



Educación Superior
para los pueblos indígenas
de América Latina



MEMORIAS DEL SEGUNDO ENCUENTRO REGIONAL



EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA

MEMORIAS DEL SEGUNDO ENCUENTRO REGIONAL

COMITÉ ORGANIZADOR DEL SEGUNDO
ENCUENTRO REGIONAL

Sylvia Schmelkes
Claudio Rama
Comité internacional

Ma. de Lourdes Casillas Muñoz
Laura Santini Villar
Coordinación académica

Gabriela Cortés Ruiz
Coordinación logística

EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA

MEMORIAS DEL SEGUNDO ENCUENTRO REGIONAL



Primera edición, 2004
Primera reimpresión, 2007

Ma. de Lourdes Casillas Muñoz
Laura Santini Villar
Compilación de textos

Raquel Ahuja Sánchez
Coordinación editorial

Patricia Rubio Ornelas
Cuidado editorial

Ofelia Arruti Hernández
Susana Moreno Parada
Corrección

A. Moisés Arroyo Hernández
Diseño y formación tipográfica

León Muñoz Santini
*Diseño de portada: simbología wixarika
(cultura huichol, México)*

D.R. © Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del muerto No. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes
Delegación Benito Juárez, C.P. 03900 México, D.F.
Tel.: 3003-1000, exts. 12200 y 12255
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

No está permitida la reproducción total ni parcial de esta obra salvo de breves extractos a efectos de reseña, sin la autorización previa y por escrito de la editora.
El contenido de los artículos de esta obra es responsabilidad de sus autores.

ISBN 968-5927-10-3

Impreso y hecho en México

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN	15
I. SESIÓN INAUGURAL	
Raúl González Apaolaza. Sistema de Educación Pública de Hidalgo, México	39
Claudio Rama. Instituto Internacional de la Educación Superior para América Latina y el Caribe-UNESCO	43
Sylvia Schmelkes. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, México	45
Xóchitl Gálvez Ruiz. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México, México	48
II. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA	
Panorama en América Latina. Claudio Rama	57
Panorama en México. Lilia Orantes	71
Panorama en Guatemala. Demetrio Cojtí Cuxil	79

III. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO	
Ecuador y países andinos. Ruth Moya	101
Retos y perspectivas de la educación superior indígena en Guatemala. Otto Rivera Álvarez	123
Educación superior y pueblos indígenas en Colombia. Manuel Ramiro Muñoz	151
Educación superior en Bolivia. Crista Weise Vargas	169
IV. EXPERIENCIAS EN OPERACIÓN EN AMÉRICA LATINA	
Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos. Luis Enrique López	195
Universidad de La Cordillera, Bolivia. Ricardo Calla	229
Universidad del Estado de Mato Grosso, Brasil. Elias Da Silva Janeiro	237
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense. Alta Hooker Blandford	247
Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de la Frontera, Chile. Alejandro Herrera	257
Consejo Regional Indígena del Cauca, Colombia. Graciela Bolaños	263
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Fernando García Serrano	281
V. PROYECTOS EN AMÉRICA LATINA	
Universidad Intercultural Amawtay Wasi, Ecuador. Jorge García	303
Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica, Ecuador. Sebastiao Haji Alves Rodrigues Manchineri	319

VI. AVANCES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN MÉXICO. EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES	
Universidad Pedagógica Nacional. Marcela Santillán Nieto	329
Proyecto Docente México: Nación Multicultural. Universidad Nacional Autónoma de México. Evangalina Mendizábal García	351
Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Víctor Franco	371
Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública. Sylvia Schmelkes	379
Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana. Angélica Castillo Salazar	395
VII. AVANCES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN MÉXICO. EXPERIENCIAS LOCALES	
Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, Puebla. Florencio Osollo	405
Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz. Alma T. Trinidad González	411
Universidad Indígena Autónoma de México, Sinaloa. Manuel de Jesús Valdez Acosta	421
Universidad Comunitaria de San Luis Potosí. Salvador Silva Carrillo	437
Universidad de Quintana Roo. Francisco J. Rosado May	447
CONCLUSIONES, ACUERDOS Y COMPROMISOS	465

APÉNDICE 1

Universidad Indígena Intercultural. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe. Mateo Martínez	483
---	-----

APÉNDICE 2

Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena. Patricia Gudiño, David Julián, Marcela Tovar y Juan Carlos Godenzzi	581
--	-----

APÉNDICE 3

Entrevista a Sylvia Schmelkes. Coordinadora General Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, México	657
--	-----

APÉNDICE 4

Directorio de participantes del Segundo Encuentro Regional	665
--	-----

PRESENTACIÓN

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública de México y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC) de la UNESCO, con sede en Venezuela, convocaron a instituciones, organismos, académicos e intelectuales comprometidos con la formación profesional de los pueblos indígenas de América Latina, a participar en el Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina.

El Primer Encuentro Regional organizado sobre este tema se llevó a cabo en la ciudad de Guatemala, los días 25 y 26 de abril de 2002. El debate iniciado en este evento abordó problemas de equidad, pertinencia y calidad de la educación superior indígena, y así contribuir al desarrollo e intercomunicación de las diferentes instituciones. Participaron rectores de institutos de educación superior orientados a la atención de estudiantes indígenas, especialistas en la materia y autoridades educativas, reunidos para examinar las políticas educativas, identificar proyectos e iniciar acciones de cooperación e intercambio, así como plantear estrategias para incrementar la participación de estudiantes indígenas en las universidades de América Latina.

El Segundo Encuentro Regional tuvo lugar en la Antigua Hacienda San Miguel Regla, en el estado de Hidalgo, México, en

los días 25 y 26 de septiembre de 2003. El propósito fue dar continuidad al intercambio de experiencias entre los múltiples esfuerzos desplegados en diferentes países de América Latina, orientados a explorar los caminos adecuados y las metodologías pertinentes para hacer llegar a los pueblos indígenas del continente propuestas de formación profesional apropiadas a sus intereses y a sus necesidades de desarrollo. También se analizaron los avances, posibles innovaciones y retos por enfrentar en esta materia, así como la posibilidad de establecer acuerdos y compromisos para impulsar el funcionamiento de la red de instituciones con esta vocación.

Los objetivos particulares del Segundo Encuentro Regional fueron:

1. Reflexionar sobre la pertinencia social y cultural de los programas e iniciativas que en materia de educación superior indígena se encuentran funcionando en la región.
2. Conocer las políticas públicas de educación superior que han puesto en práctica los gobiernos de la región, teniendo en cuenta que el acceso de la población indígena a este nivel educativo es una importante estrategia de largo plazo para promover el desarrollo de los pueblos y lograr mayor equidad.
3. Intercambiar experiencias acerca de los proyectos que, desde la perspectiva intercultural, se han desarrollado en materia de educación superior, a fin de conocer los avances y retos que estos programas presentan y articular redes de apoyo y cooperación.

La identificación de proyectos y experiencias orientados a alcanzar ese fin en América Latina ha favorecido el desarrollo de acciones de intercambio entre los promotores y actores involucrados en ellos. Gracias a ese intercambio se han podido identificar las preocupaciones, planteamientos y rumbos coincidentes y se ha

planteado la necesidad de sumar ideas y conjuntar esfuerzos para enriquecer la base sobre la que se construyen alternativas de atención educativa en el nivel superior para la población indígena.

A pesar de la dispersión geográfica de los proyectos y experiencias presentados en este evento, todos ellos comparten una herencia común que se traduce en la necesidad de superar la sujeción de sus pueblos indígenas a una cultura ajena a sus raíces históricas, la cual ha traído consigo el desplazamiento y la ausencia de participación y de reconocimiento de las potencialidades de desarrollo de los conocimientos y valores de los pueblos indígenas de América Latina. Este intercambio ha permitido avanzar, en cierta medida, en la construcción conjunta de programas formativos que intentan revertir las condiciones de marginación de los pueblos originarios del continente.

Los esfuerzos dirigidos a establecer condiciones favorables para intercambiar ideas, experiencias y espacios para la búsqueda de soluciones tratan de evitar el aislamiento y de derribar fronteras que obstaculicen la unidad de los pueblos indígenas del continente, a fin de proyectar mejores condiciones de vida y desarrollo para ellos, de frente a los desafíos que implica la globalización.

La Comisión Organizadora del Segundo Encuentro Regional, integrada por representantes de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública de México y miembros del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC) de la UNESCO, agradece el empeño y dedicación de todos los participantes en dicho evento. Estos esfuerzos conducirán, sin duda, a alcanzar mejores perspectivas de desarrollo educativo con pertinencia y equidad para los pueblos indígenas de América Latina.

SYLVIA SCHMELKES
CGEIB-SEP

CLAUDIO RAMA
IIESALC-UNESCO

INTRODUCCIÓN

A fin de estimular un diálogo abierto y permanente entre actores y agentes educativos con diversas funciones y compromisos en la atención educativa de los pueblos indígenas de América Latina, este Segundo Encuentro Regional convocó a funcionarios públicos, planificadores, organizaciones no gubernamentales y sociedad civil, líderes indígenas y académicos, entre otros actores, quienes expusieron bajo la óptica de un propósito compartido, diferentes visiones, estrategias, metodologías y perspectivas para abordar formas de atender con equidad a esta creciente demanda en la región.

El material que aquí se expone se integró de acuerdo con un orden de presentación orientado por una metodología de análisis que va desde la perspectiva general de las políticas públicas dirigidas a la atención educativa de los pueblos indígenas en la región, hasta la presentación de experiencias y proyectos independientes, de carácter específico. Esta metodología sirvió de base para organizar los paneles y mesas de trabajo, a fin de cumplir con los objetivos de este Segundo Encuentro Regional.

Con estos criterios, se exponen inicialmente lineamientos y políticas públicas de algunos organismos y países de la región. En seguida, se integra un análisis de la panorámica que guarda la situación actual de la educación superior en algunos países de esta

zona, así como la revisión de experiencias en curso y proyectos que se encuentran en proceso de gestión en América Latina. Posteriormente, se presentan los avances de los programas educativos existentes en instituciones de educación superior públicas y organismos que se ofrecen actualmente en México, para dar respuesta a algunas de las necesidades educativas de los estudiantes de origen indígena.

