y diferentes comunidades *mapuce* de la provincia de Neuquén. Los mapeos surgen ante situaciones de judicialización de procesos de resguardo y recuperación territorial o por iniciativa de las comunidades que proponen relevamientos

¹⁰ Centro de Educación Mapuce Norgvbmntuleayñ, Coordinación de Organizaciones Mapuce y Centro de Educación Popular e Interculturalidad, ob. cit.

territoriales autónomos vinculados a su proyección de vida. Entre sus objetivos, los mapeos se proponen disputar a la cartografía oficial las formas de representación y concepción del territorio mediante procesos de renombrar espacios y de mostrar ocupación y posesión desde una lógica diferente a la occidental. También se proponen empoderar a las comunidades a través de la apropiación de estrategias antropológicas, de georreferenciamiento y de documentación y producción audiovisual.

Otro de estos procesos es el acompañamiento de la elaboración de la “Propuesta para un *Kvme Felen Mapuce*” durante los años 2009-2010, propuesta que la CMN construyó como alternativa a los *planes de desarrollo* —considerados *planes de muerte*— y como posibilidad de proyección de *planes de vida* desde la lógica, derechos, principios y conocimientos propios del Pueblo *Mapuce* y su cosmovisión.

Un tercer proceso es la creación, en 2009, de la Universidad *Mapuce* Intercultural (UMI), cuya formalización se realizó en un acto en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue en septiembre de ese mismo año. La UMI surge como respuesta a las demandas de las comunidades *mapuce* de oportunidades educativas y de empleo para los jóvenes en sus propios territorios y se produce en el contexto de un proceso de resguardo territorial, dado que se propone que la UMI se ubicara en territorio recuperado. La creación de la UMI era también una forma de institucionalizar las actividades que el CEMN venía realizando de manera continua desde hacía más de una década junto al CEPINT, así como junto a otros centros e instituciones de formación superior, a sindicatos docentes y a movimientos sociales.

Tal como ya adelantáramos, la modalidad del trabajo del CEPINT con el Pueblo *Mapuce* en estos procesos implicó la conformación de equipos de trabajo interculturales e interdisciplinarios. El carácter intercultural de los equipos no estaba dado por la mera inclusión de personas *mapuce* y no *mapuce*, sino por la cualidad que adquirirían las relaciones entre las personas involucradas, fundamentalmente por cómo aparecían plasmadas las perspectivas epistémicas de los participantes en las producciones finales logradas. En forma convergente, la interdisciplinariedad de los equipos no estaba dada solo por la pertenencia de sus integrantes a campos disciplinares específicos y la pericia que tuvieran en relación a un tipo particular de conocimiento sino por las modalidades y posibilidades de diálogo puestas en juego, que implicaron el reconocimiento del *mapuce kimvn* como sistema de conocimiento con sus propias lógicas de producción y validación, así como la puesta en tensión de las distintas perspectivas. En otras palabras, los diálogos adquirían una dimensión interepistémica y se entablaban entre sociólogos, *kimce*, geógrafos, *pijan kuse*, antropólogos, *logko*, docente, *kimeltucefe*, etc.

Un aspecto a destacar respecto de las formas de relación con las organizaciones, comunidades y personas *mapuce* es que el CEPINT, en todos estos procesos, fue puesto en situación de tomar posicionamiento, en particular en lo que tiene que ver con las relaciones entre la producción de conocimiento, la transformación de la realidad y la política. Esto implicó una ubicación particular del CEPINT en la institución académica y en el juego de las relaciones sociales, apostando por el reconocimiento del Pueblo *Mapuce* como pueblo con un sistema de vida propio, con capacidad de autogobernanza, y de la legitimidad y validez del *mapuce kimvn*. En este contexto, la participación del CEPINT tuvo lugar por iniciativa de la organización política *mapuce* que convocó en varias oportunidades al Centro a participar en mapeos, en la elaboración de la “Propuesta para *Kvme Felen Mapuce*” y en la concreción de la UMI. Por eso, un aspecto que da cuenta de las formas de relación establecidas con el Pueblo *Mapuce* es que el CEPINT reconoció la forma autónoma de organización política y territorial que se da el Pueblo *Mapuce* en Neuquén.

En lo concerniente al conocimiento, las modalidades de producción y aprendizaje propias del Pueblo *Mapuce*, los tres procesos a los que hemos hecho referencia ubican al *mapuce kimvn* como fundamento central de las reflexiones. La ancestralidad, la vigencia y la proyección del *mapuce kimvn* se expresan en el momento mismo en que los mapeos, el *Kvme Felen* y la UMI ponen en cuestión las formas de producción de conocimiento hegemónicas en el ámbito académico y sus consecuencias para la población indígena. Los mapeos se inician discutiendo la cartografía oficial y los límites impuestos por ella; el *Kvme Felen* enfrenta los planes de desarrollo y la UMI a la formación ofrecida por las instituciones de Educación Superior convencionales.

En el caso de los mapeos, los conocimientos *mapuce* están presentes durante todo el proceso pero se condensan de manera particular (para disputar y legitimar la validez de esos conocimientos en una esfera que excede la producción académica y se extiende al campo de la justicia y la política) en la producción de lo que se denominaron los mapas de la cosmovisión o culturales. Estos mapas fueron realizados en talleres en los que

[...] *el espacio se documenta a partir de elementos como la toponimia que denomina los lugares en lengua indígena connotándolos de sentido, y que va especificando los lugares elegidos para los encuentros de la comunidad de carácter festivo o religioso o para otras actividades socioeconómicas y culturales. Los sucesos, las ramadas, las recorridas, los senderos, el uso que los*

*animales hacen del espacio, etc. —todo esto conforma un conjunto de elementos tangibles e intangibles que cuentan como ocupación ancestral.*¹¹

Estos talleres requieren un trabajo de deconstrucción y reconstrucción de los nombres que actualmente llevan muchos de los lugares, ya que estos han sido parte de un proceso de imposición y colonización. Renombrar es poner nombre al territorio desde el *kimvn mapuce* y en *mapuzugun*; implica además la confección de mapas otros, que pueden ser utilizados para cuestionar los mapas oficiales, constituyéndose en documentos que pueden ser validados y usados en procesos judiciales como pruebas de la ocupación ancestral.

En el caso del *Kvme Felen*, los conocimientos y lógicas *mapuce* permitieron poner en discusión los planes de desarrollo que se organizan desagregando ámbitos de la vida social. En el proceso de discusión y elaboración de la propuesta, quedó en evidencia que esta parcialización resultaba contradictoria con la concepción circular *mapuce* del *Waj Mapu*¹² y sus elementos. Este reconocimiento llevó a rever la lógica de producción y la estructura de la propuesta, recurriéndose entonces a la metáfora de *wixalwe* (telar) y su entramado en búsqueda de una modelización alternativa; este objetivo se consiguió parcialmente en la medida en que los formatos textuales adoptados como soporte para la comunicación presentan la dificultad de no capturar en dichas formas escritas la lógica *mapuce* de comprender el mundo.

En el caso de la UMI, el conocimiento *mapuce* se expresa en la pretensión de configurar esta universidad como una estrategia de formación integral que conlleva a la potenciación y proyección del *mapuce kimvn*, proponiéndose fortalecer los aprendizajes que se dan en el espacio familiar y comunitario. Por una parte, la propuesta de la UMI constituye una respuesta a la ausencia de los Pueblos Originarios en los ámbitos de la Educación Superior, ausencia que se expresa tanto en la ínfima proporción de personas pertenecientes a Pueblos Originarios que pueden acceder a este nivel educativo como en la invisibilización dentro de los esquemas administrativos y prácticas de la vida cotidiana académica (cuando no la discriminación) de quienes efectivamente acceden; esta ausencia es claramente una evidencia de la histórica exclusión que se ha ejercido sobre los Pueblos Originarios. Por otra parte, la UMI se distancia claramente de las propuestas definidas por Mato como de

¹¹ Observatorio de Derechos Humanos de Pueblos Indígenas, *Huellas y senderos. Informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce lof Paicil Antriao*, Neuquén, ODHPI, 2013, p. 14.

¹² Territorio, cosmos, conjunto de todas las vidas.

“inclusión de individuos”,¹³ entendiéndolo que dichas estrategias corren el riesgo de dejar intacto el carácter colonial tanto de la construcción ciudadana como de la institución universitaria al integrar a quienes estuvieran históricamente excluidos pero sin alterar significativamente los parámetros de relación. Desde esta perspectiva, pueden constituirse en nuevas formas de subordinación y devenir propuestas funcionales al sistema dominante, en el sentido que plantea Walsh:

[...] el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, la que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista.¹⁴

En este sentido, la propuesta de la UMI avanza en la puesta en discusión de una dimensión relevante y específica del sistema universitario, la dimensión epistemológica; entendemos que la posibilidad de un modelo pedagógico intercultural para la Educación Superior reside prioritariamente en la posibilidad de revisar la ontología del conocimiento y la pretendida racionalidad y universalidad asignadas al conocimiento occidental hegemónico, así como la propia estructura y funcionamiento del sistema de construcción y difusión de conocimientos. Desde esta perspectiva, la propuesta de la UMI plantea definir también desde el *mapuce kimvn* las relaciones entre los diferentes actores involucrados, la estructura curricular que adopta los principios que organizan la vida *mapuce* (comunicación, reciprocidad, integralidad y pluralidad), los perfiles formativos y las titulaciones a ser otorgadas por esta institución.

En articulación con estos procesos, el lugar del *mapuzugun* en la experiencia del CEPINT se ha complejizado a lo largo de los años. En los primeros años de trabajo, el *mapuzugun* aparecía como problema, en tanto lengua materna que no era hablada por la mayoría de los *mapuce* como resultado de los procesos de disciplinamiento y prohibición de uso, al tiempo que era la lengua reivindicada por la población *mapuce*

¹³ Nos referimos centralmente a aquellas que intentan una suerte de integración o ampliación de la ciudadanía a partir de la incorporación a las universidades de estudiantes indígenas a través de la puesta en marcha de políticas de acción afirmativa. Véase Daniel Mato, “Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos”, en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2009, pp. 11-64. Disponible en línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve> Fecha de consulta: 15/07/2015.

¹⁴ Catherine Walsh, “Interculturalidad y (de)colonialidad. Perspectivas críticas y políticas”, ponencia presentada en el XII Congreso ARIC, Florianópolis, 2009, p. 5.

organizada y demandante de derechos en tanto pueblo preexistente. El trabajo con el CEMN ha permitido reconocer que el *mapuzugun*, como idioma del Pueblo *Mapuce*, además de constituirse en un diacrítico de identidad, expresa *kimvn* y es la lengua que ha permitido que este conocimiento pase de generación a generación. Desde el *mapuce kimvn*, el *mapuzugun* no es solo el idioma de las personas sino de todos los componentes del *Waj Mapu*; en este sentido, el *mapuzugun* se incorpora en su más amplia y compleja dimensión comunicativa. En los mapeos, el uso del *mapuzugun* para renombrar el espacio no es solo una operación mecánica de cambio de nombre sino que implica tanto un ejercicio político de nominación como el reconocimiento y la inscripción del *kimvn* existente sobre el territorio y las relaciones que se pueden sostener entre este y *pu ce* (personas). Este conocimiento plasmado en un término *mapuce* no puede ser capturado en toda su significación al momento de realizar traducciones al castellano y corre el riesgo de quedar atrapado en matrices y lógicas colonizadoras. Esto último representa una dificultad que en cierta forma se intenta resolver usando los términos *mapuce* y tomando el *mapuzugun* como lengua de referencia. Sin embargo, la traducción resulta insoslayable en la construcción de diálogos interculturales e interepistémicos; en todo caso, es necesario entender que los conceptos están situados geopolíticamente y que los procesos de traducción se llevan adelante en un contexto de luchas por ser pueblo autónomo. Esto implica una carga política y cultural, por lo que traducir no se trata solamente de rescatar los términos de la sabiduría ancestral sino de darles sentidos contextuales, de llevarlos al mundo de la cadena de significantes hegemónicos.¹⁵ Esto ubica a la traducción como un aspecto medular para la descolonización del conocimiento, como una estrategia de desubalterización epistémica.

Entendemos que estas experiencias muestran que, no sin dificultades y bajo ciertas condiciones, es posible articular técnicas y criterios metodológicos, elaborar conjuntamente resultados, encarar diálogos interculturales e interepistémicos, llevar adelante acciones transformadoras. Por una parte, para que esto sea posible, consideramos que es necesario que estas experiencias se configuren bajo la lógica de lo que Gasché denomina “interaprendizajes interculturales”, haciendo referencia a “situaciones concretas claramente definidas y asumidas en las que la finalidad de los conocimientos adquiridos mutuamente está explícita, es decir, los beneficios mutuos del proceso de interaprendizaje están

¹⁵ Raúl Díaz, “Territorio - Pueblo - Autonomía y traducción”, presentación realizada en el Foro “Cultura, Identidad y Transformaciones Sociales”, FADyCC, UNNE, Argentina, 2010.

concientemente aceptados por ambas partes.”¹⁶ Esto solo es posible en tanto se construya un marco acotado y consensuado, con objetivos explícitos y delimitados, y en tanto la participación se configure como principio central, no solo en cuanto a la generación de múltiples instancias de interacción sino en cuanto al control colectivo del proceso y la toma de decisiones negociada.

A su vez, estas experiencias se han fundamentado en dos vertientes epistemológicas combinadas que en su articulación permiten tanto potenciar el conocimiento generado como las posibilidades de aprendizaje mutuo entre miembros de las organizaciones indígenas y los miembros de la comunidad académica. Dichas vertientes son las que Vasilachis de Gialdino denomina “epistemología del sujeto cognoscente” y “epistemología del sujeto conocido”.¹⁷ En nuestro caso, y dando un matiz algo diferente al de Vasilachis en su trabajo original, postulamos que los miembros de las organizaciones *mapuce* y de la comunidad académica ocupamos, alternativa y dialógicamente, el lugar de sujeto conocido y cognoscente, puesto que ambos intentamos conocer y comprender las lógicas implícitas y explícitas que producen explicaciones coherentes dentro de ambos sistemas de conocimiento (*mapuce* y no *mapuce*). Esta articulación dialógica y alternada en permanente movimiento dialéctico torna el conocimiento generado en resultados dinámicos, en el sentido de que se van generando productos de conocimiento en ciertos momentos del desarrollo del trabajo de investigación, que permiten, a su vez, indagar con mayor profundidad aspectos que tal vez no hubiesen sido antes vistos como importantes.

Desafíos para seguir pensando la interculturalidad como un espacio posible

Luego del recorrido propuesto en los apartados anteriores, nos parece importante recuperar algunos de los desafíos que, como integrantes y partícipes de estas experiencias, se nos han ido planteando. Un desafío central es cómo lograr que los procesos escolares que se inician con pretensiones interculturales en instituciones específicas no terminen reduciéndose a una incorporación *folclorizada*, fragmentada y descontextualizada de conocimientos y personas. Es necesario problematizar las relaciones entre el conocimiento *mapuce* y el sistema educativo oc-

¹⁶ Jorge Gasché, “¿Qué son ‘saberes’ o ‘conocimientos’ indígenas, y qué hay que entender por ‘diálogo’?”, en Catalina Pérez y Juan Álvaro Echeverri (eds.), *Memorias 1^{er} Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*, Leticia, Colombia, 2008, p. 29.