Se incorporaron, también, experiencias locales en México promovidas por organismos no gubernamentales y algunas iniciativas institucionales, impulsadas por actores preocupados por el rezago educativo de las comunidades indígenas de sus entidades federativas. Algunas de estas iniciativas han sido apoyadas por gobiernos estatales y locales, dada la creciente demanda de acceso a este nivel educativo por parte de los jóvenes indígenas. En la última parte del libro se incluyen dos apéndices que incorporan propuestas de trabajo impulsadas por organismos internacionales que se proponen atender las necesidades de interacción y colaboración académica entre las experiencias desarrolladas en América Latina a través de la gestión en *redes* de intercambio regional.

A continuación, se describen, desde la lógica prevista, las experiencias, con el propósito de ofrecer un estímulo que invite a todos los interesados en esta temática a profundizar en su análisis y a reflexionar sobre sus avances, logros, limitaciones, potencialidades y perspectivas a futuro.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

El Director del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC-UNESCO) centró su participación en lo que se ha denominado la *cuestión indígena*, tema que ha entrado en la agenda de discusión política en América Latina. Esto ha sido resultado de la irrupción de fuertes

movimientos indígenas que han reclamado sus derechos y han exigido respuestas por parte de los estados de varios países de la región. Hace un recuento de la evolución histórica de la educación superior indígena en América Latina; de las causas de la inequidad de acceso a la educación superior; de la tercera reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe, marcada por el inicio de la educación transnacional que comienza a imponer un *modelo tripartito* de educación donde coexisten la educación pública, la privada nacional y la privada externa, así como de las políticas de educación superior indígena para América Latina y el Caribe impulsadas por la UNESCO.

En el caso del gobierno de México, la representación de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica del Gobierno federal refiere algunas estrategias de políticas públicas para la atención de la cobertura con equidad y calidad de la educación superior a través del Programa Nacional de Educación 2001-2006. En el año 2001, se establecieron dos programas básicos para ofrecer nuevos espacios de atención en el nivel que nos ocupa. Éstos son: el Programa Nacional de Becas (Pronabes) para estudiantes de escasos recursos que demandan acceso al nivel superior, y el Programa de Ampliación de la Oferta Educativa, que ofrece condiciones para abrir nuevos programas de formación profesional, así como la creación de nuevas instituciones. Con estos programas, el gobierno mexicano busca lograr una mayor equidad en la cobertura de la educación superior a jóvenes de sectores desfavorecidos, entre los cuales se encuentran los indígenas. El propósito de estos programas es mejorar la atención a estos grupos y eliminar la desigualdad en oportunidades de acceso y permanencia.

El viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural de Guatemala, expuso que la educación superior no tiene autonomía y, por ello, el Ministerio de Educación no tiene relación institucionalizada con dicho nivel educativo. Esta situación no permite la articulación entre los tres niveles educativos: primaria, secunda-

ria y terciaria. La Constitución Política de Guatemala establece que la Universidad de San Carlos tiene el carácter de única universidad estatal y tiene la función de dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal. Para realizar estudios universitarios, los indígenas deben utilizar los mecanismos y posibilidades existentes para todos los ciudadanos del país a través de la universidad estatal y las universidades privadas. De ahí la necesidad urgente de transformar las universidades actuales hacia el *pluralismo étnico*. Por ahora, sus políticas con respecto a los pueblos indígenas son las mismas que las del actual Estado y las propuestas de la sociedad civil.

SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

El balance presentado por Ruth Moya, académica de reconocida trayectoria de trabajo en estos problemas, representante de la Fundación Andina de Desarrollo Social, manifiesta que el conjunto de experiencias latinoamericanas en materia de formación superior para la educación bilingüe intercultural se origina, en más de un caso, en el interés activo de los pueblos indígenas por tener acceso a una educación pertinente que dé cuenta de sus expectativas y necesidades. De alguna manera, las presiones sociales ejercidas para redefinir la oferta educativa existente, en términos de cobertura y de calidad, han constituido una suerte de interpelación a las políticas públicas en este nivel de enseñanza. Este cuestionamiento ha obligado a muchos países a una reinterpretación de la propia educación pública, particularmente en Bolivia, Colombia y Ecuador. En este contexto, el desarrollo de la educación para los pueblos indígenas, desde los años ochenta, tiene como sustento las necesidades y las demandas de las organizaciones nacidas de los movimientos indígenas para tener acceso y participar en el diseño estratégico de algunos de los temas más importantes, en particular,

para formar profesionales que atiendan con pertinencia la educación básica con Enfoque Intercultural Bilingüe (EIB).

También señaló que, en los países andinos, existe una vieja tradición de trabajar en red, y esta red ha articulado un par de segmentos que la han hecho funcionar: el propio movimiento indígena y sus organizaciones y el movimiento de universidades y de intelectuales que han acompañado la marcha, la emergencia y el protagonismo social de los movimientos indígenas.

En la experiencia del Ecuador, en el periodo que va de los años treinta a los sesenta, se dio una dinámica que articulaba los movimientos sindicales y campesinos con los movimientos indígenas y, desde entonces, se plantea la necesidad de ponerse a tono con las necesidades sociales del momento, para lo cual se destacó, como estrategia sustantiva, la formación de recursos humanos para la enseñanza con EIB, provenientes de los sectores populares. Más adelante, ya en los años setenta y ochenta, el movimiento indígena planteaba como exigencia la formación de recursos humanos para responder a la exclusión y a la opresión, categorías que articulaban la cuestión étnica y la de diferenciación social, e incluso, la de relaciones interétnicas en conflicto.

En los años ochenta, las universidades se vuelcan, por primera vez, a trabajar en el tema de la alfabetización de adultos indígenas para responder a la realidad social de atender adecuadamente la educación bilingüe. Desde el principio, estos proyectos universitarios ecuatorianos –con tensiones y dificultades– intentaron marchar a la par de los movimientos sociales e ir de la mano de los planteamientos indígenas. En dos décadas, las universidades han ganado experiencia en la cuestión de derechos y en la formación técnica para manejar o incidir en la prestación de servicios básicos para pueblos indígenas.

La experiencia de Guatemala tiene que ver con su biografía política que, en los últimos tiempos, da cuenta de un Estado estructurado en un modelo de sociedad excluyente y racista, en la que priva la imposición de una cultura y una lengua sobre una diver-

sidad de culturas y lenguas. Esto provocó una abrupta ruptura entre los patrones de crianza, culturalmente definidos por una cultura impuesta, en relación con comportamientos asumidos en la escuela, cuya manifestación más próxima se tradujo en términos lingüísticos.

Se aboga por un sistema educativo multicultural e intercultural, en donde tengan cabida todas las culturas, todas las lenguas, que promueva la equidad de género, reduzca las disparidades e inequidades, producto de la pobreza, exclusión, marginación e incluso el racismo. Esto exige hacer de la educación bilingüe intercultural una política pública que fortalezca las instituciones responsables de su implementación desde el Estado pero, a la vez, demanda el reconocimiento pleno de la institucionalidad educativa maya propiamente dicha. Para el efecto, se cuenta con una serie de instrumentos en el marco jurídico internacional, como el Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya de la UNESCO que promueve el desarrollo de la Educación Bilingüe Intercultural (EBI), en particular, el reconocimiento a la educación maya. Sus líneas de acción se han concentrado en la construcción de la propuesta curricular de la educación maya, la formación docente, la investigación y sistematización de experiencias innovadoras, y la producción editorial y audiovisual.

En el caso de Colombia, el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior ha tenido las siguientes estrategias: la política de cupos y becas en los programas académicos existentes; el diseño de programas específicamente dirigidos a estudiantes indígenas, así como la creación de centros de educación superior indígenas. No se espera que las universidades desarrollen actividades asistencialistas ante las necesidades de las comunidades, sino que contribuyan al fortalecimiento del proyecto cultural, económico y social como expresión de su alta calidad y pertinencia. La irrupción de los pueblos indígenas con sus procesos de lucha y resistencia los han situado como uno de los factores de transformación social y cultural en Colombia.

En este contexto, y con el objetivo de superar la pobreza de los pueblos indígenas a través de una educación superior de calidad en el marco de políticas nacionales y participativas, el IIESALC-UNESCO impulsa la configuración de una alianza en la que participan el gobierno nacional, las diferentes organizaciones indígenas de Colombia, las universidades que tienen sensibilidad y experiencia en el tema, así como los investigadores y especialistas en temas asociados a los pueblos indígenas.

En Bolivia no existen políticas nacionales destinadas al desarrollo de la educación superior en general y, menos aún, políticas que consideren la necesidad de abrir oportunidades de acceso a poblaciones indígenas. Sin embargo, la atención de poblaciones indígenas en materia de educación superior se establece a través de tres modalidades: las universidades tradicionales que atienden a poblaciones indígenas, las propuestas de formación acerca de problemáticas indígenas y las experiencias que intentan constituirse como universidades indígenas: la Universidad Pública de El Alto y el caso de la Unidad Académica del Valle del Sacta. Ambas surgen como demandas de los sectores indígenas para el acceso a la educación superior universitaria.

En las diferentes universidades del país se tiene un conjunto de experiencias de atención a poblaciones indígenas, algunas con un enfoque intercultural y otras, simplemente, en términos de políticas de integración de dichas poblaciones en los espacios universitarios. Si bien un altísimo porcentaje de los estudiantes universitarios podrían ser considerados indígenas, lo cierto es que la mayoría de los programas académicos universitarios se ha estructurado e implementado haciendo abstracción de las características etnoculturales y lingüísticas de sus estudiantes.

EXPERIENCIAS EN OPERACIÓN EN AMÉRICA LATINA

*Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Proeib Andes)
(Bolivia-Perú-Ecuador-Colombia-Chile-Argentina)*

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos es una iniciativa regional que surgió en Lima el año 1993, por acuerdo de representantes de universidades, organizaciones indígenas y de los ministerios de Educación de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, con el propósito de abordar algunos de los problemas que confronta, en general, la Educación Intercultural Bilingüe, y en particular, la formación de recursos humanos que los sistemas educativos latinoamericanos requieren para responder de manera pertinente a la diversidad sociocultural y sociolingüística que los caracteriza. Existen proyectos y programas educativos bilingües para y con población indígena en por lo menos quince diferentes países latinoamericanos (Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela).

El programa que se describe en esta reunión es la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, la cual contribuye a los propósitos generales del Proeib Andes, dirigidos a fomentar la integración regional, el intercambio académico y la cooperación mutua entre universidades, centros de investigación, organizaciones indígenas y los ministerios de Educación de los países involucrados.

Universidad de La Cordillera, La Paz, Bolivia

La Universidad de La Cordillera ha venido desarrollando, desde 1998, distintos programas de formación de profesionales especializados en temas indígenas, algunos de ellos de nivel posgrado, en el que participan abogados tanto indígenas como no indígenas,

y algunos otros profesionales interesados en la temática indígena, como antropólogos, sociólogos o economistas.

La Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe inicia sus actividades en febrero de 2004 con 100 estudiantes, hasta lograr una cobertura de 450 estudiantes en un plazo de tres años. Otro tema de interés es el Programa de Capacitación de Técnicos Superiores en Gestión de Tierras Comunitarias de Origen, cuyo fin es preparar recursos humanos que atiendan el proceso de titulación (títulos de propiedad) de tierras comunitarias de origen. La Universidad define sus programas y ofertas académicas en el contexto de las necesidades del movimiento indígena; asimismo, participa en la red que se encuentra promoviendo el Fondo Indígena.

Universidad del Estado de Mato Grosso, Brasil

La formación de profesores con el enfoque intercultural bilingüe es una reivindicación de los indígenas de la región de Mato Grosso. El proyecto ha sido producto de una larga negociación política entre las autoridades y los representantes indígenas. Atiende actualmente a 200 profesores indígenas de 36 etnias que habitan en 11 estados de la federación. Su oferta educativa incluye licenciaturas en Matemáticas y Ciencias Naturales, Lenguas, Artes y Literatura y Ciencias Sociales. El modelo educativo se orienta a dar atención específica y diferenciada de acuerdo con la realidad de las comunidades indígenas y promueve el reconocimiento de los saberes de la comunidad científica sin perder la riqueza del conocimiento empírico.

Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Nicaragua

La costa caribe de Nicaragua equivale a 50% del territorio nacional de ese país, y es conocida por su riqueza cultural, forestal, minera y pesquera. Es el territorio donde viven los pueblos indígenas y comunidades étnicas que mantienen su lengua, forma de organización social, producción, espiritualidad, cosmovisión. Según el mapa de la pobreza, es el territorio más pobre del país. Un grupo de ciudadanos de la región realizó múltiples esfuerzos hasta lograr el diseño y operación de la URACCAN. Se fundamenta en la Ley de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, promulgada en el año 1987 por la Asamblea Nacional, instancia legislativa del país.

Es una institución indígena de perfil multiétnico y multicultural costeño, con presencia en ocho municipios de ambas regiones autónomas. Los ejes transversales de su quehacer académico son los siguientes: derechos indígenas, autonomía regional multiétnica, desarrollo sustentable, relaciones equitativas de género e interculturalidad. El currículo enfatiza el análisis y la investigación del proceso de autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua, considerando las regiones como laboratorio natural, de manera que las iniciativas puedan ser experimentadas y aplicadas, a fin de contribuir al desarrollo de teorías y nuevas propuestas para abonar al conocimiento universal en el contexto del reconocimiento a la autonomía de los pueblos indígenas de la región, como uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo.

Instituto de Estudios Indígenas-Universidad de la Frontera, Chile

El Instituto de Estudios Indígenas fue creado en 1994 en la Universidad de la Frontera y se diseñó como un organismo interdisciplina-

rio e interétnico. El Instituto desarrolla, entre otras, el área de educación intercultural bilingüe en la que se han formado profesores de las 36 carreras que oferta la Universidad. Por la normatividad vigente, no puede ofrecer carreras sino únicamente posgrados, en los que se capacita a jóvenes líderes indígenas –que son presentados o propuestos por sus propias organizaciones– en temáticas como formulación de proyectos o cosmovisión indígena.

La experiencia del Instituto se ha ido fortaleciendo, porque se reconoce como indigenista y analiza permanentemente, con las organizaciones y el mundo indígena, las propuestas de formación. El Instituto forma parte de la red que se ha organizado en el Cono Sur con el propósito de extender relaciones académicas en el tema de formación de profesionales.

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia

El CRIC, según la actual legislación colombiana, es reconocido como autoridad indígena del Ministerio del Interior y, como autoridad pública de carácter especial, cuenta con autonomía política, administrativa y jurisdiccional. La educación es uno de los ejes principales de la acción organizativa del CRIC. Su orientación y desarrollo se basa en un programa de educación bilingüe, además de otras instancias formativas que son parte de la revisión y direccionamiento en los congresos, las asambleas, los diversos espacios de encuentro y reflexión, comunes en la vida cotidiana y a partir de los cuales se da seguimiento y proyección a las diversas acciones.

El proyecto de universidad indígena se halla directamente relacionado con los logros alcanzados a lo largo de más de treinta años de existencia del CRIC y cuenta con el apoyo de experiencias regionales e internacionales. La propuesta educativa se construye a partir de experiencias dirigidas y organizadas por las propias comunidades a través de distintas instancias operativas como los propios programas de educación y otros programas anexos. El

reconocimiento de las condiciones de bilingüismo de los pueblos indígenas obliga a que el sistema educativo se fundamente en el uso y valoración de las lenguas originarias y en el castellano como lengua de relación con otras culturas.

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Ecuador

La Maestría de Estudios Étnicos, creada desde el año 1999, apunta a la formación de 60 profesionales en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos. Tiene como propósito contribuir a la formación de profesionales indígenas de los países andinos para que puedan asumir la dirección, gestión y administración de iniciativas para el desarrollo social, económico y político. La maestría está dirigida a profesionales pertenecientes a cualquier pueblo y nacionalidad indígena de la región andina que tenga activa participación en su organización, así como acceso a la toma de decisiones dentro del grupo y experiencia de trabajo comunitario.

La perspectiva a futuro que plantea este proyecto es la incorporación del componente de diversidad étnica en todos los programas académicos de Flacso, así como la integración de profesionales indígenas a la planta docente e investigadora de Flacso.

PROYECTOS EN AMÉRICA LATINA

Universidad Amawtay Wasi, Ecuador

La Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi es un componente del proyecto político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), que se inscribe en la necesidad de encontrar una respuesta alternativa para la formación de los cuadros que se re-

quieren para conseguir un real protagonismo intercultural en los procesos de desarrollo del país.

La propuesta pedagógica se orienta hacia la generación de un espacio de carácter intercultural alternativo para la construcción teórica, reflexiva, práctica y relacional que facilite la comprensión del entorno global, nacional y local, articulando las diversas racionalidades y cosmovisiones presentes en las diferentes culturas y que privilegie el rescate, la experiencia, revaloración y aplicación de los saberes ancestrales y actuales.

*Coordinadora de las Organizaciones Indígenas
de la Cuenca Amazónica (COICA)*

El Diplomado Superior en Derechos Indígenas y Recursos Hidrocarbúricos, para los pueblos indígenas de la cuenca amazónica, es una primera experiencia innovadora de capacitación tradicional a lo que se había venido haciendo antes mediante seminarios, talleres, cursos, etc. Uno de los objetivos de este proyecto es lograr, a mediano y largo plazo, que las organizaciones se constituyan en actores protagónicos para sus diversas demandas de reivindicación de derechos, así como para el desarrollo de sus proyectos y programas.

Este Diplomado se realiza en la ciudad de Quito (Ecuador), y su área de influencia abarca a siete países de la cuenca amazónica: Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela, Brasil y Guyana Francesa. El diseño curricular y la definición de módulos han sido elaborados conjuntamente por COICA, InWEnt (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH) y Flacso; en ellos se ha tenido presente una combinación de los derechos culturales y aspectos de orden legislativo y de la economía de los recursos hidrocarbúricos.

AVANCES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN MÉXICO.
EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

Universidad Pedagógica Nacional (UPN)

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior mexicana. Su objetivo principal es constituirse en una institución de excelencia para la formación de maestros. En la línea específica dirigida a la formación de maestros para comunidades indígenas, desarrolla los siguientes programas académicos: la Licenciatura en Educación Indígena orientada a los profesores en servicio de educación indígena de los diferentes grupos étnicos que se localizan en el país; con ella se inició la formación de profesionales indígenas para atender procesos educativos formales. Actualmente, hay más de quinientos egresados con presencia de 75% de la diversidad lingüística del país. Las licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena se dirigen a docentes de estos niveles que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de Educación Indígena. Se ha creado el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas, que comprende tutorías y reforzamiento y desarrollo de capacidades para mejorar el desempeño académico. En particular, se fortalecen las habilidades comunicativas, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua.

Proyecto Docente México: Nación Multicultural.
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Esta experiencia expone el caso de un proyecto orientado inicialmente a la docencia que se inscribe en el Programa México: Nación Multiétnica y Pluricultural, que desarrolla la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El programa mencionado comprende proyectos de docencia, información y documentación,

servicio social, la articulación de las investigaciones realizadas por las diferentes facultades y centros de investigación en materia de pueblos indígenas, así como proyectos específicos de investigación, difusión de actividades y las acciones necesarias que demanda la consolidación de nuestro país como sociedad pluricultural y pluriétnica.

El programa se propone, como estrategia para el diseño curricular, hacer transversal el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la multiculturalidad a todas las facultades de la Universidad. Con el propósito de iniciar la inserción de este debate, se creó la asignatura México, Nación Multicultural en el nivel licenciatura. Su propósito es ofrecer a los estudiantes de la Universidad un panorama de la situación actual de los pueblos indígenas del México de hoy, el valor de la diversidad cultural y los nuevos esfuerzos que se realizan para construir una nueva nación.

*Centro de Investigaciones y Estudios Superiores
en Antropología Social (CIESAS),
Maestría en Lingüística Indoamericana*

El CIESAS, en colaboración con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (antes Instituto Nacional Indigenista), imparte desde 1991 la Maestría en Lingüística Indoamericana. Es un modelo educativo único entre los programas de posgrado en la materia que se orienta a la formación de lingüistas especializados en el estudio de las lenguas indígenas indoamericanas. El programa convoca a estudiantes indígenas y no indígenas de otras regiones del continente.