¹⁷ Irene Vasilachis de Gialdino, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa, 2003.

cidental, reconociendo las diferencias y particularidades: mientras que el primero se basa en la objetivación a través del texto y formas de experimentación que implican una objetivización y manipulación de la naturaleza, el conocimiento *mapuce* se sostiene en la observación, la oralidad y la relación comunitaria, fundamentalmente a través de la palabra de las autoridades y *kimce*; su transmisión implica, por lo tanto, la generación de vínculos e interacciones que no pueden descontextualizarse, en el sentido de darse en cualquier tiempo y espacio, independientemente de las personas, como sí sucede con el conocimiento occidental. Las diferencias en relación a la educación, entonces, no se restringen a una cuestión de contenidos distintos sino que involucran dimensiones referidas a distintas lógicas epistemológicas y diferentes pedagogías. Históricamente, sin embargo, la escuela no ha reconocido estas dimensiones, imponiendo sus propias lógicas, minimizando la complejidad del pensamiento *mapuce* y despojándolo de proyección política, territorial y cultural.

En este sentido es importante recordar que todo conocimiento se configura como tal en el marco de ciertas prácticas sociales que definen sus sentidos e implica lógicas específicas de producción, circulación y ejercicio. Sin embargo, la forma particular de configuración del conocimiento científico occidental, que impone su objetivación y cristalización en textos escritos así como formas específicas de racionalidad, tiende a invisibilizar su carácter contextual y funcional. En términos de Gasché, quienes nos movemos en marcos institucionales y académicos, solemos no solo ser

*[...] prisioneros de nuestras formas de ejercicio de la racionalidad, ya que no podemos concebir valederamente otra, sino también somos ciegos en cuanto a la funcionalidad de nuestros conocimientos enmarcados en nuestra forma de comprender el mundo y en cuanto al condicionamiento profesional y económico, y más ampliamente, social y político.*¹⁸

Por lo que para la validación de otros conocimientos y como precondición para entrar a la escena de diálogo, se produce una imposición de estas formas de racionalidad occidental;¹⁹ la sistematización de los saberes *mapuce* bajo esta lógica (o sea fetichizados e independientes de sus relaciones sociales de producción) descontextualiza y transforma el *mapuce kimvn*, lo que en ocasiones mueve al rechazo de estos ámbitos en aras de la conservación de estos saberes en la propia lógica.

¹⁸ Jorge Gasché, “¿Qué son ‘saberes’ o ‘conocimientos’...?”, ob.cit., p. 19.

¹⁹ Cabe señalar que esto puede ocurrir con la noción misma de *diálogo*, en tanto se postule un modelo ideal que suponga que los hablantes ocupan posiciones equivalentes de poder y comparten las mismas suposiciones y racionalidad.

Esto último hace entrar en escena otro desafío presente en estas experiencias, que se halla implicado en su quehacer colaborativo: el que tiene que ver justamente con el reconocimiento, la validación y la legitimación de los saberes que entran en juego para afianzar y proyectar la autonomía y autogestión indígena - *mapuce*. Es necesario partir de reconocer la imbricación entre saber y poder, resituando el conocimiento científico como una racionalidad epistémica específica, que debe necesariamente entrar en diálogo con otras formas de conocer a fin de hacer posible su propia descolonización; en este caso, nos referimos específicamente al *mapuce kimvn*.

Es aquí donde vemos que el diálogo interepistémico y las perspectivas de investigación colaborativas e interculturales tienen un gran potencial, al redistribuir el modo de acceso al conocimiento y a las formas de producción de conocimientos en donde hasta ahora la perspectiva occidental ha sido hegemónica. La investigación colaborativa hace del aprendizaje del enfoque colaborativo una parte central del proceso de investigación. La investigación no se realiza tan solo para generar datos sino para desarrollar comprensión de uno mismo y su contexto. En síntesis, reconoce la indivisibilidad de la teoría y la práctica y la concientización fundamental de la dialéctica entre lo personal y la política.

Otro desafío tiene que ver con la generación de políticas educativas específicas para el ámbito universitario, que en la actualidad cuenta con una limitación importante ya que, en términos generales, puede afirmarse que las universidades han reproducido los esquemas de las relaciones coloniales establecidas a partir de los procesos de conquista y colonización, prolongados a través de la constitución de los estados nacionales en América Latina. Como señala Mato,

*[...] el credo en el carácter “universal” de ciertas visiones de mundo, la ciencia y la tecnología y su contraposición a otras formas de producción de conocimiento a las que se desprecia por considerar de antemano que solo tendrían —si acaso— valor “local”, domina el campo de la educación superior, la ciencia y la tecnología en América Latina.*²⁰

En este sentido, es importante recuperar la idea de interaprendizajes interculturales mencionada anteriormente y poder pensar en nuestras experiencias conjuntas con el Pueblo *Mapuce* como instancias que nos permitan a los distintos actores involucrados revisar y mirar reflexivamente nuestras propias prácticas y poder replantearlas.

²⁰ Daniel Mato, “Educación Superior, Colaboración...”, ob. cit., p. 14. Desde nuestra perspectiva, resulta paradójal cómo esto sucede aun en contra de la experiencia de las apropiaciones que de los conocimientos de Pueblos Originarios se han realizado desde distintas ramas del saber y de la empresa (pensemos, por ejemplo, en las industrias farmacéuticas).

Para finalizar, entonces, nos parece importante compartir algunos de nuestros replanteos y pensar qué puede aportar a la universidad pública y la educación en general la experiencia del CEPINT y las modalidades de trabajo emprendidas en conjunto con el Pueblo *Mapuce*, sus organizaciones políticas y sus *lofces*:

Que el planteo de derechos fundamentales del Pueblo Mapuce, su demanda por un nuevo tipo de relación con el Estado y con la sociedad civil y las formas que estas han adquirido en términos de propuestas y estrategias de trabajo da lugar a un arco de solidaridades con otros movimientos sociales y políticos y conforma un espacio de articulación entre ciudadanía y democracia. Este arco de solidaridades aporta nuevos sentidos a otras identidades, como es el caso de la identidad nacional, relativizando sus costados esencialistas, provocando redefiniciones de identidad que apuntan, más que al deber ser, a la perspectiva del devenir. Esto ayuda a pensar y disputar críticamente las lógicas identitarias binarias y esencializantes; de esta manera contribuye también al fortalecimiento de varias identidades a la vez.

Que de esta forma también se aporta al análisis crítico de los mandatos fundacionales de la identidad docente, lo que acontece no solo por el lugar que los conocimientos *mapuce* pudieran adquirir en las instituciones educativas sino, fundamentalmente, en la formación docente y en las relaciones que la docencia pueda construir con los *mapuce*, sus autoridades, comunidades y organizaciones político culturales.

Que la interculturalidad es para todos e implica diversas dimensiones de la vida; en este sentido, el concepto de interculturalidad que venimos proponiendo nos conduce hacia su perspectiva extendida, en la que la educación intercultural en todos los niveles es para toda la sociedad y no solamente para las poblaciones indígenas. La pregunta que surge es: ¿quién se halla más necesitado de interculturalidad en sus prácticas? Como una respuesta posible, el planteo de la interculturalidad como derecho de todos nos lleva más allá, al sostener la necesidad de que toda la sociedad asuma las prácticas interculturales y esto permita la coexistencia y relación igualitaria entre culturas diferentes (incluyendo la occidental, como una más y no como la habilitante).

Que la educación autónoma *mapuce* puede aportar a un nuevo sistema educativo, a través de la introducción de una cosmovisión que refleja una relación más equilibrada, más simbiótica entre sociedad y naturaleza, así como promover en la educación su vinculación a la vida misma, al entorno natural y a la vida familiar y comunitaria, cuestiones todas estas que resolverían algunas de las crisis de modelo en las que nos hallamos inmersos actualmente.

Referencias

- ALVES, Ana, "Hacia una didáctica y un currículum en perspectiva intercultural", Tesis Maestría en Didáctica, FFyL, UBA, 2004.
- BRIONES, Claudia, "Formaciones de alteridad: contextos globales, procesos nacionales y provinciales", en Claudia Briones (ed.), *Cartografías Argentinas*, Buenos Aires, Antropofagia, 2005.
- CAÑUMIL, Tulio Fernando, María Susana Berretta y Ariel Darío Cañumil, *Tvkułpayiñ taiñ kvpa: recordemos nuestro origen*, Florencio Varela, Xalkan Ediciones, 2013.
- DELRIO, Walter y otros, "Del silencio al ruido en la historia. Prácticas genocidas y Pueblos Originarios en Argentina", ponencia presentada en el III Seminario Internacional, Políticas de la Memoria "Recordando a Walter Benjamin: Justicia, Historia y Verdad. Escrituras de la Memoria", Buenos Aires, 2010.
- DÍAZ, Raúl, "Territorio - Pueblo - Autonomía y traducción", presentación realizada en el Foro "Cultura, Identidad y Transformaciones Sociales", FADyCC, UNNE, Resistencia (Argentina), 2010.
- EQUIPO INTERDISCIPLINARIO E INTERCULTURAL, *Propuesta para un Kyme Felen Mapuce*, 1ª ed., Neuquén, Confederación Mapuce de Neuquén, 2010.
- GASCHÉ, Jorge, "¿Qué son 'saberes' o 'conocimientos' indígenas, y qué hay que entender por 'diálogo'?", en Catalina Pérez y Juan Álvaro Echeverri (eds.), *Memorias 1º Encuentro Amazónico de experiencias de Diálogo de saberes*, Leticia, 2008.
- MATO, Daniel, "Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos", en Daniel Mato (coord.), *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, Caracas, IESALC-UNESCO, 2009. Disponible en línea: <http://www.iesalc.unesco.org.ve> Fecha de consulta: 15/07/2015.
- OBSERVATORIO DE DERECHOS HUMANOS DE PUEBLOS INDÍGENAS, *Huellas y senderos. Informe final de los resultados del relevamiento territorial, histórico, social y cultural de la comunidad mapuce lof Paicil Antrioa*, Neuquén, ODHPI, 2013.
- VALDEZ, María Cristina, "Plan de tesis para el Doctorado en Antropología", Universidad Nacional de Córdoba, 2013.
- VASILACHIS DE GIALDINO, Irene, *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*, Barcelona, Gedisa, 2003.
- WALSH, Catherine, "Interculturalidad y (de) colonialidad. Perspectivas críticas y políticas", ponencia presentada en el XII Congreso ARIC, Florianópolis, 2009.

Cátedra libre de Pueblos Originarios, Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco. Experiencias, interpelaciones y desafíos

Sonia Liliana Ivanoff y Daniel Leónidas Loncón

La Cátedra Libre de Pueblos Originarios¹ —CLPO— fue creada en el año 2008, en la sede Comodoro Rivadavia de la Universidad Nacional de la Patagonia “San Juan Bosco”, ubicada en la provincia del Chubut, Patagonia Argentina.

Forma parte de un grupo de cátedras libres que dependen de la Secretaría de Extensión Universitaria y su surgimiento responde a una demanda social y de las organizaciones indígenas de la provincia de Chubut.

Durante todo este tiempo, como propuesta curricular fue adquiriendo su fisonomía particular, que trasciende el espacio territorial vinculante de la sede de Comodoro Rivadavia. El equipo de la CLPO se propone dar cuenta de las experiencias, las interpelaciones y los desafíos que se enfrentan en lo cotidiano, pero que sobretodo han permitido la concreción de sus objetivos, entre ellos, constituirse en un espacio de educación intercultural en el ámbito universitario.

La tarea no ha sido fácil, máxime si pensamos en la tradición universitaria en la que se inserta, que es negadora de la existencia de los pueblos indígenas en su matriz sociocultural y, además, es productora exclusiva de saberes. Los desafíos se reproducen en experiencias propuestas desde la CLPO, que surgen de las interpelaciones recibidas, que suelen responder y romper con patrones de conocimiento estándar.

Las prácticas que se proponen tampoco responden a un esquema de cátedra universitaria convencional, sino que más bien responden a criterios que promuevan proyectos de interrelación con miembros de pueblos indígenas, ponderando sus saberes.

La CLPO se ha propuesto articular distintas líneas de trabajo con un denominador común: generar mayores espacios de visibilidad y de articulación de los pueblos indígenas. Esto se tradujo tanto en experiencias hacia adentro de la comunidad universitaria² como por fuera de la Universidad.

¹ En Argentina se utilizan tanto los términos *indígenas* como *pueblos originarios* en referencia a los pueblos preexistentes al Estado nación.

² Entendemos por *comunidad universitaria* al personal docente, no docente, estudiantes y funcionarios de gestión política.

Las experiencias proponen, entre otros aspectos, descolonizar y despaternalizar prácticas que conducen a la desmemoria homogeneizante. Está claro que el fuerte anclaje que han tenido en el orden jurídico los Derechos Económicos, Sociales y Culturales –DESC–, brindan un encuadre favorable para que se den estas prácticas, desde una doble perspectiva: por una parte, *desde* los pueblos indígenas y, por otra, desde el reconocimiento de derechos *hacia* los pueblos indígenas.

Desde la CLPO, nos pusimos como objetivo prioritario posicionarnos sobre los hechos políticos más relevantes para la sociedad. Ello nos exige concientizar sobre los cambios jurídicos, sobre la inclusión de los nuevos sujetos de derecho y promover la necesidad de implementar las transformaciones que los hagan realidad.

Antecedentes y contexto

Desde la Constitución Nacional de 1853, las políticas de gobierno tendieron a la desaparición de las comunidades indígenas de la región patagónica con una política de exterminio, a través de campañas militares como la mal denominada *Conquista del desierto* y, una vez finalizada esta guerra contra el indio, se fueron consolidando políticas de sumisión, asimilación e integración.

Las familias originarias fueron confinadas a tierras marginales, mayormente improductivas, generalmente en forma de reducciones, reservas o colonias.

El enorme avance en el reconocimiento de los derechos humanos a nivel internacional y, especialmente, el fin de la última dictadura militar, permitieron que el reclamo de pueblos originarios se reinstalase en la agenda pública. Estos reclamos tomaron particular impulso a partir de la reforma constitucional de 1994, cuando el Estado argentino se proclamó jurídicamente un estado multicultural, que debía reparar históricamente el daño causado a los pueblos originarios, e inscribió en la Constitución Nacional el reconocimiento a su preexistencia territorial, étnica y cultural.

Al mismo tiempo, dio jerarquía constitucional a once pactos internacionales de derechos humanos, entre ellos los pactos internacionales de derechos civiles y políticos y de derechos económicos sociales y culturales, así como la Convención Americana sobre Derechos Humanos, con su marco de exigibilidad ante los órganos regionales (Comisión y Corte Interamericana de Derechos Humanos).

Otro avance importante fue la ratificación en el año 2000 del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre pueblos indígenas y tribales, cuya parte II reconoce específicamente el derecho a sus territorios.

Pero estos avances en materia normativa no tuvieron un impacto sustantivo en la realidad de los reclamos territoriales de los pueblos indígenas de la región. Esta divergencia entre el deber ser y el ser determinó que sigan perpetrándose los abusos y las violaciones a los derechos humanos y territoriales. La asimetría existente tiende a perpetuar la situación histórica de marginación, despojo y miseria de los pueblos indígenas.

La imposibilidad por parte de las comunidades indígenas y sus miembros de acceder a la justicia para la defensa o reclamo de sus derechos territoriales está ligada a la dificultad real de sus miembros de enfrentar los obstáculos que presentan los complejos trámites administrativos y judiciales. La lentitud y burocracia de estos torna difícil el trabajo de los abogados y hace intransitable su camino para quienes no estén mínimamente capacitados para ello.

A esto cabe sumar otras dificultades, tales como la falta de personal en las dependencias estatales especializado en derechos humanos de pueblos indígenas y los pocos abogados especialistas, que además trabajan a grandes distancias del lugar donde están las comunidades. Otro problema identificado por las comunidades es la falta de comprensión de los reclamos y el escaso reconocimiento de sus derechos como pueblos indígenas preexistentes.

Acciones y propuestas llevadas a cabo desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios

En las provincias argentinas de Chubut y Santa Cruz existen dos pueblos indígenas: mapuche y tehuelche. No obstante, la mayor parte de las comunidades se autorreconocen como mapuche-tehuelche en razón de identificar componentes ancestrales de ambos pueblos. Por tal motivo, en el presente escrito se utilizará la referencia mapuche-tehuelche para hacer alusión a los pueblos indígenas de la región.

Al analizar las diversas dificultades que los miembros de comunidades indígenas manifiestan, el tema territorial es excluyente. En función de esto, se establecieron diversas líneas de trabajo.

La falta de acceso a la justicia de las comunidades indígenas y sus miembros en las provincias de Chubut y Santa Cruz en la República Argentina, en lo referente al conocimiento y defensa de sus derechos territoriales, contribuye a configurar un marco de permanentes violaciones de tales derechos y, al hacerlo, se vulneran otros como sus derechos a la alimentación, a la vivienda digna, al desarrollo cultural, a la salud, a la educación y a la identidad.

En este contexto, desde la CLPO se propuso desarrollar, entre sus principales acciones, el Curso de Promotores Jurídicos Indígenas, que propone capacitar a través del protagonismo y la participación de los

propios actores involucrados, es decir, integrantes de las comunidades indígenas.

A través del curso se brindan herramientas técnicas para el conocimiento de la existencia, naturaleza y alcance de sus derechos, como así también la forma de llevar adelante los reclamos jurídicos y administrativos necesarios para viabilizar la reivindicación y defensa de sus derechos. De esta manera, se espera lograr un efecto positivo y una tendencia virtuosa: mejorar la calidad de vida de las comunidades en las que se detectan necesidades y fortalecer sus propias organizaciones comunitarias.

La premisa fundamental es que, una vez capacitados los Promotores Jurídicos Indígenas, se habrá roto, en gran parte, la dependencia de las comunidades y, con ello, el principal obstáculo para acceder a la justicia, fortaleciéndose como sujetos de derecho.

En síntesis, en un escenario de democracia con una conflictividad creciente, el proyecto pretende ser una herramienta que fortalezca a las comunidades originarias en la defensa y la reivindicación de sus derechos territoriales.

El curso mencionado, presentado en la convocatoria de la Secretaría de Políticas Universitarias, por medio del Programa de Voluntariado Universitario, tuvo un alto impacto entre los participantes y generó una constante demanda para que sea replicado en otros contextos comunitarios y en particular hacia dentro de la propia Universidad.

Asimismo, cabe mencionar que las diversas propuestas surgen del análisis de las principales demandas de los propios actores tendientes a la promoción comunitaria y al desarrollo intercultural dentro de la Educación Superior.

Al curso de Promotores Jurídicos Indígenas se suma una serie de actividades que parten de la demanda específica de miembros y organizaciones indígenas, algunas de ellas son:

Idiomas originarios

Idioma mapuzungun: Se dicta desde el año 2009. Se encuentra a cargo del doctor Antonio Díaz - Fernández. Existen dos grupos: principiantes y avanzados. Se dicta anualmente en la Ciudad Universitaria, sede Comodoro Rivadavia.

Idioma guaraní: La fuerte presencia de hablantes de idioma guaraní en la ciudad de Comodoro Rivadavia llevó a establecer un convenio con la Secretaría de Políticas Lingüísticas de la República de Paraguay. En la actualidad se desarrollan dos actividades de capacitación, una de enseñanza propiamente dicha de idioma guaraní en las aulas de la Universidad y otra en el Centro de Apoyo Escolar Bilingüe, ubicado en un

barrio de la ciudad. En ambas instancias sus capacitadoras son Elida Bordón y Bernardina Amarillo.

A su vez, ambas propuestas tienen su correlato con sendos programas de radio en la radio de la Universidad.

Programas de Radio

Como se mencionó precedentemente, se desarrollan dos programas de radio desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios en la Radio de la Universidad:

Peñiwen ñi Trawun (Encuentro de Hermanos). Programa de actualidad informativa sobre noticias de los pueblos indígenas en general y mapuche en particular, conducido por Evaristo Contrenecul.

Ava Ñe'e (idioma del Hombre). Programa de difusión sobre idioma y cultura guaraní, conducido por Ubaldo Álvarez y Reina Ramírez.

Proyecto de aprovisionamiento de agua a comunidades indígenas³

A través de la vinculación con el Programa de Responsabilidad Social Empresaria, y a fin de dar respuesta a un requerimiento social realizado por las Comunidades Indígenas para el aprovisionamiento de agua, desde la CLPO se realizó el diseño, la gestión y la ejecución del Proyecto que consiste en la instalación de tanques y molinos para la acumulación de agua. Este trabajo es llevado adelante por las propias comunidades indígenas por medio del trabajo autogestivo.

Difusión de los derechos

Se han dictado charlas, conferencias y seminarios hacia el interior de la Universidad a los fines de acompañar los procesos de visibilización de los derechos indígenas con un cambio de paradigma de reconocimientos de los derechos constitucionales para los pueblos indígenas.⁴

Seminarios sobre actualidad de los pueblos indígenas en la Provincia del Chubut

Mediante acuerdos con las Facultades de Humanidades y Ciencias Sociales y la Facultad de Ciencias Jurídicas, se dictan seminarios cuatri-

³ Video del Proyecto: <http://www.infoweb3.unp.edu.ar/extension/>

⁴ Video Derechos de los Pueblos Originarios Parte 1: www.youtube.com/watch?v=jG06xipTgEw

mestrales bajo la modalidad de talleres participativos con formación intercultural en un marco de intercambio de experiencias interculturales con miembros de comunidades y/o pueblos indígenas.

Publicaciones

Mapuzungun para principiantes. Autor: doctor Antonio Díaz - Fernández. Prólogo de Daniel Leonidas Loncón. El libro surge del material de trabajo preparado para los cursos de mapuzungun que se desarrollan a instancias de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios en la Universidad. Pretende brindar herramientas básicas para iniciarse en el dominio de la lengua e interactuar en situaciones comunicativas sencillas.

Dossier Propiedad Comunitaria Indígena. Fernando Kosovsky (comp.). Prólogo de Sonia Liliana Ivanoff. Libro editado por la Editorial Universitaria de la Patagonia en conjunto con la Asociación de Abogados/as de Derecho Indígena⁵ (AADI). El libro compila una serie de artículos de prestigiosos abogados, militantes y operadores judiciales, que instalan el debate en torno a la propiedad comunitaria indígena en todo el país. Este dossier condensa algunas de las principales intervenciones de miembros de la AADI en una materia que desde la reforma de la Constitución nacional, en 1994, estableció el reconocimiento del derecho de propiedad comunitaria para las comunidades de pueblos indígenas. La Cátedra Libre de Pueblos Originarios acompaña su publicación en el convencimiento de que el conocimiento contribuirá a hacer efectivo ese derecho fundamental.

Proyectos de Investigación

- Situación sociolingüística y sociocultural de los pueblos originarios ubicados en la parte del corredor Bioceánico. De Gulu Mapu a Puel Mapu.
- Historia del Hospital Rural de Cushamen. Proyecto llevado a cabo por el Equipo de la Cátedra y diversos profesionales de la región. Pretende indagar acerca del surgimiento de la primera institución estatal en el territorio indígena posteriormente denominado Cushamen.
- Mapa de la Discriminación. Proyecto llevado a cabo por el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo en conjunto con el Equipo de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios.

⁵ Asociación Argentina de Abogados/as de Derecho Indígena: www.derechosindigenas.org.ar.

Articulaciones institucionales

La Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB), desde el año 1991, y en forma más permanente e ininterrumpida desde el año 2008, viene desarrollando distintas actividades asociadas con otras instituciones y organizaciones de la sociedad civil, en particular con las comunidades indígenas de las provincias de Chubut y Santa Cruz, a los fines de abordar diversas problemáticas y posibilidades.

La vinculación con las comunidades del pueblo mapuche-tehuelche de la provincia del Chubut ha generado la necesidad de establecer nuevas estrategias de fortalecimiento hacia el interior de estas.

Una prueba de ello es la creación de la propia Cátedra Libre de Pueblos Originarios al interior de la Universidad, que se ha constituido en un espacio de intercambio, difusión, investigación y fortalecimiento que la Universidad brinda entre sus propuestas.

Para ello, se mantiene un diálogo permanente con las organizaciones propias de las comunidades indígenas: las autoridades ancestrales y miembros de sus comunidades territoriales, referentes del Consejo de Participación Indígena⁶ (CPI) o de organizaciones territoriales.

Asimismo, se han establecido diversos convenios de cooperación con organismos estatales como el Ministerio de la Defensa Pública, dependiente del Poder Judicial; la Asociación Argentina de Abogados/as de Derecho Indígena (AADI); el Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) y el Ministerio de Desarrollo Social y de Familia de la provincia del Chubut, entre otras instituciones. También se han celebrado acuerdos con instituciones del ámbito privado.

Interpelaciones y desafíos

La Educación Superior en nuestro país, y en nuestra región patagónica en particular, se encuentra frente a desafíos contemporáneos muy particulares. En tres años se cumplirá un siglo de la Reforma Universitaria de 1918, que consagró los principios de autonomía, cogobierno y extensión universitaria como principales conquistas del movimiento estudiantil de aquella época.

La Cátedra Libre de Pueblos Originarios fue creada en el ámbito de la Secretaría de Extensión Universitaria, lo que permite una vinculación

⁶ El Consejo de Participación Indígena, cuyas siglas son CPI, es un espacio participativo de los pueblos indígenas dentro del Estado nacional. Cada CPI representa un pueblo indígena que se reconozca en el Estado nacional. El espacio de articulación es el Instituto Nacional de Asuntos Indígenas, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social de la Nación. Actualmente en la provincia de Chubut hay seis representantes del CPI, tres por el pueblo mapuche y tres por el pueblo tehuelche. Para mayor información: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/Uploads/i1/Institucional/1.OrganosDeConsultayParticipacion.pdf>

directa con organizaciones indígenas, estudiantes y docentes universitarios pertenecientes a pueblos originarios.

Desde el año 2008 hasta la actualidad, la Cátedra se ha consolidado como un espacio de participación, debate y consulta en virtud del trabajo constante y sostenido en el tiempo. Ha sido dúctil en función de las demandas del medio, ya fuesen de tipo académico o las planteadas por las comunidades y organizaciones indígenas con las cuales se trabaja.

Asimismo, es menester señalar el respaldo institucional de las Autoridades de turno, que han favorecido procesos de participación indígena al interior de la Universidad, así como el acompañamiento de las actividades de la Cátedra Libre en territorio indígena.

Actualmente, nos encontramos en un proceso de sistematización de información sobre los estudiantes y docentes universitarios indígenas con el objetivo de proponerles diversas actividades en las que puedan ser actores protagónicos frente a los nuevos diálogos de la Educación Superior con los pueblos originarios.

También, el Pueblo Mapuche Tehuelche está ejerciendo acciones de reivindicación territorial, las cuales han sido blanco de ataques y criminalización mediática desde diversos sectores.

Ante eso, se hace aún más imprescindible que desde la Universidad se generen debates de ideas y se visibilice a la población indígena que acude a ella, a los efectos de no reproducir prácticas discriminatorias o que atenten contra el proceso de autoidentificación.

Respecto de los desafíos, estos tienen que ver con las carencias en la sistematización del conocimiento indígena en nuestra región, a partir del cual se pueda mostrar a la sociedad en general los valores que representa para los pueblos originarios. Los problemas de reconocer el derecho de una *educación propia* para los pueblos indígenas está muy lejos, a la luz de la política educativa argentina y desde las universidades. Si bien hay una escalada en el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas en materia de Educación Superior, podríamos asegurar, por el diálogo constante que mantenemos con miembros de las comunidades indígenas de Chubut y Santa Cruz, que en su mayoría se desconocen.

Esto guarda relación con lo dispuesto en el Convenio 169 de la OIT, sobre las garantías del derecho a la participación y el carácter obligatorio de la consulta libre, previa e informada para los pueblos indígenas en los asuntos que les conciernen.

A pesar de las situaciones adversas, estamos convencidos de que es un logro seguir incorporando, a modo de diálogo, los saberes indígenas y los saberes científicos, tanto para la comunidad universitaria como para los miembros de las comunidades y pueblos indígenas. Reconocer la diversidad de valores y los distintos modos de aprendizajes es central

en la elección de las actividades y los programas que desarrolla la CLPO y que se seguirá propiciando.

Otro desafío es poder continuar con el trabajo territorial, para que la Universidad, también pueda comprender nuevas lógicas, formas de ver el mundo y de concebir el conocimiento.

Y otro desafío que nos hemos propuesto tiene que ver con interculturalizar los diseños curriculares y que los programas de estudio de las diversas carreras incorporen contenidos vinculados a los pueblos originarios, no en función de su especificidad profesional, sino teniendo en cuenta el heterogéneo universo de alumnos que una Universidad alberga, particularmente por la región geográfica en la que nos encontramos.

De igual forma, la constitución de grupos de estudio e investigación, con estudiantes y docentes indígenas, aparece como un horizonte necesario a los efectos de recuperar los conocimientos ancestrales que —estamos convencidos de ello— aportarán significativamente en nuevas formas de construir saberes y formas de ver y estar en el mundo.

Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe.

La experiencia de la provincia de Salta, Argentina

Sonia Trigo

El propósito de este capítulo es presentar el recorrido del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe, que se desarrolla en 9 Institutos de Educación Superior (IES), dependientes de la Dirección General de Educación Superior (DGES), del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta, República Argentina. La experiencia se circunscribe a la provincia argentina de Salta, en su porción norte, en cuyos distritos departamentales se concentran ocho de los nueve pueblos indígenas que habitan en esta provincia, quedando así caracterizada como la que alberga la mayor variedad étnica y lingüística del país.

En la primera parte, realizaré una breve reseña histórica para ver el contexto en que nació esta carrera como así también el marco jurídico que posibilitó llevar adelante la experiencia que nos ocupa. Seguidamente, abordaré una descripción de esta a fin de situarnos en su contenido para poder seguir con la narrativa y detenerme en las interpelaciones que me obligaron a hacer un alto para una necesaria mirada retrospectiva y la consecuente realización de replanteos y ajustes en el diseño curricular de la carrera, algo difícil de lograr en el contexto rígido de un sistema como el educativo oficial, que se ha mostrado siempre reticente a ajustarse a las demandas de sus usuarios. Finalmente, pondré en evidencia los desafíos continuamente presentes en esta experiencia nueva para el sistema educativo de una provincia como Salta, que se vio obligada a adherir en 1986 al nuevo posicionamiento de la Argentina como un país multiétnico, multicultural y plurilingüe.

Antecedentes

Creo conveniente señalar *a priori* que este es un modelo de intervención educativa estatal, por lo que necesariamente se encuentra inmerso en el formato propio del sistema (y sujeto a él), dentro del cual la escuela se constituye en la institución del Estado transmisora de los conocimientos científico-culturales de la sociedad nacional. Los contenidos, métodos y técnicas de la enseñanza-aprendizaje son generalmente diseñados en los ámbitos centrales de las tomas de decisiones, otorgando a las unidades

educativas un pequeño margen para las adecuaciones locales, en lo que se denomina *contextualización*, tanto para los contenidos como para las metodologías a emplearse en el trabajo áulico. En este esquema rígido y de difícil penetración, queda poco lugar y posibilidades para introducir conocimientos, métodos y técnicas propios de la cultura indígena, que necesita, inclusive, de tiempos y ritmos de aprendizaje distintos.