El objetivo principal de la maestría es la formación de especialistas interculturales capaces de investigar, ejercer la docencia e intervenir en el diseño de proyectos y políticas públicas dirigidas al conocimiento y desarrollo de las lenguas en sociedades multilingües. Esto implica formar lingüistas que tengan un conocimiento amplio de la disciplina y que desarrollen una gran capacidad

para tomar decisiones sustentadas en diagnósticos sólidos de los diversos problemas de política lingüística.

Universidades interculturales, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública

La creación de las universidades interculturales en México se inscribe en el marco de la política educativa que impulsa y proyecta el gobierno federal para la atención educativa en materia de educación superior a los pueblos indígenas, a fin de dar cumplimiento al criterio de equidad. La estrategia consiste en llevar las universidades a las regiones con alta densidad de población indígena y ofrecer una educación pertinente. La misión de estas universidades es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones. En estas nuevas instituciones se ofrecerá la ventaja pedagógica que da la relación entre culturas. La oportunidad que representa la presencia indígena en el terreno universitario permitirá difundir los conocimientos y la cultura indígena al resto del mundo. Actualmente, se diseña la primera universidad intercultural en el Estado de México, que iniciará sus operaciones en septiembre de 2004.

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C. (ANUIES)

La ANUIES es una asociación no gubernamental que agremia a las principales instituciones de educación superior del país. Su misión es fortalecer la educación superior y contribuir a la integración del sistema de educación superior, así como coadyuvar a su mejoramiento, integral y permanente. En esta perspectiva, impulsa el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Institucio-

nes de Educación Superior que promueve la Fundación Ford. Su objetivo es fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior –que participan en el programa–, con el propósito de responder a las necesidades de los estudiantes indígenas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel, su permanencia y su acceso al nivel de formación de posgrado.

Los servicios que otorga el programa a los estudiantes de origen indígenas son: tutoría, apoyo académico, cursos de nivelación, orientación profesional y psicológica, información de actividades de las instituciones educativas, cursos remediales, gestión de becas, vinculación con áreas de la institución, etc. Actualmente, atiende a tres mil estudiantes indígenas, de un total de 11 instituciones participantes de nueve entidades federativas.

AVANCES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN MÉXICO. EXPERIENCIAS LOCALES

Centro de Educación Superior para el Desarrollo Rural (Cesder), Escuela de Técnicos y Profesionistas Campesinos

Institución de carácter privado, ubicada en Zautla, Puebla, cuyo antecedente es el modelo alternativo de secundaria bilingüe vinculada a la comunidad indígena de San Andrés Yahuitlalpan de la Sierra Norte de Puebla. El desarrollo de esta experiencia generó la creación de las escuelas rurales de formación para el trabajo, un modelo de educación media superior orientado a la formación de microempresarios. A partir del año 1989, opera la Licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural que originalmente tuvieron salidas técnicas para ofrecer atención profesional en las áreas de educación, salud, producción y microempresas, y derechos humanos. Atiende a una significativa proporción de jóvenes indígenas de la región y de otras entidades de la república. Su modelo es semipresencial con concentraciones mensuales de cinco días cada cinco semanas y un curso de verano escolarizado. Esta moda-

lidad responde a necesidades económicas y culturales de los estudiantes.

Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz

Iniciativa de un grupo de profesionales de la región que fue apoyada por el gobierno municipal. Oferta cuatro licenciaturas: Derecho, que se orienta a temas como el indigenismo y municipalismo; Administración y Contaduría, orientadas a apoyar el desarrollo de agroindustrias y microempresas turísticas, y Pedagogía, dirigida a apoyar procesos de alfabetización con pertinencia cultural en las comunidades rurales de la entidad. En sus estatutos se establece que 40% de los estudiantes debe ser de etnia totonaca. Para asegurar el reconocimiento de sus opciones formativas, su diseño curricular se debe ajustar a la normatividad federal. Puesto que esta normatividad no reconocía los programas que incorporan contenidos de enseñanza en temas como la lengua indígena, la cultura local y los saberes tradicionales, éstos se habían venido desarrollando en ámbitos extracurriculares. Se privilegia la contratación de docentes provenientes de la etnia totonaca. A tres años del inicio del proyecto cuenta con 368 alumnos, de los cuales la mayoría son de comunidades rurales o colonias periféricas y de la Sierra Alta del estado de Veracruz. Se encuentra implementando proyectos que podrían apoyar financieramente a la institución a partir de un modelo de *autosustentabilidad*, como cultivos intensivos, incubadora de empresas, etcétera.

Universidad Autónoma Indígena de México, Mochicahui, El Fuerte, Sinaloa

Institución pública descentralizada del gobierno del estado de Sinaloa, cuyos destinatarios son jóvenes provenientes de las etnias de México y América Latina, así como los mestizos interesados.

Oferta los siguientes programas académicos: las licenciaturas de Sociología Rural, Turismo Empresarial, Ingeniería en Sistemas Computacionales, Etnopsicología, Contaduría, Derecho, Ingeniería en Sistemas Forestales, Ingeniería en Sistemas de Calidad, Periodismo y Gestión Fiscal; las maestrías en Educación Social, Ventas, Economía y Negocios, y el doctorado en Estudios para la Paz y el Conflicto. Su modalidad educativa es escolarizada, semiescolarizada, mixta y en línea. El diseño curricular articula lengua y cultura, así como saberes tradicionales y vínculos, con la modernidad en las funciones sustantivas. Los programas educativos se sustentan en cuatro pilares: naturaleza, sociedad, cultura y tecnología. El sistema educativo se consolidó con un *modelo formativo relacional* y un *método de aprendizaje aneregógico*. Atiende actualmente a dos mil alumnos de 21 etnias. Se ha mantenido un programa asistencial donde se hospeda a 700 estudiantes y se ofrece alimentación a más de mil. Opera una clínica que es responsable de mantener la salud de la comunidad universitaria.

Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, San Luis Potosí

Organismo público descentralizado del gobierno de San Luis Potosí. Opera desde el año 2001. Oferta 10 licenciaturas que abarcan las áreas de: ciencias humanas y sociales, socio-administrativas, ciencias de la salud e ingeniería. El modelo educativo apoya el desarrollo de las lenguas y la cultura, así como el desarrollo étnico y regional. La estructura universitaria se encuentra conformada actualmente por ocho colegios de educación superior en igual número de municipios de la geografía potosina. La matrícula registra un total de 829 alumnos, de los cuales más de 70% están inscritos en el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior. Promueve un programa permanente de formación de profesores en las áreas pedagógica y disciplinaria. Se impulsan y promueven programas de investigación y vinculación con los sectores productivos y sociales de la región.

*Unidad Académica de la Zona Maya,
Universidad de Quintana Roo*

La Universidad de Quintana Roo es una institución pública descentralizada. Se ha propuesto crear la Unidad Académica de la Zona Maya de Quintana Roo, la cual ha sido diseñada para potenciar las habilidades y conocimientos de los grupos nativos que permitan su integración en el desarrollo de la sociedad moderna, con respeto a la naturaleza y las tradiciones, a través de un modelo educativo integral e innovador. La estructura organizacional de la Unidad Académica de la Zona Maya se regirá conforme a lineamientos que se desprenden de la Ley Orgánica vigente de la Universidad de Quintana Roo. Tendrá la autonomía necesaria para brindar eficientemente los servicios académicos autorizados por la institución. La oferta académica que se propone desarrollar es: Agroecología y Manejo de Recursos Naturales, Gestión y Defensoría de los Pueblos Indígenas, Salud Comunitaria, Comunicación Indígena, Turismo Alternativo y Estudios Mayas Contemporáneos, todas ellas derivadas de consultas a la comunidad y de estudios de factibilidad.

*Universidad Indígena Intercultural: Propuesta de trabajo
en red. Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
de América Latina y el Caribe*

En marzo de 2003 el Fondo Indígena convocó a la Primera Reunión de Autoridades de Universidades y Centros de Formación Superior con experiencia e interés en la formación de recursos humanos provenientes de los pueblos indígenas y de las etnias de la región, a fin de consultar sobre la organización y creación de la Universidad Indígena para América Latina y el Caribe. El programa principal que ha desarrollado esta iniciativa es la creación de la Red de Centros Asociados, la cual se ha constituido y dispone

de la capacidad técnica y de los dispositivos normativos, académicos y pedagógicos para desarrollar cinco programas universitarios que involucren, en cada caso, a los centros de los países interesados con experiencia y con condiciones para desarrollar programas educativos de educación superior. Las actividades que se proponen son las siguientes: la cátedra indígena itinerante, investigación comparada, elaboración de materiales educativos de apoyo y otras publicaciones (virtuales, impresos), el sistema virtual de apoyo al aprendizaje y a la investigación, y el programa de becas y bolsas de viaje.

Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Intercultural Bilingüe, Organización Universitaria Interamericana (oui), Colegio de las Américas (Colam)

Los programas que impulsa el Instituto Internacional de Educación Superior para América Latina y el Caribe de la UNESCO se inscriben en el marco de las reuniones que convoca para generar propuestas de políticas que contribuyan a un acceso con equidad a este nivel educativo de las comunidades indígenas de la región. En ese contexto, se encuentran las siguientes recomendaciones dirigidas a la Organización Universitaria Interamericana: promover la organización de cursos anuales de gestión universitaria dirigidos a los directivos de las instituciones de educación superior de los pueblos indígenas, garantizar el seguimiento y creación de la Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Intercultural Bilingüe que propone el Colegio de las Américas, promover la organización de cursos y seminarios de formación y capacitación en Educación a Distancia (EAD) y la utilización de Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC), dirigidos a las instituciones de educación superior indígenas.

La creación de una Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena tiene como objetivo favorecer y reforzar, en una perspectiva interamericana, las actividades de formación académica en el campo de la educación indígena. En el anexo 2 de este libro se presenta el informe de actividades que las instituciones responsables de este programa han desarrollado.

Este evento permitió a los participantes conocer experiencias diversas, debatir sobre ellas, ampliar las perspectivas de análisis y, en muchos casos, aprender de unas para alimentar procesos de enriquecimiento en diseño y de consolidación de otras. Las exposiciones, preguntas y cuestionamientos compartidos en este Encuentro estimularon nuevas propuestas sobre las prácticas educativas que han surgido en diferentes contextos geográficos y políticos. Algunas de estas propuestas han promovido acciones de intercambio formal entre instituciones y grupos de trabajo, a fin de apoyar la integración de programas y el fortalecimiento de la orientación del enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe en este nivel educativo en América Latina. Esta interrelación ha empezado a dar frutos, consolidando así los esfuerzos por impulsar acciones de atención educativa con pertinencia y buscando, así, contribuir a una mayor equidad en la educación latinoamericana.

MARÍA DE LOURDES CASILLAS MUÑOZ
LAURA SANTINI VILLAR
CGEIB-SEP, México

I. SESIÓN INAUGURAL

La educación es la prioridad número uno en el estado de Hidalgo. Una educación con equidad y calidad, es el propósito que nos anima para lograr que todos nuestros niños y jóvenes desarrollen competencias y habilidades acordes con las necesidades del entorno actual.

Por ello, es una distinción para el Gobierno de nuestro estado, y especialmente para el Sistema de Educación Pública de Hidalgo, ser anfitriones del Segundo Encuentro Regional sobre Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina, en la que participan instituciones, organismos, académicos e intelectuales comprometidos con la formación profesional de los pueblos indígenas de América Latina.

Como es de su conocimiento, México ocupa el octavo lugar en el mundo, entre los países con mayor cantidad de pueblos indígenas; de las más de cien lenguas que se hablan, los pueblos indígenas de México aportan cuando menos sesenta.

Frente a localidades indígenas con 95.4% de alta y muy alta marginación, donde menos de 5% de las localidades cuentan con los servicios de vivienda, trabajo, ingresos y educación adecuados, nosotros tenemos el ineludible compromiso de superar los rezagos y las desigualdades sociales que aquejan a nuestros pueblos indígenas. Asimismo, tenemos la responsabilidad de asegurar que

el desarrollo social sea sinónimo de progreso generalizado y que sus frutos tengan una distribución equitativa que se traduzca en un beneficio económico equilibrado que posibilite tanto el desarrollo individual como el comunitario.

De esta manera en este estado de la República Mexicana, dicho conjunto social, identificado censualmente, se distribuye en 39 de los 84 municipios integrantes de la entidad y cubren con su influencia 46.4% de ellos.

La representación huasteca de Huejutla de Reyes es, sin discusión, la municipalidad con mayor concentración de hablantes indígenas, pues congrega a cerca de 57 mil hablantes de la lengua nahua.

Sigue en importancia Ixmiquilpan –integrado en el valle del Mezquital– en cuyo perímetro se acogen un poco más de 30 mil otomíes o hñähñus: después, San Felipe Orizatlán, situado igualmente en la Huasteca, cuyo conjunto indígena rebasa los 20 mil hablantes de náhuatl, Acaxochitlán (en la Sierra Oriental), Atlapexco (en la Huasteca), Cardonal (valle del Mezquital), Huautla (en la Huasteca), Huehuetla (en la Sierra Oriental), Tlanchinol (Sierra Alta), Xochiatipan (en la Huasteca) y Yahualica (en la Huasteca). Todos con representación indígena entre 10 mil y 18 mil hablantes de náhuatl, otomí y tepehua. Esta última lengua está particularmente limitada a la cabecera municipal de Huehuetla.

Del total de la población indígena del estado de Hidalgo, 65 695 personas son atendidas por los servicios de educación indígena, que comprende a niñas y niños hablantes de lengua indígena de 0 a 14 años de edad (de los cuales 27 816 hablan hñähñu y 37 879 hablan náhuatl) pertenecientes a los niveles de educación inicial, preescolar y primaria, además de 1 094 padres de familia atendidos por educación inicial.

La eficiencia terminal en el ámbito estatal en educación indígena es de 90.2%, 2.3 puntos porcentuales mayor que la nacional, de 87.9%, lo cual significa un avance significativo en educación indígena y sienta las bases para avanzar sólidamente en la ampliación de su cobertura.

En este marco, la educación es un elemento fundamental para el mejoramiento de la calidad de vida de los pueblos indígenas y factor imprescindible en el proceso de su desarrollo.

Por tal motivo, el intercambio de experiencias en materia de educación desde la perspectiva intercultural es un gran avance para el cumplimiento del artículo 4° constitucional, que establece que:

La Nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado.

Lo anterior se fortalece con las reformas a los artículos 1°, 2°, 18 y 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, publicadas el 14 de agosto de 2001, las cuales promueven el reconocimiento y el derecho a la autonomía de pueblos y comunidades en el marco del Estado Nacional.

Dentro de este contexto, Hidalgo, en el ámbito nacional, es uno de los estados con fuerte presencia de grupos indígenas.

Se estima que la población de las etnias hñähñu, náhuatl y otomí-tepehua sobrepasa los 500 mil habitantes, los cuales enriquecen al estado con artesanías, sitios arqueológicos, pinturas rupestres, tradiciones y muchos otros tesoros culturales.

Específicamente, según el XII Censo General de Población y Vivienda 2000, en Hidalgo habitan 2 235 591 personas, de las cuales 402 940 son hablantes de lengua indígena, cifra que representa 18% de los habitantes de la entidad.

En este rubro, en educación media superior y superior, cabe mencionar que el proyecto de docencia que desarrolla la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo atiende las licenciaturas de Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena.

Actualmente, del personal docente que brinda los servicios de educación indígena en Hidalgo, 51.3% cuenta con estudios de

educación media superior y 45.9% con nivel superior, lo que manifiesta una elevada y constante superación profesional. Además, se ha apoyado con incentivos económicos a los docentes que laboran en las comunidades más alejadas y que atienden a más de un grupo.

Asimismo, se han canalizado programas compensatorios (paquetes de útiles escolares, de auxiliares didácticos y literatura en las lenguas hñähñu y náhuatl), así como recursos económicos para acciones de construcción, rehabilitación, equipamiento, acervo bibliográfico, capacitación y materiales educativos, a fin de que los niños y jóvenes indígenas reciban una educación acorde con sus características lingüísticas y culturales.

Estas acciones hacen evidente la voluntad del gobierno de Hidalgo para fortalecer los servicios de educación indígena; sin embargo, aún persisten significativos atrasos sociales y económicos que es prioritario revertir, ya que la población indígena es, sin duda, la más desprotegida y carente de satisfactores. Su número ha aumentado, y sus costumbres y su cultura cada vez se ven más vulneradas y erosionadas.

Los esfuerzos de los gobiernos estatales han sido importantes, pero aún son insuficientes para abatir las condiciones de marginalidad en las que viven los pueblos indígenas.

Señoras y señores: los hidalguenses no pueden aspirar a incorporarse al progreso si no cuentan con una educación con equidad e igualdad. Por ello, el gobernador del estado, licenciado Manuel Ángel Núñez Soto, demuestra con acciones concretas su esfuerzo en atender las principales necesidades que aquejan a este importante sector de la población hidalguense.

Asimismo, el Sistema de Educación Pública de Hidalgo reconoce que la ampliación de la cobertura educativa en la población indígena es un requisito para mejorar las condiciones de vida de la población y alcanzar mejores niveles de desarrollo social.



Es un gusto, un placer y al mismo tiempo también un honor poder compartir por segunda vez experiencias de esta naturaleza. Este segundo momento de discusión impulsa un debate de vital importancia que permitirá construir un ambiente de formulación y cambio, así como de sugerencias y propuestas políticas en materia de educación superior indígena.

Hace dos años abrimos camino creyendo que había, en el nuevo contexto de la educación superior en América Latina, la voluntad y el reconocimiento de una deuda que tanto las universidades como los gobiernos tienen con sus pueblos. Así empezamos.

Agradezco mucho la presencia de Demetrio Cojtí, viceministro de Educación en Guatemala, cuyo Ministerio apoyó hace dos años el desarrollo de una primera iniciativa para reunir a los promotores de las experiencias e iniciar no sólo el intercambio, sino también propuestas de organización de acciones que buscaban hacer coincidir los intereses de tres grupos de actores fundamentales de este problema.

Los primeros actores son las universidades que, en muchos casos, no han logrado vincular adecuadamente sus funciones sustantivas con las necesidades sociales. El segundo actor lo constituyen los gobiernos que, efectivamente, han manejado con visiones homogeneizantes los temas de desarrollo educativo y cultural y que tampoco han logrado una política de educación superior congruente con las necesidades sociales. El tercer actor lo conforman las comunidades indígenas, con sus particulares requerimientos de desarrollo.

Sentíamos que había un contexto nuevo –dado por las constituciones políticas– para trabajar por el reconocimiento de la heterogeneidad y la diversidad cultural. La crisis económica de los últimos años y su impacto en el deterioro de las condiciones

de vida de las comunidades indígenas presentaron nuevos desafíos. Con estos elementos, el ejercicio de intercambio ha logrado articular proyectos con objetivos similares en países como Ecuador, Venezuela, Colombia y Brasil.

Hemos logrado integrar equipos de trabajo y hemos encontrado voluntad por parte de las comunidades universitarias, los gobiernos y los pueblos indígenas, para articular políticas e iniciativas de educación superior que superen tres focos de atención que deben tenerse en cuenta al diseñar los programas.

El primero es la cobertura con equidad, ya que en estudios muy recientes se ha comprobado que el alcance en la región respecto a la población indígena es de sólo el uno por ciento, en contraste con la cobertura a la edad correspondiente, que en las instituciones de educación superior convencionales de la región es de 20%. Esto demuestra la existencia de una fuerte inequidad en América Latina respecto a la educación de los pueblos indígenas.

El segundo gran problema que nos atañe debatir es la necesidad de diseñar políticas de educación superior de acuerdo con criterios de preservación de la diversidad cultural. No basta una mera política de cobertura, sino que existe la necesidad de construir, reconstruir y promover a los pueblos, que representan necesariamente posibilidades de enriquecimiento cultural a través de la diversidad.

La tercera cuestión es abrir la discusión sobre qué tipo de educación y cuáles son los elementos que garantizan la utilidad que la educación superior puede ofrecer a nuestros pueblos indígenas, así como cuáles son las habilidades y destrezas que necesitan desarrollar.