Como horizonte guía de esta propuesta educativa, es necesario recordar que, en tanto proyecto político, la interculturalidad se asienta en bases éticas orientadas hacia la transformación de las relaciones de poder en la sociedad. En tanto proyecto epistémico, la interculturalidad requiere de un quiebre epistemológico, un giro *descolonial* en el perfil de los formadores, como condición para el pensamiento crítico y la praxis transformadora, en la educación primaria en escuelas con diversidad étnica y lingüística, tal como lo señalaran Prada y López, al referirse a la necesidad del descentramiento epistemológico.¹

A partir del año 2006, con la sanción de la Ley de Educación Nacional argentina N° 26.206, se reconoce la Educación Intercultural y Bilingüe (EIB) como una modalidad del sistema educativo argentino, como lo establece el artículo 52 de la mencionada ley, mientras que su Art. 54 dispone que el Ministerio de Educación de la Nación definirá contenidos curriculares comunes que promuevan el respeto por la multiculturalidad y el conocimiento de las culturas originarias en todas las escuelas del país, permitiendo a los/as alumnos/as valorar y comprender la diversidad cultural como atributo positivo de nuestra sociedad.

En el año 2008, materializando a escala jurisdiccional la Ley de Educación Nacional N° 26.206² mencionada, la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Provincia de Salta responde a la convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) iniciando el armado del Plan de Estudio de la Carrera “Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria”, que es aprobado dos años después a través de la Resolución Jurisdiccional N° 6846/10.³

En el año 2011 se inicia la carrera en cuatro IES, dos de ellos con un extenso trabajo en la materia a través de la formación de docentes con orientación rural y uno creado especialmente para dictar la nueva oferta. Los dos primeros casos son los IES de la Ciudad de Tartagal

¹ Luis Enrique López y Fernando Prada, “Educación Superior y descentramiento epistemológico”, en *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*, Luis Enrique López (ed.), La Paz, Plural, 2009, pp. 432, 433.

² Ley Nacional de Educación N° 26.206 en su Art. N°52: Considera necesario la implementación de la Modalidad EIB en el territorio de la República Argentina.

³ Primer Diseño Curricular que se implementa sin modificaciones ni adecuaciones.

(departamento San Martín) y de la localidad de Juan Solá (Morillo). El nuevo IES se abre en la localidad de Rivadavia Banda Sur y el tercer IES seleccionado es en la localidad de Santa Victoria Este, ubicada en el extremo noreste de nuestra provincia, el cual, junto a los dos últimos, se halla situado en el departamento de Rivadavia.

Se elige el departamento de Rivadavia en función de que aproximadamente el 65%⁴ del total de su población está constituida por comunidades pertenecientes a los pueblos indígenas wichí, chorote (o nivacé), toba (o qom) y chulupí, quienes comparten el territorio con pobladores criollos: campesinos descendientes de familias provenientes de provincias vecinas como Chaco y Santa Fe, que ingresaron al territorio en busca de tierras para sus actividades económicas centradas en la cría de ganado a campo abierto con poca incorporación de tecnología. Mientras, los pueblos indígenas mencionados portan una larga tradición económica basada en la recolección de frutos silvestres complementada con la caza de pequeños animales silvestres y la pesca en aquellas comunidades que se asientan a la vera de los ríos Pilcomayo y Bermejo.

Rivadavia se presenta en el ámbito de la provincia de Salta como el departamento de mayor extensión geográfica, aunque lo que lo caracteriza no es tanto su extensión sino el hecho de presentar los mayores índices de NBI, pobreza estructural y analfabetismo, lo cual está directamente relacionado con el porcentaje de población indígena señalado antes, a la vez que debemos hacer la salvedad de que al menos el 5% de esa población no cuenta con el Documento de Identidad correspondiente.⁵ El paisaje natural de Rivadavia se corresponde con el de la llanura perteneciente al gran chaco boreal de América del Sur, semiárido y de suelos erosionados debido a la tala indiscriminada de sus montes en el siglo pasado, lo cual se ve agravado actualmente por el avance paulatino de las fronteras agrícolas de las grandes empresas agrarias para el desarrollo de sus monocultivos de granos.

En este contexto, las comunidades indígenas van perdiendo sus territorios de caza-recolección y resultan las más vulnerables, lo que se ve reflejado en las estadísticas educativas que elevan los índices tales como “tasa de repitencia anual”, “tasa de sobre-edad” y “tasa de fracaso-abandono escolar” del nivel primario a niveles preocupantes, lo cual abonó bastante mis fundamentaciones a la hora de justificar ante el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta el pedido

⁴ INDEC, Censo Nacional de población y vivienda, año 2011.

⁵ Sonia Trigo, Observaciones fundamentadas en Trabajos de Campo realizados para el Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta, donde la autora se desempeñó como Intervenitora-Normalizadora, Año 2004.

de implementación del Profesorado que nos ocupa, en las localidades mencionadas más arriba.

A modo de soporte técnico-profesional se eligió al IES de Tartagal por la experiencia en formación docente rural y la existencia de una Sede Regional de la Universidad Nacional de Salta, la que, se pensó en un principio, brindaría el apoyo académico necesario, aunque distintos factores imposibilitaron un trabajo conjunto.

En el año 2013, con la carrera en marcha, se realiza un reajuste al Plan de Estudio, que se plasma en una nueva propuesta, de “Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe”, aprobada a través de la Resolución Jurisdiccional N° 2059/13.⁶ El cambio de denominación, aunque no incidió en la estructura curricular ni en el espíritu de la carrera, respondió a necesidades de tipo administrativo, ya que antepone “Profesor de Educación Primaria...” facilita la tramitación de los pases de los estudiantes hacia otros profesorado para ese nivel y les otorga mayor correspondencia con los títulos otorgados por los Profesorados de Educación Primaria tradicionales.

Con el trabajo de actualización se posibilitó la creación de otros IES, esta vez en las llamadas tierras altas o zona montañosa de la provincia, hábitat natural de los pueblos andinos.⁷ En 2012 se abrió el Profesorado en Isla de Cañas, departamento de Iruya y centro de la finca Santiago que abarca 25 mil hectáreas devueltas por el Estado nacional a sus pobladores años antes, como resultado de una sostenida lucha por recuperar sus territorios ancestrales. Allí la organización indígena local (Consejo Kolla de Isla de Cañas) logra que el Ministerio de Educación de Salta acomode el calendario escolar al ciclo agrícola andino y se inicien las clases el 1° de agosto. En 2013 se abren los Profesorados en Iruya, departamento homónimo y en Nazareno, departamento de Santa Victoria Oeste, localidades estas enclavadas entre las altas montañas que conforman el cordón oriental que bordea la Puna jujeña. Se trata de localidades muy alejadas y de difícil acceso. En ellas, el sustrato lingüístico subyacente es el quechua, que aflora en numerosos vocablos de esa lengua y que modifica otros del castellano impuesto desde la época colonial.

Las creaciones de estos IES para la implementación de los Profesorados fueron el resultado de fuertes presiones y lucha por parte de las organizaciones indígenas locales CIKDI (Comunidades Indígenas Kolla de Iruya) y OCAN (Organización de Comunidades Aborígenes de

⁶ Diseño Curricular que incorpora modificaciones y adecuaciones curriculares pertinentes con el perfil de formación.

⁷ Sonia Trigo, Observaciones fundamentadas en Trabajos de Campo realizados para el Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta, donde la autora se desempeñó como Interventora-Normalizadora, Año 2001.

Nazareno) que, protagonizando dos marchas a lo largo de casi 500 km de distancia desde sus parajes y comunidades hasta la ciudad capital de Salta, lograron sus objetivos. Las demandas fueron claras y concretas en lo que hace a la necesidad de que el Estado provincial proveyera a sus habitantes de una educación pertinente y significativa que respondiera a las particularidades culturales y lingüísticas de niños y jóvenes, para lo cual solicitaron la implementación del Profesorado como medio de que sus jóvenes no solo accedan al Nivel Superior, sino que se formen como maestros del nivel educativo primario para atender a los niños en las escuelas primarias de sus comunidades, como garantía de una educación acorde a su cultura y cosmovisión.

La construcción y el desarrollo curricular del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe ha sido guiado por propósitos cuyo logro hará posible que los docentes indígenas y no indígenas, estén en condiciones de:

- Entender y explicar la interculturalidad y el fenómeno del bilingüismo, sus procesos concomitantes y los desafíos que plantean para la vida en convivencia.
- Contribuir al desarrollo de una educación intercultural bilingüe enfrentando interactivamente los desafíos de una sociedad pluriétnica, plurilingüe y pluricultural.
- Relevar y analizar información que les permita ampliar y profundizar la comprensión de las diferentes dimensiones de la realidad educativa.
- Fundamentar teóricamente su desempeño y práctica profesional, reflexionando y delimitando temáticas que aporten soluciones a los diversos problemas educativos.
- Abordar las teorías y los resultados de investigación que sustentan y permiten comprender de mejor manera las características del aprendizaje y de la enseñanza intercultural bilingüe.
- Reflexionar sobre las distintas perspectivas teóricas en torno de la comprensión de los sujetos de la educación primaria, atendiendo al rol que tiene la escuela en la constitución de la subjetividad de los niños en este nivel educativo.
- Rescatar y valorizar las culturas indígenas y acrecentar la autoestima de los niños, de su núcleo familiar y de su comunidad.
- Dominar tanto el español como la lengua originaria en situaciones comunicativas y expresivas auténticas en vista a consolidarse como individuos bilingües.
- Abordar la dimensión didáctica de la educación bilingüe de lengua originaria y castellano, referida tanto al aprendizaje y enseñanza de

lenguas como al empleo de estas como vehículos del proceso educativo en general.

- Desarrollar estrategias didácticas considerando las diferencias culturales, para redefinir la interculturalidad desde la convivencia y hacia la complementariedad entre los saberes de los pueblos indígenas y los conocimientos de orden universal.
- Planificar y desarrollar estrategias para la enseñanza interactiva y su evaluación didáctica.
- Insertarse críticamente en las instituciones educativas participando activamente en la construcción de equipos de trabajo.
- Desarrollar estrategias para la coordinación y organización de los grupos de alumnos en el aula y en la escuela.

La experiencia

En el año 2011, apenas iniciada la implementación del Profesorado objeto de este trabajo, decidí incorporarme al equipo docente del IES N° 6011 ubicado en la localidad de Juan Solá, sobre ruta nacional N° 81 que atraviesa el departamento Rivadavia conectando la provincia de Salta con su vecina Formosa. El propósito fue verificar personalmente y en la práctica áulica cotidiana el funcionamiento (pertinencia, coherencia) de las cátedras diseñadas para atender la modalidad del profesorado. Me preocupaba sobremanera si esos contenidos alcanzarían a forjar en los estudiantes futuros docentes ese giro epistemológico necesario para lograr un reposicionamiento frente al otro cultural, despojado de sesgos racistas y discriminatorios que caracterizaban y aún hoy caracterizan a la escuela primaria indígena rural de nuestra provincia, sesgos que han sido detectados a lo largo de 20 años de investigaciones e intervenciones sociales en las más de 200 comunidades indígenas de la llanura. A modo de ilustración de esta aseveración, agrego:

Los temas del servicio de salud y del servicio de agua potable, tan importantes para la vida de una comunidad, no adquieren tanta relevancia como sucede con el tema de la escuela. [...] Un aspecto central y generalizado en las escuelas primarias indígenas del chaco salteño son las situaciones de racismo y discriminación hacia los niños indígenas. La escuela se transforma así en un lugar que, si bien resulta atrayente para padres y alumnos por el servicio del comedor escolar, termina siendo un lugar hostil y extraño, donde el niño indígena vivirá sus primeras experiencias negativas resultado de su pertenencia étnica, lugar donde su autoestima irá día a día desmoronándose, con las serias consecuencias a futuro

*que ello acarrea en la psiquis humana. Y son, en primer lugar, los docentes los responsables de que ello ocurra.*⁸

Volviendo al aula en el IES N° 6011, resultó una formidable experiencia ir acompañando clase a clase la construcción de una nueva mirada hacia los pocos estudiantes indígenas que compartían el aula con una abrumadora mayoría de criollos campesinos, acostumbrados a discriminarlos o, en el mejor de los casos, a ignorarlos. Otra ventaja de haber elegido esta experiencia en terreno fue advertir la urgente necesidad de proveer de capacitación al equipo docente en el sentido de lograr, en un primer momento que catalogué como urgente, una descolonización del saber académico que desarrollaban, como requisito necesario para repensar sus prácticas docentes a fin de lograr esa nueva mirada que se requiere en la formación de un docente intercultural bilingüe.

Terminado ese año académico, fui convocada a integrarme al equipo de supervisores de la DGES, desde donde era posible tomar decisiones con el apoyo de los estamentos superiores, a los que es justo reconocer habérmelo otorgado.

La noticia de los Profesorados con orientación en EIB recorrió rápidamente los territorios indígenas y, a inicios del año 2012, las autoridades de la organización indígena Consejo Kolla de Isla de Cañas lograron que el gobernador de la provincia les aprobara la creación de un IES en su localidad para la implementación del Profesorado. Fue ardua la búsqueda de los recursos humanos que la carrera requiere, pues no solo había que asegurar el nivel académico del profesional postulante, sino lo que resulta de vital importancia para la formación de los futuros maestros interculturales bilingües: el perfil social del docente. Esta experiencia agobiante habría de repetirse en los restantes IES que inauguré en las tierras altas salteñas. Sin embargo, la colaboración estrecha e invaluable del Consejo Kolla local nos facilitó la tarea. Aunque me esforzaba en explicarles lo concerniente a la importancia del perfil, más tarde me di cuenta de que la idea central de ese aspecto era también la preocupación principal de los dirigentes: lograr conformar un equipo docente democrático, deseoso de aprender la nueva orientación educativa y solidariamente comprometido con la causa indígena.

El inicio del año 2013 me encontró realizando actividades similares en las localidades de Iruya y Nazareno, donde las organizaciones indígenas locales desplegaron una admirable capacidad organizativa y de trabajo, facilitándome enormemente las tareas. Hubo que enfrentar resistencias en cada localidad, en primer lugar, por parte de los

⁸ Sonia Trigo, "Reflexiones acerca de la educación en comunidades indígenas de Salta". Inédito, Salta, 2005.

propios docentes y directivos del nivel primario, que veían como una amenaza para su estabilidad laboral la formación de maestros con los jóvenes del lugar, ya que la totalidad de ellos provienen de la ciudad de Salta capital y otras provincias y eligen desempeñarse en esos lugares tan alejados de la ciudad atraídos por los sobresueldos del sistema que perciben en concepto de “zona desfavorable”, lo cual puede llegar a triplicar y cuadruplicar un salario docente normal. Otro tipo de resistencias manifestadas se produjeron entre los mismos pobladores de la localidad, que percibían la enseñanza del idioma runasimi o quechua como un *atraso* para los jóvenes y la educación de la zona. Hubo que realizar actividades de sensibilización en el salón comunitario de cada localidad, series de charlas informativas en las radios comunitarias y varias reuniones informativas con los padres de los estudiantes inscriptos para la carrera. Distintas problemáticas sociales, intereses político-partidarios y de poder se entrecruzaban como limitantes del nuevo emprendimiento educativo. Uno a uno fui logrando sortearlos con el decidido acompañamiento de las organizaciones indígenas y con el apoyo de los padres de los estudiantes que se plegaron luego de un par de meses de iniciadas las clases. La experiencia de Nazareno resultó la más notoria ante el enfrentamiento de la organización indígena local OCAN y los funcionarios del municipio. Un par de años antes habían protagonizado una dura lucha alrededor de una hostería que había construido el Estado provincial para la entrada del turismo en ese hermoso y alejado valle casi escondido de la llamada *civilización urbana*. En oportunidad de su inauguración, los lugareños junto a la OCAN protagonizaron verdaderos enfrentamientos con las fuerzas del orden, llevados a la localidad por el Intendente Municipal para doblegar la resistencia de los pobladores. Finalmente, el Gobernador de la provincia ordenó, como una solución justa al conflicto, una consulta popular, en la que triunfó por abrumadora mayoría la posición de los pobladores tanto de la localidad como de la veintena de comunidades emplazadas en los cerros circundantes del municipio, lugares desde donde provienen los estudiantes del profesorado de Nazareno. La posición monolítica de los pobladores se centraba en el rechazo al turismo por las negativas consecuencias que observan en localidades como Tilcara y Humahuaca (provincia de Jujuy) y la misma Iruya, donde junto a los turistas ingresaron el consumismo, el alcohol y hasta las drogas. Finalmente, la hostería construida por el Estado provincial con fondos del Banco Interamericano de Desarrollo fue adjudicada a la comunidad para albergue estudiantil. En este contexto, hube de transitar por una delicada línea de equilibrio entre el poder político institucional del Municipio y la organización indígena local, cada cual con sus miradas

y posiciones. Sin embargo, el IES logró mantenerse y funcionar con el apoyo de ambos bandos.

En 2014, merced a la gestión del senador del departamento de Santa Victoria, se autorizó la creación del IES de Santa Victoria Oeste, otra localidad enclavada en medio de la pre Cordillera salto-jujeña que bordea la puna, donde se suscitó la misma problemática, tanto por parte de los docentes de la comarca como de los vecinos de la localidad. El trabajo sostenido de la Coordinadora del IES y el antropólogo designado para esa unidad educativa acompañaron mi esfuerzo y logramos superar los escollos. Aquí es necesario señalar que la creación del IES y la implementación del Profesorado jugaron un papel importantísimo en una suerte de definición de identidad por la cual estaba atravesando en ese tiempo esta localidad: por un lado, las escuelas primarias trataban de imponer un perfil gauchesco-mestizo en la configuración sociocultural de la localidad, con la consecuente negación de la pertenencia indígena de las 19 comunidades originarias de las montañas que conforman ese municipio. Por otro lado, los habitantes de esos cerros no se avenían con el ofrecimiento de los docentes y recibieron la propuesta educativa de EIB como la respuesta a sus necesidades educativas. De esta manera, a dos años del inicio, percibimos que el IES había logrado aglutinar en su seno las expectativas y esperanzas de los jóvenes y pobladores del lugar. Las amenazas externas no han cesado, ahora por parte de los profesores del nivel secundario, en el 90% proveniente de la ciudad, quienes se han mostrado recelosos del perfil de nuestro profesorado. La experiencia me ha acostumbrado a ello y en el IES nos limitamos a mantener nuestras puertas abiertas a todo el pueblo y a quienes deseen unirse en pos del mejoramiento de la educación de la zona para que esta realmente responda a las necesidades educativas de los niños y jóvenes del municipio.

El Profesorado

El diseño curricular del Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe es similar al del Profesorado de Educación Primaria que se desarrolla en unos 15 IES urbanos en la provincia, carreras que, al igual que la nuestra, cuentan con la debida aprobación de los Ministerios de Educación tanto de la nación como de la provincia. En nuestro caso, todas las asignaturas tienen los contenidos tradicionales pero orientados a la modalidad. Junto a este currículo, el diseño cuenta con asignaturas propias para la orientación y dos lenguas indígenas, las que se eligen de acuerdo con su peso demográfico en la zona de influencia del IES.

Idiomas indígenas:

En el profesorado se desarrollan los idiomas wichí (wesnayek), chorote (nivaklé), guaraní y runasimi (quechua), presentes en los cuatro años de cursada de la carrera, pues uno de los objetivos del profesorado es formar maestros capaces de realizar la alfabetización inicial en lengua materna indígena (L1), uno de los tres pilares básicos de la EIB en el nivel primario. En este contexto, también se debe formar al futuro docente para que desarrolle la enseñanza de la lengua castellana como segunda lengua (L2).

Junto a la enseñanza del idioma indígena se incorporan contenidos referidos a la cultura y cosmovisión del pueblo al que pertenece dicho idioma. Los docentes a cargo del desarrollo de estas asignaturas son Auxiliares Docentes Bilingües (indígenas elegidos por la comunidad donde se emplaza la escuela), que se desempeñan en las escuelas primarias de la zona como parte de la política educativa provincial que creó la figura del “docente idóneo”, a fin de evitar las limitantes de titulación que impedirían su designación en el sistema educativo. El nombramiento de estos Auxiliares (ADoB) en las escuelas primarias indígenas en Salta se realiza con el objeto de facilitar la castellanización de los niños indígenas en aquellas escuelas primarias a las que concurren infantes monolingües del idioma indígena y donde el ADoB oficiará de traductor entre los niños y el maestro de grado, quien tampoco conoce el idioma de sus alumnos. Con ello, convengamos que, hasta la fecha, la alfabetización en las escuelas rurales indígenas se realiza en el idioma castellano oficial, lo cual provoca los altos índices educativos negativos señalados al inicio de este trabajo. En razón de esta situación, nuestros profesores de lengua indígena más que una formación académica poseen la fuerza, el compromiso y una didáctica innata para poder transmitir sus conocimientos a los estudiantes. Por su parte, estos aprenden no sin obstáculos a leer y escribir los dos idiomas que les toca en su IES, aunque se requiere de mucho refuerzo para el desarrollo de la oralidad de esos idiomas y este factor, de suma importancia en la EIB, es salvado con el agregado de Talleres de Oralidad que se incorporan como actividades extracurriculares en cada IES, según la demanda de los propios estudiantes que perciben este aspecto como una debilidad en su formación. La problemática de la grafía y la de las variantes lingüísticas locales presentes también en los idiomas indígenas han provocado en los propios docentes indígenas verdaderas controversias que se han trabajado bastante para poder lograr consensos mínimos que puedan ayudar a superar estos inconvenientes. Al tratarse de idiomas ágrafos, varios fueron los factores puestos a debate; por ejemplo, qué grafía utilizar (los morfemas ingleses o los del español).

Las asignaturas de la orientación:

Introducción a la Antropología se presenta en nuestros Profesorados como la asignatura base que marca desde un inicio de la carrera el horizonte hacia donde se orientará el Profesorado, colocando en tensión supuestos básicos erróneos creados por la escuela primaria homogeneizante que trató de negar la existencia de los pueblos indígenas, abonando, de esta manera, un terreno propicio para posicionamientos racistas y discriminatorios que han caracterizado y caracterizan aún hoy a la escuela argentina. Del mismo modo, se tocan otros temas tan sensibles a la problemática como por ejemplo la puesta en discusión de los conocimientos científicos dados como universalmente válidos en detrimento de los llamados saberes ancestrales de los pueblos americanos. Se plantean las posibilidades de otros sujetos del aprendizaje que la pedagogía insiste en presentar como homogéneos. En este sentido, la tarea del antropólogo en el primer año de cursada resulta decisiva. Asimismo, y junto a este marco teórico, este profesional habrá de intervenir junto al docente de la Práctica Pedagógica I en la entrada de los estudiantes en las comunidades donde se encuentran las escuelas rurales, donde deben observar, participar, planificar y, finalmente, enseñar durante los cuatro años de su carrera. A medida que avanzan los años de cursada del Profesorado, las asignaturas tradicionales se alejan del currículo habitual y se tornan más específicas en el camino hacia la EIB. Seminarios y Talleres acompañan la formación académica, llegando en el último año a contar con profesores idóneos, generalmente sabios de las comunidades indígenas, que están a cargo de asignaturas tales como “Derecho y Cosmovisión Indígena”, las cuales resultó bastante penoso integrar a la caja curricular del Profesorado debido a la férrea resistencia de los pedagogos que nunca les encontraron razón de ser a tales materias.

Las asignaturas disciplinares:

En este campo formativo aún estamos trabajando con cursos de actualización en servicio para los equipos docentes de los nueve IES que desarrollan nuestro Profesorado, ya que tal vez haya sido el campo menos atendido a lo largo de esta experiencia, urgida por aspectos que consideré más urgentes atender. La tarea se resume en la actualización en servicio que desde la DGES se desarrolla sistemáticamente año a año a los fines de lograr esa mirada más amplia necesaria para que cada docente replantee sus contenidos dirigiéndolos hacia la población que atiende, sin dejar de lado la calidad académica de su trabajo. En el 1er año se desarrollan los contenidos de las cuatro áreas básicas que componen la caja curricular de la escuela primaria: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. En el 2º año se trabaja con las

didácticas específicas para cada área mencionada, lo cual se constituye en un problema serio a resolver: los docentes encargados de dichas áreas en el 1er año presentan insalvables limitaciones para la transposición de los conocimientos al nivel primario debido a que fueron formados para el nivel secundario y carecen de la didáctica necesaria para esta tarea.

En función de esta limitante nos vemos obligados a contratar a directores de escuelas primarias con el perfil necesario y un grado de compromiso con la comunidad de sus escuelas que nos está permitiendo salvar esta limitante. La selección de estos perfiles la realizan los dirigentes de las organizaciones indígenas, quienes conocen sobradamente a los directores de sus escuelas. Hasta ahora, dicha selección ha resultado exitosa y nos permite ir avanzando, aunque no de la forma que desearíamos. Por otro lado, son los padres de los estudiantes quienes me han mostrado su inconformismo por el hecho, ya que entienden que estos directores no poseen el nivel académico para “enseñar en el profesorado”. Una paciente labor informativa acerca de los fundamentos didáctico-pedagógicos que me llevaron a tomar estas decisiones logra que se entienda la emergencia y podamos continuar trabajando.

Las prácticas pedagógicas:

Este campo formativo no ha estado exento de limitaciones: los docentes a cargo de las Prácticas Pedagógicas I, II, III y IV, generalmente directores de las escuelas primarias asociadas a los IES, no logran desprenderse de sus tradicionales concepciones educativas y se han mostrado renuentes a la necesidad de actualizarse participando en las instancias de capacitación mencionadas. Sin embargo, cuando se logra que se adentren en las características de la modalidad, las actitudes cambian y deciden sumarse al equipo docente del IES, donde, entre todos, estudio mediante, se va construyendo la EIB.

Programa de Actualización y Perfeccionamiento en EIB

En el 2014, con el apoyo de la Subsecretaría de Planeamiento Educativo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, creamos el “Programa de Actualización y Perfeccionamiento en EIB”.⁹ Las acciones que forman parte de él se desarrollan en tres áreas: formación docente, investigación y vinculación con las comunidades.

El programa tiene como propósitos la actualización de los equipos docentes de los Profesorados a fin de unificar el horizonte formativo de los futuros maestros, realizar las adecuaciones de contenidos disciplinares

⁹ Sonia Trigo y Álvaro Guaymás, *EIB Ta Tukuy Yachasqa*, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Salta, 2015.

necesarias para la modalidad y preparar a nuestros *formadores de formadores* para un constante espíritu crítico y de investigación de la realidad que rodea a las escuelas primarias indígenas, destino final de nuestros egresados. Actualmente son cuatro los proyectos que componen el Programa:

- Fundamentos de la EIB.
- Alfabetización Inicial en la Lengua Materna Indígena.
- Enseñanza del Castellano como segunda Lengua.
- Enseñar en Plurigrado.

Encuentros de Profesorados de Educación Primaria con orientación en EIB

En el año 2013 se organizó desde la DGES y el IES N° 6050 de la localidad de Santa Victoria Este, el “1er Encuentro de los Profesorados de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe”. En la oportunidad participaron directivos, docentes y estudiantes de los nueve profesorados. En este evento, además de acordar un trabajo colectivo y sostenido en la materia, tuvieron la posibilidad de participar de las exposiciones de profesionales con amplio trabajo en el área de educación y pueblos indígenas en la región y el país.

El segundo encuentro se realizó en el IES N° 6029, en la Ciudad de Tartagal, en el mes de junio del año 2014. Al igual que en el primer caso, se contó con una masiva participación de directivos, docentes y estudiantes de los diferentes IES que dictan la carrera. En la oportunidad, pudimos contar con la presencia del doctor Daniel Mato,¹⁰ quien brindó, en la conferencia central, un amplio panorama de la situación de la Educación Superior vinculada a los pueblos indígenas en América Latina, lo cual permitió, tanto a docentes como a estudiantes, dimensionar la importancia de la EIB y percibir que la temática forma parte de un movimiento presente en toda la región latinoamericana. Además, participaron estudiantes que conformaban la primera cohorte, alrededor de 260, cuarenta y dos de ellos pertenecientes a comunidades indígenas de la provincia.

Recientemente, a finales de junio de 2015 se realizó el tercer encuentro, en la localidad de Iruya, donde se contó con los valiosísimos aportes de importantes académicos integrantes de la Red ESIAL, quienes nos apoyaron contundentemente con sus conferencias, enriqueciendo los conocimientos de la masiva concurrencia compuesta por los directivos, equipos docentes, estudiantes y graduados de los nueve IES. Los resultados de esta convocatoria se encuentran aún en etapa de procesamiento.

¹⁰ Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET y Director adjunto del Centro de Estudios Avanzados - CIEA, Universidad Nacional de Tres de Febrero - UNTREF.

Los desafíos

Un primer desafío para la experiencia lo constituye la cursada de los alumnos indígenas: debido a la mala calidad de la enseñanza en las escuelas rurales en general y en las escuelas indígenas en particular, los pocos alumnos indígenas que logran ingresar al Profesorado presentan serios problemas en la lectoescritura del castellano en general y en la lectura comprensiva de textos académicos en particular, condición ineludible dentro del sistema para transitar con éxito el nivel superior, con lo cual resultó necesaria la conformación de un pequeño equipo de docentes tutores en cada IES que realizan tareas de apoyo y tutoría para las asignaturas Lengua-Literatura y Ciencias Sociales. Esta situación se presenta como muy grave en los IES de la llanura, donde los estudiantes indígenas que han logrado egresar del nivel secundario llegan al Instituto con una gran desventaja respecto de sus compañeros criollos, pues vienen de la escuela primaria que hemos caracterizado anteriormente. El bilingüismo sustractivo y la diglosia de su lengua han hecho mella en su carácter y rápidamente se desmoralizan ante las primeras dificultades, por lo que el equipo docente del IES debe estar alerta a fin de acompañar a estos estudiantes para mejorar sus trayectorias estudiantiles. A fin de enfrentar este desafío, se ha acordado con los profesores del primer curso que el desarrollo y las actividades de las clases se ejecuten mayormente en forma oral y grupal, a la vez que se realice una preparación escrita y personal de los “apuntes de cátedra”, tratando de reescribir los contenidos en un lenguaje sencillo y de fácil comprensión. Esto nos ha estado brindando buenos resultados, con lo que nos hemos propuesto continuar con esta práctica e ir gradualmente complejizando el discurso para el necesario desarrollo de todos los alumnos, tratando de ir *igualando hacia arriba*.

El segundo desafío, que aún no tengo resuelto, es poder responderme honestamente si el diseño curricular del Profesorado actualmente en desarrollo, análisis y evaluación responde realmente a las demandas de los pueblos indígenas de la provincia. Ello es consecuencia del hecho de que las consultas previas al diseño de este Profesorado, tal como lo estipula la Ley Nacional de Educación, no fueron realizadas con la profundidad necesaria para una toma de decisiones pertinente, con lo cual no se podría afirmar con honestidad que la formación en EIB responda a alguna propuesta de los pueblos indígenas a quienes va dirigida.