Otra problemática, que supera a esos tres ámbitos, tiene que ver con que los títulos universitarios muchas veces no tienen la calidad que se requiere y los profesionales indígenas no logran tener acceso a los mercados laborales, ni ocuparse en los niveles adecuados ni obtener los ingresos esperados, pues se mantiene todavía la discriminación en esos mercados.

El tema de las instituciones y de las políticas de educación superior indígena remite a temas culturales. En ese sentido, vemos la continuidad en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, que ha tomado con fuerza y voluntad la Secretaría de Educación Pública en México, a la que felicitamos por haber hecho posible continuar el camino de atender a las comunidades de los pueblos indígenas, al apoyar la ampliación de la oferta educativa, cuidando la inclusión de las diferentes expresiones culturales locales y regionales, para dar respuesta a las necesidades de educación de los jóvenes en las zonas del país tradicionalmente marginadas de la educación superior.

Agradezco a todos ustedes por estar aquí. Especialmente, agradezco a las autoridades educativas de México por seguir considerando este tema como una prioridad de acuerdo con la realidad que los números indican.

Que este evento contribuya a la conformación de una red que permita no sólo el intercambio de ideas, sino su transformación en un sistema de presión, en un sistema de búsqueda de soluciones, dentro del camino necesario de los consensos y de la modernización; lo que no implica la pérdida de los valores y de las culturas de nuestros pueblos de América Latina.

CLAUDIO RAMA
Director del Instituto Internacional de Educación Superior
para América Latina y el Caribe-UNESCO



Nos encontramos hoy reunidas personas comprometidas con el propósito de asegurar una educación de alto nivel, de buena calidad, culturalmente relevante y con potencial de alto impacto cultural, económico y social en el desarrollo de los pueblos y de las regiones indígenas de nuestros países. Compartimos el interés

de trabajar por una educación pertinente para los pueblos indígenas de nuestro continente. Sabemos que, a través de la educación superior, es posible preparar a hombres y mujeres indígenas, conocedores de sus lenguas y de sus culturas y orgullosos de ser miembros de diversos pueblos originarios, como intelectuales y profesionales comprometidos con sus comunidades y sus pueblos y capaces de participar en la dinamización de las culturas y en el desarrollo sustentable de sus regiones.

Nos hemos reunido aquí para compartir experiencias de educación superior indígena. Algunas llevan ya varios años trabajando, otras son más recientes; otras más son actualmente proyectos en diversos niveles de desarrollo, pero todas con la esperanza de iniciar actividades en algún momento del futuro próximo –como en el caso de México–. Seguramente, no todas las experiencias presentes comparten la misma orientación sobre cómo deben abordarse los problemas de la educación superior para atender de manera pertinente a la población indígena en regiones diferentes.

No sólo la ubicación de nuestras instituciones impone condiciones particulares de análisis para distintos contextos, sino también las condiciones en las que trabajamos para desarrollar propuestas consecuentes con la problemática que enfrentan nuestros pueblos indígenas para obtener el debido reconocimiento. Asimismo, las necesidades a las que responden dichas propuestas son tan diversas como lo es el mundo indígena de nuestro continente. Esta diversidad es precisamente lo que nos debe motivar a compartir experiencias, porque es de lo diverso de lo que aprendemos, de la confrontación con lo diferente surge la posibilidad de reflexionar y de lograr una mejor comprensión de lo que cada experiencia propone, y éste es uno de los objetivos fundamentales de este encuentro, justamente, el intercambio de experiencias y la discusión sobre ellas. Esperamos discutir y cuestionarnos, aprender unos de otros, buscar nuevos consensos y lograr los objetivos propuestos y, en algunos casos, fortalecer nuestra perspectiva en función de lo aprendido de otras propuestas.

Estos espacios de encuentro son una necesidad sentida de quienes trabajamos en procesos de búsquedas innovadoras. Siempre constituirán una dimensión de fortalecimiento para todos. Pero no queremos quedarnos en el mero intercambio de experiencias, hemos tenido ya varias reuniones donde hemos hecho esto y lo hemos hecho muy bien y con muchos frutos. En esta reunión de trabajo, más allá de intercambiar experiencias, queremos discutir la posibilidad de conformar una red de instituciones de educación superior para promover el desarrollo del mundo indígena. Esta red deberá tener como objetivo el trabajo de reflexión conjunta sobre temas de interés común. Además, se busca también cumplir el objetivo de explorar las condiciones posibles para brindar apoyo recíproco que permita asegurar el éxito de las experiencias que nos ocupan.

Quiero agradecer de manera especial el apoyo de IIESALC, a algunos compañeros y compañeras de los países del sur que han aceptado compartir, en esta ocasión, este objetivo con nosotros. Es importante destacar la cálida recepción de este evento por parte de las autoridades del estado de Hidalgo, así como del rector de la Universidad Autónoma de Hidalgo, quien nos ha proporcionado, desde anoche, la posibilidad de disfrutar de las ricas expresiones culturales de este estado. También agradezco a todos ustedes su presencia, el entusiasmo con el que recibieron nuestra invitación y su solidaridad manifiesta. Gracias por su disposición a compartir con generosidad los éxitos y los fracasos de sus experiencias, sus dudas y sus certezas. Esperamos que estos dos días de trabajo intenso nos enriquezcan a todos, pero que, sobre todo, nos doten de mejores elementos para fortalecer la calidad, la relevancia y el impacto de la educación superior para las poblaciones indígenas de nuestra región.

SYLVIA SCHMELKES
Coordinadora General de Educación
Intercultural Bilingüe. México



Es importante que este evento se realice en Hidalgo, donde la población indígena tiene una fuerte presencia y una enorme cercanía al Distrito Federal.

El Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica ha establecido un compromiso concreto en materia de educación superior en México. Cuando estuvimos revisando las metas presidenciales, al inicio de este gobierno, coincidimos con la cifra de uno por ciento de estudiantes indígenas en educación superior y nos propusimos como meta para el 2006 elevar esta cifra a tres por ciento. Es una meta ambiciosa, pero estoy segura de que inclusive podemos rebasarla si contamos con el apoyo del gobierno federal y de los gobiernos estatales.

En este momento, 24 proyectos de educación superior indígena están siendo evaluados para conocer su viabilidad, porque el gran reclamo que han hecho los pueblos indígenas es que la solución no se reduce simplemente a poner escuelas de educación superior en las regiones indígenas. Tenemos el caso de un instituto tecnológico de Oaxaca, que tiene un solo estudiante indígena en la carrera de Ingeniería Industrial. Sin duda alguna, el programa es de calidad, sin embargo, se pensó que un tecnológico en una región indígena podía resolver la problemática de la educación superior, pero el planteamiento no era adecuado ni acorde con lo que la gente quería en esa región.

Para impulsar la educación superior, tenemos que fortalecer la educación básica y la educación media. Si no es así, no vamos a contar con suficientes estudiantes para que ingresen en la educación superior. En este sentido, existe una experiencia muy interesante en Oaxaca, donde se han creado 12 bachilleratos interculturales bilingües. Para el desarrollo de este proyecto, la colaboración del gobierno federal ha sido muy importante al aportar 90% de

los recursos financieros, mientras que el gobierno del estado de Oaxaca ha aportado el 10% restante. Nos costó muchísimo trabajo esta fórmula –poco aceptada por cuestiones financieras–, pero también entendimos que estados tan pobres como Oaxaca difícilmente pueden revertir la tendencia de marginación sin el apoyo del gobierno federal. La experiencia de Oaxaca en materia de educación media superior puede, en un momento dado, ser interesante para otros gobiernos estatales que quieran fortalecer el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior.

En las distintas reuniones que he tenido con muchísima población indígena –prácticamente he recorrido todo el país–, lo que los pueblos indígenas plantean es la necesidad de educarse, de tener acceso a tecnologías, pero sin dejar de ser lo que son. En relación con esto, un gobernador rarámuri decía: “queremos vivir mejor, pero sin dejar de ser quienes somos.” Ése es quizá el principal reto de la educación superior: cómo lograr introducir todas las herramientas tecnológicas, todos los conocimientos, para el beneficio y el desarrollo de las propias comunidades indígenas.

Afortunadamente, hemos dejado atrás una política indigenista. Hoy, los gobiernos hablamos de una nueva relación entre los estados, los pueblos indígenas y la sociedad, y esta relación se basa fundamentalmente en la búsqueda de instituciones educativas adecuadas para el desarrollo de las comunidades.

En este sentido, la Universidad de Quintana Roo elabora un proyecto para crear un campus intercultural bilingüe con una visión diferente en la zona de Carrillo Puerto, que es el corazón de la zona maya. Existe también la experiencia de la Universidad Autónoma Indígena de México, pionera en la atención educativa superior para estudiantes de pueblos indígenas. Pronto estaremos inaugurando la Universidad Intercultural Bilingüe en la región mazahua en el Estado de México, la cual también plantea un modelo distinto.

Tenemos que estar claros en que no hay experiencias duplicables, porque los pueblos indígenas son diversos y en esta diversidad

tienen que basarse las soluciones que aquí se planteen. Nosotros no creemos en la idea de simplemente crear instituciones de educación superior en las regiones indígenas sin que vayan acompañadas de todo un proceso de creación y desarrollo pertinente.

Es importante reconocer la experiencia del estado de Hidalgo en materia de educación intercultural en todos los niveles educativos, para indígenas y para no indígenas, porque no sólo se trata de hacer educación para indígenas. Si no hay un respeto de los no indígenas hacia los indígenas, difícilmente vamos a poder superar la discriminación que existe entre los mexicanos.

En este Segundo Encuentro Regional sobre Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina, México se suma al esfuerzo que inició la UNESCO el año pasado en Guatemala para dar a conocer las experiencias de educación superior indígena. Constató, con mucha satisfacción, que los conocimientos adquiridos que se presentarán en esta reunión son más y mejores. Celebro también que se hayan incrementado las experiencias mexicanas. La convocatoria para este Segundo Encuentro ha superado la participación que hubo en las reuniones de Guatemala y Ecuador, lo cual habla del gran interés que existe en México y en los demás países de América Latina y el Caribe hacia este tema.

En este momento, se está debatiendo en las Naciones Unidas la Declaración Universal sobre Pueblos Indígenas. Es importante reconocer que países como Australia y Estados Unidos han sido sensibles a escuchar los reclamos de países de América Latina y de África respecto a la necesidad de aceptar las diferencias culturales de los territorios y, sobre todo, los derechos individuales y colectivos a los que tienen derecho los pueblos indígenas en el mundo.