En este sentido, creo que urge una consulta sistemática, seria, amplia y participativa, dirigida a los padres y a los jóvenes de las comunidades destinatarias del Profesorado, acerca de qué se espera de la escuela primaria y cuáles son los aportes que, como sociedad, desean introducir en el currículo escolar vigente. Del mismo modo, convendría consultar

acerca de los modos en que se piensan los tiempos, ritmos, contenidos y modalidad de cursada en la escuela primaria de la comunidad. La gente siempre tiene algo para decir cuando se trata de intervenciones estatales en el ámbito social en su vida cotidiana.

Finalmente, y como desafío o interrogante final, en el seno del conjunto de directivos que componemos el equipo de EIB de la DGES nos estamos planteando acerca de la pertinencia y calidad educativas, las cuales deben medirse desde la óptica de la población objetivo, en este caso, la población indígena. De lo contrario, la significación, pertinencia y, por ende, la calidad, se convertirían en mera declamación, carente de contenido.

La alfabetización inicial en lengua materna indígena, los contenidos pertinentes y el clima áulico exento de sesgos racistas y discriminatorios se constituyen en los verdaderos desafíos que enfrenta la escuela indígena en Salta, para la cual nuestros Profesorados están formando los recursos humanos. Preguntarme continuamente si nos encontramos en el camino correcto es el disparador que alimenta este diario esfuerzo en busca de preparación específica para dar respuesta a los problemas que se nos presentan en el trabajo cotidiano. La retención de la matrícula en nuestros IES, la calidad de la enseñanza, el clima áulico, los recursos metodológicos y humanos para superar las asimetrías existentes, todo se constituye en el objeto de atención prioritaria por parte de —al menos— una porción cada vez mayor de los equipos docentes de cada Instituto.

El bajísimo porcentaje de estudiantes indígenas que asisten a estos Profesorados, que fueron pensados, diseñados y creados para la formación de docentes indígenas, son la muestra palpable de que el sistema educativo no ha tomado debida cuenta de la mejora de la calidad en las escuelas primarias indígenas. Los esfuerzos han partido siempre desde la soledad del maestro, que ha echado mano de un sinnúmero de estrategias a fin de lograr la alfabetización castellana de sus alumnos, en función del mandato del sistema. Así, puede decirse que la EIB en Salta tiene sus inicios en esos esfuerzos solitarios de los docentes preocupados por el bajo rendimiento escolar de sus alumnos indígenas. Mirando desde la actualidad ese panorama, podemos afirmar que la existencia del Profesorado en los IES emplazados en los territorios indígenas significa un gran avance en materia educativa, lo cual nos otorga las energías necesarias para continuar con este trabajo.

Debemos señalar, por último, que la presente experiencia está en pleno desarrollo y que —siento— se encuentra con una primera meta alcanzada, por lo menos con una primera cohorte de egresados. Esperamos que la calidad del desempeño laboral de nuestros egresados, ya ubicados en escuelas rurales con población de niñas y niños indígenas, nos permita ir mejorando la calidad y pertinencia de la formación para poder ir abordando nuevas metas, en el corto plazo.

Referencias

- AROCENA, Marcela y Sonia Trigo, “Pensando la formación docente. Relato de una experiencia en un Profesorado de Educación Intercultural Bilingüe”, en Elizabeth Carrizo (coord.), *Análisis y reflexión sobre las prácticas docentes, contextos y sujetos de la educación actual. Desafíos y perspectivas*, Ediciones Pedagógicas Viajeras, Salta, 2012.
- HIRSCH, Silvia y Adriana Serrudo (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*, Buenos Aires, Noveduc, 2010.
- TRIGO, Sonia, “Interculturalidad en la educación de la juventud indígena. Lo legal y lo real”, ponencia presentada en el I Simposio Latinoamericano de Jóvenes/Juventud “Jóvenes en contextos de interculturalidad”, Santa Fe (Argentina), 2010.
- ..., “Desafíos en la formación docente inicial en EIB: más dudas que certezas”, ponencia presentada en el IV Simposio Latinoamericano de Ciencias Sociales y Humanidades “Educación e interculturalidad”, Arica (Chile), 2011.
- TRIGO, Sonia y Álvaro Guaymás, *EIB Ta Tukuy Yachasqa*, Dirección General de Educación Superior, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Salta, 2015.
- Legislación y otros documentos consultados**
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Diseño Curricular Jurisdiccional, “Profesor/a de Educación Intercultural Bilingüe”, Res. 6849/10.
- Diseño Curricular Jurisdiccional, “Profesorado de Educación Primaria con orientación en Educación Intercultural Bilingüe”, Res. 2059/13.

Sobre los autores

Antonio Hilario Aguilera Urquiza

Doutorado em Antropologia (Universidade de Salamanca, Espanha, 2006). Desde 2012 é o coordenador geral do Programa Rede de Saberes - permanência de indígenas no ensino superior. Atua nos seguintes temas: teoria antropológica, antropologia urbana, contextos interculturais, educação e diversidade cultural, direitos humanos e povos indígenas. Algumas linhas de pesquisa: migração e tráfico de pessoas nas fronteiras; criança indígena em situação de acampamento no sul de MS; formação de professores indígenas; educação superior e povos indígenas. Coordena grupo de pesquisa no CNPq: Antropologia, Direitos Humanos e Povos Tradicionais. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Professor da pós-graduação em Direitos Humanos na UFMS; professor na pós-graduação em Antropologia da UFGD e na pós-graduação em Educação da UFMS. Pesquisador do CNPq. Bolsista produtividade PQ2. Correo eletrônico: hilarioaguilera@gmail.com

Beatriz Isabel Alor Rojas

Descendiente del pueblo quechua y afrodescendiente del Perú. Miembro de la Comunidad Urbana Guaraní “Guayusalo”. Actualmente realizando la tesina de la Licenciatura en Comunicación en la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS), Argentina. Responsable del espacio de Pueblos Originarios “Ciclo Reencuentros”, del Centro Cultural de la UNGS. Participación en el voluntariado universitario del proyecto “Ñande Reko: Jóvenes indígenas urbanos” y de actividades de fortalecimiento y revalorización comunitaria con miembros y organizaciones indígenas de Buenos Aires. Correo electrónico: beatrizalor@gmail.com

Ana María Alves

Magíster en Didáctica Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UIBA). Investigadora, integrante del CEPINT (Centro de Educación Popular e Interculturalidad). Profesora adjunta regular de “Didáctica y residencia del Nivel Pre-Primario y Primario” del Área Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Docente de la Especialización en Estudios Interculturales, de géneros y sexualidades. Focaliza su trabajo en formación docente y didáctica en perspectiva intercultural. Correo electrónico: analves2004@hotmail.com

Teresa Laura Artieda

Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación, Magíster en Epistemología y Metodología de la Investigación Científica y doctoranda en Educación por la Universidad Nacional de Educación a distancia de Madrid. Historiadora de la educación, desarrolla sus actividades en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, en Resistencia (Chaco, Argentina). Es profesora titular de Historia de la Educación; dirige proyectos de investigación e indaga acerca de la educación para pueblos indígenas del Chaco argentino en los siglos XX y XXI. Sus

últimos trabajos se focalizan en los accesos y las exclusiones a la cultura escrita, e indígenas y educación superior. Los resultados son difundidos en artículos, libros y capítulos de libros, algunos en coautoría. Es socia fundadora de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación e integrante del comité editorial del Anuario de la Sociedad. Es autora y asesora ad honorem del Programa Pueblos Indígenas de la Universidad Nacional del Nordeste. Correo electrónico: tereartieda@gmail.com

Mónica Aurand

Licenciada y profesora en Ciencias Antropológicas, orientación Sociocultural de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es becaria doctoral de la UBA con sede de trabajo en la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de dicha universidad. Su línea de investigación se enmarca en la antropología económica y rural, en particular en temas relacionados con productores agropecuarios del centro de la provincia de Buenos Aires. Ha participado en distintas reuniones científicas y publicado en revistas sobre estas temáticas. Ha participado en diferentes proyectos UBACyT y de extensión a través de los Programas de Voluntariado Universitario y UBANEX (UBA). Correo electrónico: morilia@hotmail.com

María Beatriz Bonillo

Profesora en Letras, se desempeña como profesora adjunta regular del Profesorado en Letras de Sede Regional Tartagal de la Universidad Nacional de Salta (UNSa), de las asignaturas Literatura Infantil y Juvenil y Literatura Española. Es investigadora del Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa), como miembro de equipos de investigación centrados en el abordaje de las problemáticas de la educación en contextos plurilingües y pluriculturales en escuelas del departamento San Martín en la provincia de Salta (Argentina). Actualmente es codirectora del Proyecto N° 2010/2, denominado "Pedagogías Interculturales como desafío de construcción. Vínculos comunidad-escuela en los procesos de demanda de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)". También forma parte de equipos de investigación que focalizan el estudio del discurso literario desde la perspectiva socio-crítica. Es miembro del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino, CISEN, Facultad de Humanidades, UNSa. Participa del Programa Internacional de Intercambio de Investigadores entre Universidades europeas y latinoamericanas denominado IRSES Gendercit Programme People (María Curie Actions). Correo electrónico: marbeab@gmail.com

Adir Casaro Nascimento

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica Dom Bosco (1971), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1991) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2000). Professora e pesquisadora do Programa de pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da UCDB. Líder do Grupo de Pesquisa - Educação e Interculturalidade/CNPq. Coordena o Observatório da Educação/Edital 049/2012 - Núcleo UCDB com o projeto: Formação de professores indígenas kaiowá e guarani em Mato Grosso do Sul: relações entre territorialidade, processos próprios de aprendizagem e educação escolar. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Indígena, atuando nos seguintes temas: currículo e formação de professores na perspectiva da interculturalidade, identidade e diferença. Tem di-

versas publicações em anais, livros e periódicos. Bolsista Produtividade do CNPq. Correo eletrônico: adir@ucdb.br

María Eugenia Choque Quispe

Aymara de Bolivia. Magíster en Historia Andina de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede en Quito (FLACSO-Quito). Docente en el diplomado sobre Fortalecimiento y Participación de Mujeres Indígenas. CIESAS. Segunda Gestión 2011. Miembro del Centro de Estudios Multidisciplinarios Aymara (CEM-Aymara) desde el año 2003. Miembro de la Red Internacional de Mujeres Indígenas sobre Biodiversidad desde el año 1998. Punto Focal del Foro Internacional Indígena Latinoamericano sobre biodiversidad (gestión 2009-2010). Miembro de la Cátedra Indígena Intercultural. Miembro del Foro Permanente para Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas. Especialidad de trabajo e investigación en los temas de género, interculturalidad, derechos de los pueblos indígenas, conocimientos y saberes ancestrales, reconstitución de los *ayllus, markas* o sistemas de organización propia de los pueblos andinos en Bolivia, educación, salud reproductiva, descolonización, buen vivir desde la cosmovisión de los pueblos indígenas, justicia ancestral indígena. Ha publicado varios artículos referidos a los temas de especialización y el libro *Chacha Warmi. Imaginarios y vivencias en el Alto*, Editorial Gregoria Apaza (2009), La Paz. Correo electrónico: maeucho@gmail.com - cemaymara@redcotel.bo

José Manuel del Val Blanco

Etnólogo por la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Actualmente es investigador asociado C de tiempo completo adscrito al Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM); es Director del Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad de la UNAM a partir del 18 de marzo de 2014; fue Director del Programa Universitario México, Nación Multicultural de la UNAM desde enero 2005 hasta enero de 2014; es Presidente de la ONG Pesquisas y Proyectos Necesarios A.C., desde su fundación en enero 2002; fue Director del Instituto Indigenista Interamericano-OEA, de octubre 1993 a enero 1995. Desde 1980 ha impartido diversos cursos, seminarios y cátedras en Universidades tanto nacionales como extranjeras. Es titular de la cátedra México Nación Multicultural, que imparte en diferentes Facultades de la UNAM. Es autor de las publicaciones: “México, Identidad y Nación”, Vol. 6, México, 2004, y “Documentos fundamentales del indigenismo en México”, Vol. 35, México, 2015; ambas obras forman parte de la colección “La Pluralidad Cultural en México” editada por la UNAM. Cuenta con más de 60 publicaciones como capítulos de libros y artículos en revistas nacionales y extranjeras. Correo electrónico: delvaljose@unam.mx multicultural@unam.mx

Juan Manuel Engelman

Licenciado en Ciencias Antropológicas orientación Sociocultural de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la mencionada facultad. Actualmente desarrolla sus investigaciones con grupos y nucleamientos indígenas urbanos, en el Conurbano Bonaerense, con el objetivo de abordar el campo de las relaciones interétnicas, las formas de organización política y sus vínculos con el Estado. Ha participado en diferentes proyectos UBACyT y

de extensión a través de los Programas de Voluntariado Universitario y UBANEX (UBA). Correo electrónico: jmengelman@hotmail.com

Rita Gomes do Nascimento (Rita Potyguara)

Indígena do Povo Potyguara (Ceará- Brasil). Pós-doutoranda do Programa de Estudos Pós-Doutorais (PEP) da Universidade Nacional Três de Fevereiro (UNTREF), sob a direção do Dr. Daniel Mato. Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2009), com pesquisa sobre Educação Escolar Indígena. Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais do Ministério da Educação (MEC) e Conselheira do Conselho Nacional de Educação (CNE) neste último foi a relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (2012), Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos (2012) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores Indígenas (2014). Em 2011 recebeu o Prêmio Nacional em Direitos Humanos, concedido pela Presidência da República. Desde 2010 é membro da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI), do Colegiado de Culturas Indígenas do Ministério da Cultura e do Grupo de Trabalho (2014), instituído pelo MEC que desenvolverá estudos sobre a criação de instituições de educação superior intercultural indígena. De 1998 até 2012 exerceu atividades de docência e de pesquisa na Educação Básica e na Educação superior no âmbito da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) e da Universidade Estadual do Ceará (UECE). É autora de vários artigos publicados em periódicos, revistas, capítulos de livros sobre a temática da diversidade, direitos humanos, educação e educação escolar indígena. E-mail: ritanascimento@mec.gov.br e potyguara13@yahoo.com.br

Claudia Andrea Gotta

Profesora y licenciada en Historia (Universidad Nacional de Rosario). Especialista en Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable (Universidad Nacional del Comahue). Creadora y coordinadora académica de la Cátedra Libre Saberes, creencias y luchas de los Pueblos Originarios (Facultad de Ciencia Política y RR.II. de la Universidad Nacional de Rosario). Asesora académica del Programa Intercultural para Estudiantes de Pueblos Originarios de la Universidad Nacional de Rosario. Desde 1986 su vida académica se encuentra vinculada a los pueblos originarios latinoamericanos en distintos momentos de la historia. Como docente, aborda el período prehispánico y los tiempos coloniales y en investigación se aboca a la problemática de la política de frontera en el ámbito rioplatense en la primera mitad del siglo XIX. Se ha especializado en la articulación entre saberes indígenas y saber ambiental; en ese marco ha dirigido proyectos de extensión e investigación centrados en la recuperación de dichos saberes y la consecuente reflexión pedagógica dirigida a descolonizar el sistema educativo. En ese contexto ha publicado los siguientes artículos: “Globalización, etnicidad y saberes subalternizados. Una aproximación a la propuesta del posoccidentalismo” (2002), “Saber Indígena y saber ambiental: repensando saberes, creencias y territorialidades” (2008), “Reproducción de la vida material, creencias y naturaleza. El saber de los pueblos indígenas como saber ambiental” (2009), “Multiculturalismo, diversidad, colonialidad” (2011). Correo electrónico: claudia.gotta@fcpolit.unr.edu.ar

Beatriz Gualdieri

Licenciada en Lingüística (Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú) y Doutora em Lingüística (Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP, Brasil).

Ha realizado investigaciones lingüísticas, sociolingüísticas y educativas con varios Pueblos Originarios del continente, en Argentina especialmente con el pueblo moqoit (mocovi). Resultados de sus investigaciones, sobre lenguas y educación, fueron publicados en libros y revistas especializados. Ha participado, como expositora y/o como coordinadora, en diversos congresos y encuentros nacionales e internacionales. Ha ejercido la docencia, tanto en nivel de grado como de posgrado, en universidades de la región (Perú, Bolivia) y el país (Buenos Aires, Chaco, Chubut, La Pampa) y dirigido trabajos de graduación y tesis de maestría y doctorado sobre temas lingüísticos y educativos. Entre 1998 y 2001 fue docente-investigadora en las Maestrías del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos-PROEIBAndes/UMSS, con sede en Cochabamba (Bolivia). Desde 2001 es docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján (Argentina); actualmente responsable de asignaturas sobre interculturalidad y educación, coordinadora del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen y, en ese marco, del Proyecto de Extensión Cátedra Abierta Intercultural. Se desempeña también en el nivel terciario como docente del Postítulo de Especialización Interculturalidad y Enseñanza de Español como Lengua Segunda y Extranjera-IELSE del IESLV “Juan Ramón Fernández” (CABA). Participa de la asociación Espacio Colectivo Alfar para pensar-hacer desde las identidades y de diversos espacios institucionales. Correo electrónico: bgualdieri@yahoo.com

Sergio Enrique Hernández Loeza

Originario de Puebla, México. Licenciado en Antropología Social por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), maestro en Ciencias Sociales con especialidad en Desarrollo Municipal por El Colegio Mexiquense A. C., doctorando en el Programa de Posgrado en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Ha sido profesor en la Universidad del Desarrollo del Estado de Puebla (UNIDES, durante el 2008) y en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla (UIEP, de febrero de 2009 a diciembre de 2013). Es integrante de Perspectivas Interdisciplinarias en Red A. C. (PIRED) y actualmente coordina actividades del Seminario de Grado para los estudiantes de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCIRED) y colabora como profesor en el Centro de Estudios Superiores Indígenas Kgojom (CESIK). Sus líneas de investigación se centran en la educación intercultural a nivel superior, organizaciones etnopolíticas, derechos indígenas y territorialidad totonaca; cuenta con diversas publicaciones sobre estos temas. Correo electrónico: ergo04@gmail.com

Ildefonso Palemón Hernández Silva

Maestro en Ciencias en Economía del Desarrollo Rural (1995). Es director académico de la Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo de 2007 a la fecha; integrante del Cuerpo Académico de Desarrollo Sostenible reconocido por la SEP. Cuenta con Perfil Deseable por la SEP. Es titular del Centro Intercultural de Certificación y Evaluación reconocido por el CONOCER; miembro de la Asociación Mexicana de Ciencias para el Desarrollo Regional A. C.; miembro del Sistema Estatal de Investigadores de Quintana Roo, del 2010 a la fecha; miembro del Comité Nacional de Dirección del Programa de Pequeñas Donaciones del PNUD en México, del 2012 a la fecha. Fue integrante del Comité de Selección de Proyectos del Programa de Conservación y Biodiversidad en Sián Ka'an del PNUD en México,

2001-2011. Fue miembro del Consejo Consultivo Estatal del Corredor Biológico Mesoamericano-México, iniciativa del Banco Mundial-CONABIO-SEDARI, 2002-2010. Fue investigador invitado del Programa Universitario de Investigación y Servicio en Economía y Administración Agropecuaria de la Universidad Autónoma Chapingo, 2007-2007. Fue representante de la Universidad de Quintana Roo ante el Consorcio de Universidades Mexicanas, 2005-2006. Fue Secretario General de la Universidad de Quintana Roo, 2002-2006. Correo electrónico: ildefonso.hernandez@uimqroo.edu.mx e iphsilva@yahoo.com

Alta Hooker Blandford

Mujer afrodescendiente, enfermera con Mención en Epidemiología de profesión, magíster en Salud Pública Intercultural y posgrado en Gerencia Universitaria. Fue concejal por ocho años y presidenta del Consejo Regional Autónomo de la Región Autónoma del Atlántico Norte de Nicaragua. Responsable Regional de Salud de la Región Autónoma del Atlántico Norte. Fundadora y directora por ocho años del Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN). Actualmente se desempeña en su tercer período como Rectora de la Universidad URACCAN, tercer año como coordinadora de la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Latinoamérica (Abya Yala) y en su quinto año en la Subred de Salud Intercultural de la Universidad Indígena Intercultural de Latinoamérica, (UII). Es investigadora y conferencista internacional en temas como: derechos indígenas y afrodescendientes; retos y desafíos de la Universidad Comunitaria Intercultural; modelos interculturales de salud y educación. También ha sido tutora de investigaciones en estas áreas del conocimiento. Correo electrónico: althooker@yahoo.com.mx

Sonia Liliانا Ivanoff

Es profesora en Historia y abogada. Es diplomada en Políticas Sociales, perito en Antropología Aplicada y Mediación y resolución alternativa de conflictos. Se desempeña como docente universitaria y es responsable de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios, dependiente de la Secretaría de Extensión de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, donde tiene la responsabilidad principal del diseño, ejecución y evaluación de proyectos destinados a pueblos originarios, comunidades y sus miembros de Chubut y Santa Cruz. Desde hace más de 25 años articula, desde el ámbito universitario, con organizaciones e instituciones públicas o privadas a los fines de concretar proyectos comunitarios. Ha coordinado diferentes proyectos y programas, en distintos períodos: Relevamiento social de las Comunidades Indígenas de la Provincia del Chubut, desde el Ministerio de Educación en Chubut; Proyecto de Apertura de Escuelas de Comunidades Indígenas; Proceso de Participación Indígena (PPI); Relevamiento territorial indígena de Chubut; Programa de Fortalecimiento de Comunidades Indígenas; Programa de Aprovechamiento de agua para comunidades indígenas, entre otros. Realiza asesoramiento jurídico como abogada en derecho indígena y mediación comunitaria, además de promover los derechos humanos de los pueblos originarios, a través de la capacitación de promotores jurídicos territoriales. Correo electrónico: soniaivanoff2@hotmail.com

María Luisa Jalil

Profesora para la Enseñanza primaria. Trabajó en aulas como docente de grado en la Escuela N° 4100 "San José", de la comunidad de Yacuy en la Provincia de Salta. Luego en la gestión directiva, construyendo el proyecto de Educación Intercultu-

ral Bilingüe (EIB) en la misma escuela durante más de 25 años. Es investigadora de EIB en el área de cultura y lengua guaraní. Actualmente continúa con esa tarea sosteniendo proyectos interinstitucionales y en red, en la Comunidad guaraní de Yacuy. Tiene varias publicaciones sobre el tema Educación Intercultural y gestión institucional. Es miembro del Centro de Investigaciones Sociales y Educativas del Norte Argentino, CISEN, Facultad de Humanidades, UNSa Correo electrónico: mljalil@yahoo.com.ar

Mayra Eliana Juarez

Profesora universitaria en Historia (Universidad Nacional de General Sarmiento, UNGS, 2013). Perteneciente al pueblo kolla y ava guaraní. Ha participado en diversas organizaciones territoriales, culturales y políticas de carácter indígena dentro del Área Metropolitana de Buenos Aires, Argentina. Desde 2012 forma parte del Ciclo Reencuentros con Pueblos Originarios del Centro Cultural de la UNGS. En el año 2014 se incorporó como miembro del Consejo Consultivo Indígena del Municipio de Moreno, provincia de Buenos Aires. Se encuentra cursando la Maestría en Historia Contemporánea de la Universidad Nacional de General Sarmiento. Línea de investigación: formación del Estado nacional argentino, relaciones interétnicas, chaco santafesino. Correo electrónico: mayra_jz@live.com.ar, pueblosoriginarios@ungs.edu.ar

Daniel Leónidas Loncón

Miembro del pueblo mapuche. Auxiliar de cátedra de la Cátedra Libre de Pueblos Originarios dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (Argentina). Desarrolla actividades de gestión, planificación y ejecución de programas en el campo social y comunitario. Ha participado de programas de alfabetización popular y de acompañamiento educativo en el nivel medio y universitario. Desde la Cátedra Libre de Pueblos Originarios realiza diversas actividades como charlas, ponencias en congresos, participación en proyectos de extensión e investigación universitaria y desde el año 2010 produce y conduce un programa de radio referido a la temática de Pueblos Originarios en la Radio de la Universidad. Desde el año 2012 es cocoordinador del curso "Promotores Jurídicos Indígenas", dependiente de la Secretaría de Extensión Universitaria, donde desarrolla actividades de promoción y fortalecimiento comunitario con miembros y organizaciones del pueblo mapuche-tehuelche en la Provincia de Chubut, Argentina. Asimismo, ha participado en seminarios de capacitación y congresos referidos a la promoción de los derechos humanos. Correo electrónico: danielloncon@yahoo.com.ar

Sandra Liliana Londoño Calero

Psicóloga, magíster en Estudios Políticos, doctora en Ciencias Sociales y Políticas, investigadora posdoctoral, Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados - Universidad Nacional Tres de Febrero (CIEA- UNTREF) en temas relacionados con calidad y pertinencia en la educación intercultural y propia. Profesora, consultora e investigadora en Universidad de San Buenaventura Cali en programas de pre y posgrado. En la actualidad, miembro del grupo de investigación Estéticas Urbanas y Socialidades GEUS, reconocido y categorizado en COLCIENCIAS. Sus temas de investigación y formación se han orientado al estudio del desarrollo humano y social desde perspectivas alternativas relacionadas con el bienestar y la felicidad, reinserción e integración social de personas víctimas o victimarios en conflicto armado y participación en desarrollo de políticas públicas para la integración de poblaciones vulnerables a la educación. Ha

dirigido y orientado programas de pre y posgrado en universidades con enfoque social.
Correo electrónico: sllondono@usbcali.edu.co -sandrallilianalondono@gmail.com

Adriana Elizabeth Luján

Profesora en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE) de Chaco (Argentina, 2007). Es docente auxiliar de 1ª categoría en la cátedra “Historia General de la Educación”, perteneciente al Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. Integrante del equipo docente del espacio curricular “Historia Social de la Educación”, de la carrera Profesorado Universitario - Ciclo de Complementación de la misma Facultad. Docente tutora de la Cátedra “Historia de la Universidad y Problemática Universitaria”, en la Tecnicatura en Administración y Gestión de Instituciones Universitarias, TAGIU, Facultad de Ciencias Económicas, UNNE VIRTUAL (2010). Cuenta con antecedentes profesionales como asesora técnico-pedagógica en Programas de Mejora de la Equidad Educativa del Ministerio de Educación, provincia del Chaco (2009 a 2013). Integrante de Proyectos de Investigación acreditados por la SGCyT- UNNE, cuyos temas se vinculan con la Educación Superior y los Pueblos Indígenas. Actualmente, se desempeña como Coordinadora de Tutores del Programa Pueblos Indígenas de la UNNE. Correo electrónico: lujanae@hotmail.com

Yunuen Cecilia Manjarrez Martínez

Originaria del estado de Hidalgo, México. Cuenta con formación de licenciatura en Ciencias de la Comunicación, en la Universidad de las Américas Puebla, y estudios de posgrado en Comunicación y Tecnología Educativa, en el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa. Sus intereses se desenvuelven en temas como educación, pedagogía del sujeto, comunicación educativa, interculturalidad y desarrollo humano. Del 2009 a la fecha forma parte del equipo de trabajo de la Universidad Campesina e Indígena en Red (UCIRED), donde es coordinadora de la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, dirigida a educadores del medio rural e indígena. Ha coordinado otros procesos educativos dirigidos a educadores, como el Diplomado en Mediación Pedagógica para la Interculturalidad o el Seminario Internacional de Educación Intercultural a nivel Superior en colaboración con la Universidad Intercultural del Estado de Puebla y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, de Venezuela. Trabajó por siete años en el Sistema de Información y Comunicación del estado de Puebla, como Subdirectora de Investigación y Desarrollo y, posteriormente, como Directora de Proyectos Educativos. Cuenta con diversas publicaciones en torno al uso de TIC en la educación y el desarrollo. Correo electrónico: yunuen.manjarrez@ucired.org.mx

Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Director Adjunto del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF) y miembro del Comité del Programa de Estudios Posdoctorales (PEP) de esta misma universidad. Desde 2007 es el coordinador del Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC). Entre 1978 y 2010 fue docente-investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde en 1990 estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. Ha

sido Profesor Visitante en universidades de varios países latinoamericanos, España y Estados Unidos. Desde 1986 ha desarrollado diversas experiencias de trabajo en colaboración con organizaciones e intelectuales indígenas y afrodescendientes de varios países latinoamericanos. Es autor de numerosos artículos y libros en el campo de diversidad cultural, interculturalidad y educación superior, así como en el de cultura, comunicación y transformaciones sociales. Correo electrónico: dmat@untref.edu.ar y dmat2007@gmail.com

Shantal Meseguer Galván

Mexicana, docente de educación primaria, con estudios de Maestría en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Veracruzana y Doctorado en Antropología y Bienestar Social por la Universidad de Granada (España). Docente de diversos posgrados de formación docente en el campo de diversidad cultural, equidad educativa y educación intercultural. Actualmente, forma parte del Núcleo Académico Básico (NAB) de la Maestría en Educación para la Interculturalidad y la Sustentabilidad que imparte el Instituto de investigaciones en Educación IIE de la Universidad Veracruzana así como colaboradora del Cuerpo Académico de Estudios Interculturales del mismo instituto. Desde 2007 colabora con el grupo Inter de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), de Madrid, como docente de la Maestría en Educación Intercultural de la misma universidad. Tiene publicaciones sobre educación superior intercultural en México. Ha colaborado, desde 2007, en la Universidad Veracruzana Intercultural, primero como coordinadora de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, luego como Secretaria Académica y actualmente como su Directora. Correo electrónico: smeseguer@uv.mx shantalm@gmail.com

Maribel Mora Curriao

Poeta mapuche y candidata a doctora en Estudios Americanos por la Universidad de Santiago de Chile; magíster en Literatura por la Universidad de Chile; licenciada en Educación y pedagoga en Castellano por la Universidad de La Frontera, con postítulo en Orientación Educacional; especialista en Educación de Adultos y Educación Intercultural. Se ha desempeñado como docente de Educación Media, de Adultos y enseñanza universitaria. Ha formado parte del colectivo de arte y literatura mapuche Pewma y del colectivo de arte y literaturas indígenas latinoamericanas Ul Mapu. Ha elaborado material didáctico intercultural para el Ministerio de Educación y ha organizado distintas iniciativas de promoción de las literaturas indígenas y la interculturalidad en América Latina. Ha publicado artículos sobre literaturas indígenas en revistas especializadas; coeditado los libros *Ta iñ fijke xipa rakizameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*; *Kümedungun / kümewirin. Antología poética de mujeres mapuche*; *El pozo negro y otros relatos mapuche*, y recientemente ha publicado su libro de poesía *Perrimontun*. Actualmente es Directora de la Oficina de Equidad e Inclusión de la Universidad de Chile. Correo electrónico: maribel.mora.curriao@u.uchile.cl