El sustento y viabilidad de este Segundo Encuentro radica en el anhelo de los pueblos originarios de América y el Caribe de contar con una educación superior que responda a sus necesidades y potencialidades. Una educación que les permita lograr su desarrollo económico, social y cultural, a través de nuevas instituciones educativas que cuenten con pertinencia educativa y estén

dedicadas a la preparación de técnicos y profesionales indígenas comprometidos intelectual e ideológicamente con el desarrollo de sus pueblos, comunidades y regiones.

Hasta hace poco, las demandas indígenas a los gobiernos y sociedades nacionales se centraban en aspectos de infraestructura social, como agua, electricidad o caminos, para mejorar sus condiciones de vida; hoy esa demanda persiste, pero han agregado el reclamo de educación superior. Esto habla de cambios cualitativos en la percepción de los pueblos indígenas sobre cómo alcanzar su propio desarrollo. Aunado a la participación en la toma de las decisiones que inciden en su proyecto educativo y cultural, es necesario que pueblos indígenas, sociedades y gobiernos, coincidamos en el principio de crear instituciones interculturales en las que la presencia de las culturas indígenas adquiera el justo lugar que le corresponde y que durante siglos le ha sido negado. Esas instituciones y sus correspondientes proyectos educativos tienen como misión enriquecer las culturas originarias con los conocimientos, valores y técnicas de las culturas del planeta.

En México estamos avanzando para lograr esos acuerdos. La presente administración federal promovió la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, como espacio para planear y consolidar las acciones y esfuerzos públicos y privados en torno a la educación indígena. Existe el compromiso de la Secretaría de Educación Pública de crear 10 universidades interculturales a partir de las propuestas que hacen los pueblos interesados. Estoy segura de que, si se consolidan más de 10 proyectos, no vamos a tener ningún problema para que puedan recibir un apoyo financiero por parte de la Secretaría de Educación Pública a través de la Subsecretaría de Educación Superior.

Actualmente existen al menos tres experiencias funcionando: la Universidad Indígena Autónoma de México, en el estado de Sinaloa; el Centro Universitario Regional del Totonacapan, Veracruz, y la Universidad Comunitaria Intercultural de San Luis Potosí. Otras más se encuentran en construcción y tenemos conocimiento de un

gran número de solicitudes formales para iniciar nuevos proyectos o regularizar los ya existentes, la mayoría de los cuales están entre las 24 experiencias aquí presentes.

El proceso de construcción de la Universidad Indígena Latinoamericana ha sido desigual. Por ello, algunos proyectos han avanzado más y están aquí para compartir con nosotros sus experiencias, obstáculos y fracasos parciales, así como propuestas para darles solución. Nos encontramos frente a una oportunidad valiosa para aprender de todas nuestras experiencias en la búsqueda de calidad educativa y desarrollo con justicia para los pueblos, comunidades y regiones indígenas. Este proyecto de desarrollo requiere consensos y acuerdos comprometidos, planeación y ejecución de acciones, necesidad y prioridad, visión de largo plazo, así como una propuesta educativa con recursos y voluntad táctica y estratégica. Habrá que optimizar los compromisos institucionales para consolidar las universidades interculturales en México y en América Latina; no lo hagamos naufragar ante intereses particulares y visiones inmediatistas. La participación y reconocimiento pleno de los pueblos indígenas y su desarrollo integral contribuirán para que América Latina adquiera conciencia de su identidad como continente constituido por la confluencia de múltiples culturas.

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México instaló recientemente su Junta de Gobierno, presidida por Vicente Fox, la cual está integrada por 13 secretarios de Estado, entre los que se encuentra el de Educación Pública. Precisamente, lo que busca la Junta de Gobierno es que se planteen proyectos educativos para que los pueblos indígenas puedan participar en su desarrollo y, cuando hablamos de desarrollo, no lo concebimos como un desarrollo homogeneizante, lo concebimos como un desarrollo que fortalezca las propias estructuras comunitarias, la propia cultura de los pueblos indígenas.

No podemos seguir apostando a un modelo de educación que desarraigue ni, sobre todo, que frustre a los jóvenes indígenas que salen de las universidades convencionales de todo el país

y que no ven reflejados los anhelos de trabajar para sus pueblos y en sus pueblos. De ahí mi agradecimiento a los responsables de los programas educativos dirigidos a las comunidades indígenas que se han venido desarrollando en nuestro país y que se presentan en este Segundo Encuentro.

Es para mí un gusto declarar inaugurado hoy, 25 de septiembre de 2003, este Segundo Encuentro Regional sobre Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina. Que sea para el bien de los pueblos indígenas de toda América Latina.

XÓCHITL GÁLVEZ RUIZ
Directora General de la Comisión Nacional
para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
de México

II. POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN AMÉRICA LATINA

PANORAMA EN AMÉRICA LATINA

Claudio Rama*

LA NUEVA CUESTIÓN INDÍGENA

En los últimos años, la *cuestión indígena* ha entrado en la agenda política de América Latina como resultado de la irrupción de fuertes movimientos indígenas que han reclamado sus derechos y han exigido los deberes por parte de los estados de algunos países de la región. Varios factores han coincidido para la conformación de estos nuevos escenarios que se han dado conjuntamente en los diversos países del continente, donde viven casi 47 millones de indígenas, y especialmente en Perú, México, Guatemala, Bolivia y Ecuador, donde vive 90% de ellos.

El fin de las dictaduras militares y la expansión de la democracia en la región condujeron a la revalorización de los pueblos indígenas por su alto peso poblacional, que se fue expresando en un creciente peso político, social y parlamentario. Por otra parte, el propio avance de las comunidades indígenas en su proceso de organización llega a consolidar fuertes organizaciones indígenas con

* Director del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC-UNESCO).

crecientes pesos en la dinámica política de sus respectivos países. Pero también cabe destacar la expansión de la pobreza en la región. Los años noventa significaron un incremento de 200 a 220 millones de personas en América Latina por debajo de la línea de la pobreza, la mayor parte de las cuales proviene de poblaciones indígenas. En Guatemala, por ejemplo, mientras que 86% de la población indígena es pobre, sólo 56% de la población ladina tiene también ese lamentable estado. En Ecuador, por su parte, 9 de cada 10 indígenas son pobres, 7 de cada 10 negros son pobres así como 5 de cada 10 de los que se declaran blancos. La pobreza en América Latina tiene color.

Así, las nuevas demandas indígenas, y destacadamente también las de educación superior, están insertas en el marco de la búsqueda de la superación de la pobreza de los pueblos indígenas a través de una educación superior, en el marco de políticas nacionales y participativas que permitan favorecer la conformación de efectivas naciones multiétnicas y multiculturales, promoviendo que las universidades del país se orienten hacia el efectivo reconocimiento de la diversidad cultural y que, al mismo tiempo, promuevan la equidad y el apoderamiento por parte de las comunidades indígenas mediante una educación superior con pertinencia en sus propias estructuras productivas y sociales. La expansión de movimientos guerrilleros en una de las zonas más pobres de México como Chiapas; la instalación de los movimientos guerrilleros en Colombia en los resguardos indígenas; la estrategia de supervivencia de las comunidades indígenas basada en la producción de coca y la nueva valoración mundial de la diversidad cultural que en la región se expresó en la aprobación de nuevas constituciones multiculturales, constituyen elementos que se agregan para poner la cuestión indígena en el centro del continente. La década de 1990 fue así la década de la irrupción de nuevas demandas sociales por parte de los hombres y mujeres indígenas de la región que exigían el estatus de ciudadanos y, con ello, de todos

los bienes y servicios que la sociedad ofrecía a los demás grupos sociales, entre ellos la educación básica, pero también especialmente la educación superior, por su efectivo papel en la conformación de las vanguardias políticas y sociales indígenas.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN AMÉRICA LATINA

La Reforma de Córdoba de 1918, marcada por la autonomía y el cogobierno, permitió la expansión de un modelo de universidades públicas monopólicas, básicamente urbanas, de clase media, de acceso libre y gratuitas, y con un fuerte sesgo profesionalizante y monocultural. Éstas, aun cuando estaban dotadas de un discurso popular, no abrieron sus puertas a los indígenas, no por tratarse de universidades urbanas de elites, ni por el bajo nivel de escolarización indígena en el ámbito de primaria y secundaria, sino por ser universidades de tipo modernizante y basadas de un modelo cultural homogeneizante y monocultural, orientado a la producción de saberes poco pertinentes para las comunidades indígenas. Dicho modelo fue el esquema dominante de la educación superior hasta comienzos de la década de 1970.

A partir de los años ochenta y coincidiendo también en algunos países con el regreso de la democracia, se produjo en la región una fuerte diversificación y regionalización de las instituciones de educación superior, conjuntamente con el establecimiento de barreras de ingreso en las universidades públicas a través de diversas restricciones como los cupos o los exámenes. En las nuevas universidades privadas, las barreras de ingreso asumieron la forma de restricciones financieras, vía los precios de las matrículas. Con este nuevo modelo de educación superior en la región, se inició una nueva inequidad, ya que los estudiantes indígenas no pudieron tener acceso al sector privado por sus bajos niveles de ingresos económicos y tampoco a la educación pública por la baja calidad

de la educación primaria y media que habían recibido y que no les permitió aprobar las crecientes restricciones sobre la base de calidad. Sin embargo, aun cuando durante este periodo la educación superior se expandió mucho, salvo en muy pocas excepciones, no llegó a los grupos indígenas por las restricciones de acceso que referimos y que afectaban a vastos sectores sociales, especialmente a los pobres y a los sectores marginados, como los negros en Brasil y los indígenas en los países andinos. Gracias a la graduación de arqueólogos y antropólogos, fueron estas universidades las que comenzaron a estudiar a los indígenas de sus respectivos países, ayudando a correr el velo de silencio y misterio de una realidad signada por la diversidad cultural y la marginación de muchas de las culturas del continente mestizo.