Libio Palechor Arévalo

Del pueblo indígena yanacona, del gran pueblo quechua, del Resguardo Indígena de Guachicono ubicado en el Macizo Colombiano en la República de Colombia. Estudié la primaria en el resguardo de Rioblanco, con maestros indígenas aunque nada me enseñaron de lo indígena. Viví en dicha comunidad con mi familia, sin dinero, con las comodidades básicas para vivir, pero muy felices. Mi padre, Juan Gregorio

Palechor, como la mayoría de los yanaconas, tenía la visión de que era indispensable estudiar y por eso nos llevó a toda la familia a la población de Timbío, un pueblo cerca de la ciudad de Popayán, donde inicié estudios secundarios. Luego ingresé a la Normal Los Andes, en La Vega, donde me titulé como maestro. Por razones de tipo anecdótico estudié Derecho y Ciencias Políticas en la Universidad del Cauca, posteriormente estudié Ciencias Sociales y Económicas en la Universidad Libre de Colombia y me especialicé en Antropología Jurídica en la Universidad del Cauca. Fui docente durante muchos años, actividad que aún ejerzo, en todos los niveles desde la primaria hasta la universitaria. En términos de mi actividad educativa, además de ser docente y Rector de la Institución Educativa Toribio Paz, colegio del que fui fundador en 1975, fui el Coordinador General del Programa de Educación Bilingüe Intercultural, programa del Consejo Regional Indígena del Cauca - CRIC. Por mi vinculación desde 1972 al proceso organizativo del CRIC, asumí el apoyo Político y Pedagógico de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural - UAIIN, de la cual posteriormente fui el Coordinador General (Rector, como se dice en Occidente). Por mi papel en el proceso de Educación Propia, como la llamamos en Colombia, entré como representante de las Organizaciones Indígenas al Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe PROEIB, más tarde asumido por la Fundación PROEIB Andes, de la cual fui Presidente Fundador. Continuando este proceso, formé parte de la Universidad Indígena Intercultural - UII como integrante del Consejo Académico. En este marco, constituimos la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias del Abya Yala - RUIICAY, simultáneamente constituyendo y aportando a la Cátedra Indígena Intercultural - CII, de la cual fui Coordinador General. Como reconocimiento al largo trajinar en el Consejo Regional Indígena del Cauca soy considerado Mayor, dentro de los pueblos que lo conforman, de lo cual me siento orgulloso. Además, orgulloso de mis tres hijos, que han seguido el camino del abuelo y mío, apoyando algunos procesos de su pueblo originario y otros pueblos, he publicado varios artículos relacionados con el quehacer indígena en libros y revistas. Correo electrónico: libiopalechor@gmail.com

María Alejandra Pérez

Profesora de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es doctoranda becada por la misma Universidad y titular de la Cátedra Abierta de Pensamiento Argentino y Latinoamericano Dr. Néstor Kirchner de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNdAv). Actualmente investiga, desde la antropología histórica, temas relacionados con los procesos de incorporación forzada al Estado Nacional de pueblos indígenas, particularmente el pueblo mapuche. Ha publicado sobre estos temas artículos en revistas y libros. Ha integrado diferentes proyectos de extensión a través de los Programas de Voluntariado Universitario y UBANEX (UBA).

Adriana Quiroga

Profesora y licenciada en Pedagogía (1987 y 1992, Universidad Nacional de Tucumán); diplomada en Ciencias Sociales (2003, FLACSO); especialista y magíster en Didáctica (2000 y 2008, UBA); docente investigadora de la Universidad Nacional de Salta, Sede Regional Tartagal. Perteneció al CISEN (Centro de Investigaciones Socioeducativas del Norte Argentino). La experiencia de investigación que posee está vinculada a la educación de los Pueblos Originarios en la Provincia de Salta. Desde la formación de grado, y a lo largo de su trayectoria como docente e investigadora universitaria, viene sosteniendo investigaciones vinculadas a la educación

en situaciones de vulnerabilidad social y diferencias culturales. Lo ha hecho como integrante de equipo, como codirectora y directora, desde 1993 y de modo ininterrumpido hasta la fecha, en el marco del Consejo de Investigación de la Universidad Nacional de Salta (CIUNSa). Ha participado también como integrante en proyectos interuniversitarios nacionales e internacionales como la Red Interuniversitaria de Universidades de frontera; integrante del Proyecto Internacional IRSES Gendercit Programa People (María Curie Actions) entre Universidades europeas y latinoamericanas. Es investigadora categoría III en el sistema del Ministerio de Educación y Cultura. Ha publicado artículos referidos al tema de investigación. Correo electrónico: aquiroga122@gmail.com

Alejandra Rodríguez de Anca

Profesora para la Enseñanza Primaria, licenciada en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y especialista en Estudios Sociales y Culturales, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Profesora adjunta regular (Área Fundamentos Pedagógicos de la Educación - Orientación Antropológico Social) e investigadora en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, ámbito en el que ha participado desde 1996 en proyectos de investigación y extensión sobre procesos de construcción de identidades y diferencias en la región. En particular, se ha focalizado en el campo de la educación intercultural. Asimismo, ha trabajado en experiencias de mapeo cultural participativo con organizaciones del pueblo mapuce en Neuquén. Integrante del CEPINT (Centro de Educación Popular e Interculturalidad) de la Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue. Correo electrónico: ardeanca23@yahoo.com.ar

Clara Romero

Cacique Nala del pueblo qom. Cacique qom de la comunidad Lma Iacia Qom de la localidad de San Pedro, provincia de Buenos Aires. Desde hace varios años lleva a cabo proyectos de educación intercultural, a nivel local y organiza actividades y eventos en el centro de interpretación indígena El Antigal, ubicado también en la ciudad de San Pedro, donde se expone material arqueológico de las poblaciones originarias zonales como la muestra de diferentes elementos propios de los indígenas de nuestro país y funciona una biblioteca y un salón de encuentro para la elaboración de talleres colectivos que tienen por fin la visibilización étnica. Cuenta con un gran recorrido en la defensa de los Derechos Indígenas en la Argentina que se expresa en un trabajo colectivo con referentes de otras comunidades indígenas urbanas y rurales hasta la actualidad. Correo electrónico: mesa.regional.indigena@hcdsanpedro.gov.ar

Laura Liliana Rosso

Magíster en Antropología Social (2007) de la Universidad Nacional de Misiones, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Nordeste (UNNE); en ambas tesis las temáticas investigadas se centraron en historia de la educación para población indígena del Chaco, Argentina (1880-1930). Profesora adjunta del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades, UNNE. En investigación es Subdirectora de Proyectos de Investigación (SGCyT-UNNE); posee antecedentes como becaria e investigadora (en proyectos acreditados por SGyT-UNNE, PICTO ANPCyT-MCyT), en los que ha indagado en las diversas dimensiones y problemáticas de la educación rural e

indígena del Chaco. Ha publicado en capítulos de libros y revistas especializadas sobre las temáticas referidas. Ha dirigido proyectos de extensión universitaria destinados a población rural del Chaco, buscando fortalecer el asociacionismo y la participación. Cuenta con antecedentes profesionales como asesora pedagógica en escuela con población qom (1996 -1997 y 2001-2003) y técnica pedagógica en el Área de Educación Bilingüe e Intercultural del Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco (2004). Desde 2011 se desempeña como Coordinadora del Programa Pueblos Indígenas, a través del cual se apoya el ingreso, permanencia y egreso de estudiantes indígenas a carreras de grado de la UNNE. Correo electrónico: lauralirosso@gmail.com; pueblos.indigenas.unne@gmail.com

Ángela Santamaría Chavarro

Doctora en Sociología (Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París - EHESS, 2007), profesora-investigadora asociada de la Facultad de Ciencia Política y Gobierno, y de Relaciones Internacionales de la Universidad del Rosario de Bogotá, Colombia. Directora de la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena de la Universidad del Rosario (desde 2007 a la fecha). Profesora en la Maestría en Estudios Políticos e Internacionales de la misma institución. Directora del Doctorado en Estudios Políticos e Internacionales de la misma Universidad. Investigadora Posdoctoral del Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF). Ha publicado libros y artículos relacionados con la educación intercultural, educación superior, diversidad cultural, mujeres y liderazgos indígenas. Correo electrónico: santamariaangela@yahoo.fr, angela.santamaria@urosario.edu.co

Rosana Süther

Profesora y licenciada en Historia (Universidad Nacional del Comahue, UNCOMA), diplomada en Ciencias Sociales (FLACSO) y especialista en conducción del Sistema Educativo y sus instituciones (FLACSO); especialista superior en Educación y TIC (INFD) y doctoranda en Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Su línea de investigación de los últimos años se enmarca en las problemáticas de la educación intercultural en contexto mapuche, en particular en la zona de frontera del sur de la provincia del Neuquén. Es directora titular del CPEM N° 86, ubicado en el Lof Painefilu, departamento Huiliches, provincia del Neuquén.

Sonia Trigo

Licenciada en Antropología (Universidad Nacional de Salta). Trayecto de especialización en EIB en el PROEIB Andes, Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia. Asesora de la Asamblea del Pueblo Guaraní (Salta - 1994-2000). Asesora de Asuntos Indígenas de la Cámara de Senadores de la Provincia de Salta (1996-2004). Autora y ejecutora de Programas de desarrollo humano para comunidades indígenas en el Instituto Provincial de los Pueblos Indígenas de Salta (IPPIS - 2000 a 2004). Consultora de Educación Básica Rural (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Salta, 2008-2010). Ha publicado en revistas educativas temáticas relacionadas a la EIB y a la ruralidad en el noroeste argentino. Coautora y supervisora del Profesorado Intercultural Bilingüe de Educación Primaria, MECyT, Salta (2010 y continúa). Colabora en diversas áreas ministeriales del gobierno de la provincia de Salta en temas relacionados a los pueblos indígenas. soniavtrigo@hotmail.com

María Cristina Valdez

Mapuce del Waj Mapu. Tiene una formación de grado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue y es especialista en Educación Intercultural Bilingüe, de la Universidad Mayor de San Simón, Bolivia. Es especialista en Estudios de las mujeres y de género. Actualmente realiza estudios de doctorado en Antropología en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Desempeña actividades de docencia, investigación y extensión en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Es integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT). Investiga sobre interculturalidad y educación, educación autónoma, Mapuce Kimvn (conocimiento), género, mapeo cultural participativo. En el marco de la organización indígena y su pertenencia a la comunidad Mapuce Pelvjv se desempeña como kimeltu-cefe (educadora) y participa en diversas instancias de producción, circulación y transmisión del Kimvn Mapuce (conocimiento mapuce). Correos electrónicos: riosmelube@yahoo.com.ar- antucalfu@hotmail.com

Sebastián Valverde

Doctor en Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Es investigador adjunto del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la mencionada Facultad. También es docente del Departamento de Ciencias Antropológicas y de la Maestría en Antropología Social (FFyL-UBA). Actualmente, investiga temas de antropología económica, relaciones interétnicas, pueblos indígenas, en particular relacionados al pueblo indígena mapuche. Ha publicado sobre estos temas en artículos en revistas y libros nacionales e internacionales. Ha integrado y dirigido diferentes proyectos de investigación de la UBA (UBACYT) y la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica y proyectos de extensión, a través de los Programas de Voluntariado Universitario (Secretaría de Políticas Universitarias - Ministerio de Educación) y UBANEX (UBA). Correo electrónico: sebaulverde@gmail.com

María José Vázquez

Licenciada en Antropología (Universidad de Buenos Aires) y experta en Estudios Argentinos y Sudamericanos (Centro de Estudios Históricos Antropológicos Sociales Sudamericanos -CEHASS). Ha ejercido la docencia en centros de formación docente (CEPA) e Institutos Superiores de Formación Docente. Conformó el equipo técnico de la DINEA y se desempeñó como asesora de la Dirección de Adultos, Provincia de Buenos Aires y como investigadora del Instituto de Investigaciones Pedagógicas Marina Vilte - IIPMV CTERA y la CREFAL, Línea Interculturalidad y educación - Miembro del equipo por Argentina, entre otros. Ha participado como expositora, moderadora y/o coordinadora en diferentes jornadas, congresos y encuentros tanto nacionales como internacionales. Ha publicado en libros y revistas especializados nacionales e internacionales. Hasta 2014, fue coordinadora del Postítulo de Actualización Académica Educación Intercultural del ISFD N°105 "Mariano Echeagaray" de Ciudad Evita (La Matanza). Actualmente es docente del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján; integrante del Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen, desde donde implementa actividades de extensión universitaria e investigación, centradas en la formación docente continua con educadores y pueblos originarios de diferentes regiones

del país, y de investigación, sobre interculturalidad en educación. En tal marco, participa de la Cátedra Abierta Intercultural. Integra la Comisión Directiva de la asociación Espacio Colectivo Alfar para *pensar-hacer* desde las identidades. Correo electrónico: mjvazq@gmail.com

Jorgelina Andrea Villarreal

Licenciada en Antropología (2001); especialista en Investigación Educativa (2007); actualmente cursa el Doctorado en Educación en la Universidad Nacional del Comahue. Profesora adjunta regular en el área Investigación de la Realidad Educativa del Departamento de Política Educacional, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue. Investigadora y extensionista de la misma universidad; integrante del Centro de Educación Popular e Interculturalidad (CEPINT) desde el año 2003; a partir del 2009, codirectora de este. Actualmente, forma parte del proyecto de investigación Pedagogía y decolonialidad: La proyección del mapuce kimvn en la construcción de autonomía e interculturalidad y del proyecto de extensión Aportes del Mapuce Kimvn para pensar la interculturalidad en la escuela. En el marco del CEPINT trabaja con organizaciones y comunidades mapuce en el desarrollo de líneas de investigación colaborativas e interculturales. Correo electrónico: jorgelina_villarreal@yahoo.com.ar

María Laura Weiss

Profesora de Enseñanza Media y Superior en Ciencias Antropológicas (Universidad de Buenos Aires, UBA, 2013). Actualmente es estudiante del doctorado en Antropología en la Universidad de Buenos Aires y en l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Es becaria doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con sede de trabajo en la Sección Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Investiga sobre las prácticas sociopolíticas y organizativas de distintos nucleamientos indígenas urbanos en el AMBA; políticas públicas y formas de vinculación con el Estado; liderazgo; identidad étnica y relaciones interétnicas. Ha integrado diferentes proyectos de extensión a través de los Programas de Voluntariado Universitario y UBANEX (UBA) y de investigación UBACyt (UBA).

Xinia María Zúñiga Muñoz

Costarricense, licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica; Magíster en Estudios de la Violencia Social y Familiar de la Universidad Estatal a Distancia; egresada del Doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la Universidad de Costa Rica. Es profesora - investigadora de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, donde se ha desempeñado como encargada de Cátedra y Directora de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente, es la coordinadora del Programa de investigación: Cultura local/comunitaria y sociedad global, del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE) de la Vicerrectoría de Investigación. Dentro de sus áreas de interés académico se encuentran los estudios de género, las luchas sociales, estudios de memoria e investigación intercultural, temas en los que posee distintas experiencias y publicaciones. Fue coordinadora del equipo designado por el Consejo Nacional de Rectores para la elaboración del Plan Quinquenal para Pueblos Indígenas, de las universidades públicas de Costa Rica, en el marco del Proyecto de Mejoramiento

de la Educación Superior en Costa Rica, actualmente en ejecución. Es representante de la UNED en la Red de Centros Académicos Asociados de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena (UIII) y es colaboradora de la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica y del Consejo Indígena de Centroamérica, organizaciones en las que ha llevado a cabo varias iniciativas académicas. Correo electrónico: xinia.ziga@gmail.com