En los años noventa, al amparo de la eclosión indígena y la revalorización de las minorías, se modificaron varias de las constituciones de la región, introduciendo el multiculturalismo y la diversidad como base de la existencia de los estados nacionales y, desde mediados de esa década, se inició muy tímidamente el desarrollo de diversas opciones para promover el acceso a la educación superior de los estudiantes indígenas como resultado de fuertes movimientos sociales y demandas de educación asociados a ellos, de la búsqueda de condiciones de equidad en el acceso, del reconocimiento de la diversidad cultural en la educación, de la democratización de las sociedades en la región y del propio desarrollo de las comunidades indígenas como relevante grupo de presión, especialmente en México, Guatemala, Perú, Ecuador, Colombia, Venezuela, Bolivia y Brasil. Así, por primera vez, se puso en la agenda de la región el establecimiento de mecanismos de acceso diferenciados socialmente, los cuales expresaban el desarrollo de políticas sociales proactivas. Para algunos, se trataba de un indicador de una educación superior que se orientaba hacia la flexibilidad curricular, el regionalismo, el multiculturalismo y el reconocimiento de las diversidades. Sin embargo, esas políticas puntuales de compensación a las llamadas minorías por

parte de las propias universidades fueron muy tímidas y apenas lograron cubrir las demandas que se estaban formulando desde las elites indígenas.

LA INEQUIDAD DE ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Este proceso histórico ha dejado un escenario de educación superior en América Latina que muestra la existencia de fuertes inequidades en detrimento de las poblaciones indígenas, entre las cuales podemos destacar los siguientes:

1. Inequidad de acceso a los mercados laborales profesionales. Como sucedía hace muchos años con las mujeres, hay casos excepcionales de unos cuantos indígenas que se gradúan, pero los mercados laborales los afectan en gran medida por la vía de la no contratación o por la vía de remuneraciones menores.

2. Inequidad de acceso a la educación superior. Mientras que, en la región, la tasa de cobertura es del orden de 19%, este índice varía fuertemente en función del grupo étnico o cultural. Los estudios indican que los blancos están a la cabeza, seguidos por los mulatos, los negros, los pardos y finalmente los indígenas. Algunos estudios en curso en el ámbito de los países de la región señalan que la tasa de cobertura de la juventud indígena respecto a su grupo etario de 18 a 24 es de apenas uno por ciento.

La población indígena mantiene un alto porcentaje de personas sin escolaridad (Bolivia, 2000: 41.8%), así como un bajo porcentaje de aquéllos con educación obligatoria completa (Bolivia, 2000: 14%), lo cual muestra una situación de importante marginación y exclusión del sistema educativo desde los niveles de educación primaria y secundaria, marginación que finalmente se expresa en que los jóvenes indígenas casi no llegan a las puertas de la universidad.

Pese a la relativamente baja cobertura en la educación en la región, aun en los países en los cuales no hay o casi no existen

dispositivos de selección como Bolivia y Argentina, la capacidad de incorporación y retención del sistema para los estudiantes indígenas es tan baja e ineficiente que incrementa más duramente las exclusiones. Los niveles de retención, deserción y rezago de las poblaciones indígenas se hacen aún mayores en el área rural y en el sector femenino y recaen negativamente en la población más pobre, que se ve privada del acceso a los servicios educativos.

3. Inequidad de acceso a una educación de calidad. La educación intercultural bilingüe tiene niveles de calidad inferior al resto de la educación pública en el nivel de la educación básica o media. Los estudiantes indígenas provienen en su mayor parte de escuelas públicas, cuyos niveles de calidad, en muchos países de la región, son notoriamente inferiores a los niveles de calidad de la educación media privada. En el caso de Bolivia, la población universitaria está compuesta aproximadamente en 60% de jóvenes provenientes de colegios públicos y en 40% de egresados de colegios privados. No se tiene información respecto a qué parte de esta población pertenece o se identifica con algún grupo étnico o cultura originaria. Sin embargo, puesto que la pobreza es una condición relacionada con la condición indígena, es posible suponer que gran parte –si no es que la mayoría– de la población proveniente de colegios públicos es indígena. Desde esa perspectiva, es claro que las universidades públicas nacionales atienden a un importante porcentaje de la población indígena. A esto se agrega una inequidad de acceso a la información global, que se manifiesta en la existencia de una educación que no permite el acceso a la información global del mundo, y también una inequidad de acceso a su propia lengua y cultura, ya que la educación que reciben no tiene pertinencia asociada a sus comunidades, no se desarrolla en sus lenguas nativas ni toma en consideración sus saberes y sus culturas.

Las inequidades existentes, que se expresan en restricciones al acceso a la educación superior para determinados sectores sociales, culturales, de género o geográficos, han derivado en pro-

cesos de exclusión cada vez más marcados, dado el continuo crecimiento de los sectores modernos de la sociedad, que son los únicos que incorporan profesionales y técnicos, y cuyos niveles de remuneración superan ampliamente al resto de la sociedad. Las modalidades tradicionales de exclusión, basadas en la pobreza y que se reflejan en la educación, se reafirman en un círculo de exclusión debido al papel central de la educación como la palanca determinante para el acceso a la propiedad del conocimiento. Si bien la región ha promovido en los últimos años el acceso a la propiedad –o usufructo– de las tierras indígenas por parte de las comunidades, al mismo tiempo, cada vez más es la propiedad del conocimiento la que determina la salida de la exclusión social.

Muchas y diversas son las causas por las cuales los indígenas de la región están excluidos del acceso a la educación superior. Entre ellas, podemos destacar las siguientes:

- Dispersión geográfica de las comunidades y ausencia de instituciones educativas o sedes de éstas en las zonas indígenas.
- Alta diversidad lingüística y ausencia de especialistas en esas lenguas.
- Localización de los indígenas en zonas marginales, deprimidas y muchas veces de alta conflictividad política y social, lo cual dificulta la radicación de instituciones y el trabajo de los docentes.
- Poca pertinencia de los currículos universitarios para las labores y trabajos de las comunidades indígenas.
- Discriminación en los mercados laborales urbanos para los profesionales indígenas.
- Bajos niveles de calidad y cobertura de la educación básica y media indígenas, lo cual determina muy pocos estudiantes universitarios potenciales.
- Alta deserción de los estudiantes indígenas por lejanía de los centros de estudio, diferencias culturales, altos costos

de sostenimiento y elevados costos de oportunidad para los hogares.

- Ausencia de políticas públicas proactivas para superar las barreras y restricciones de acceso.
- Ausencia de instituciones de educación superior indígenas cuyas pertinencias, docentes, lenguas y estructuras de organización faciliten la educación superior de los pueblos indígenas.
- Los estudiantes indígenas creen que la educación superior debe aportar conocimientos prácticos y habilidades específicas y no saberes genéricos que no tienen utilidad en las comunidades.
- Las universidades tradicionales no tienen la flexibilidad ni se han ajustado para aceptar y recibir estudiantes de otras culturas.
- Las universidades tienen currículos con baja pertinencia para las comunidades indígenas y una educación abstracta que no provee formación en habilidades y destrezas específicas. El aprendizaje indígena es colectivo y el modelo de aprendizaje universitario es individual y competitivo.

LA TERCERA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

La nueva realidad de la educación superior en la región está marcada por el inicio de la educación transnacional que comienza a imponer un modelo tripartito de educación, en el que coexisten la educación pública, la privada nacional y la privada externa; para el desarrollo de una educación virtual que, al tiempo que incorpora las nuevas tecnologías de información y comunicación, formula nuevas concepciones pedagógicas basadas en modelos de simulación y un nuevo papel de los docentes; el nacimiento de sistemas nacionales de aseguramiento de la calidad; un nuevo papel del Estado en la regulación de la educación superior; polí-

ticas proactivas para promover una efectiva equidad e incorporar los sectores marginados como los negros, los indígenas, los minusválidos, las personas del mundo rural, y la reforma en las instituciones universitarias públicas orientadas hacia la educación permanente, la flexibilidad institucional y la búsqueda de nuevas fuentes financieras. A esas instituciones que logran responder con eficiencia y eficacia a esos desafíos las definimos como las Universidades de la Diversidad del Siglo XXI.

Hoy, hablar de educación superior en América Latina significa hablar de 11 489 655 alumnos matriculados; de 51% de la matrícula en instituciones privadas, de una tasa de incremento total anual de la matrícula de 6% (1994-2000), compuesta por un incremento del sector privado de 8% y uno del sector público de 2.5%. En este escenario, 1.2 millones de estudiantes están matriculados en 215 universidades de orientación religiosa; 164 527 alumnos en cursos virtuales en 175 universidades en su mayoría públicas (1.3% de los estudiantes); y 1.8 millones de alumnos en 29 macrouniversidades. En ese contexto, se presenta una casi inexistente cobertura indígena que ronda en torno a 2%, aproximadamente.

POLÍTICAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA

Las políticas de educación superior indígena pueden estar marcadas por políticas de mercado o administradas, definidas éstas como políticas de compensación que atienden a especificidades geográficas, étnicas o de ingresos económicos. Con este modelo de políticas proactivas, se busca atender diferenciadamente a sectores de la población que no logran ingresar en la educación superior en las condiciones normales de la política educativa nacional. Las modalidades de políticas de compensación proactivas para promover el acceso a la educación superior son las siguientes: *Becas*. Establecimiento de incentivos directos a las personas pertenecientes a comunidades específicas objeto de políticas

públicas. Se reconoce la problemática de los bajos ingresos monetarios y se busca paliar la alta tasa de deserción. Los programas de becas facilitan el acceso a un determinado número de carreras universitarias preexistentes y disponibles para todos. Buscan el acceso a carreras universitarias a las que tiene acceso cualquier no indígena. Son carreras monoculturales, pero que tienen aceptación por parte de los estudiantes indígenas, aun cuando muchos de ellos sucumben ante estos escenarios monoculturales (ambiente universitario, contenidos de enseñanza, expresiones y actitudes cotidianas) y terminan claudicando en sus estudios o en su identidad étnica. Las becas pueden orientarse hacia diferentes modalidades: para terminar de elaborar la tesis, para cursar los últimos semestres de la carrera, para alojamiento, alimentación, etc. Actúa frente a la deserción o repetición de los que lograron ingresar en las instituciones de educación superior.

Cupos. Establecimiento de porcentajes de la matrícula destinados a determinados sectores sociales que no logran ingresar de manera proporcional con los procedimientos de ingresos a través de los mecanismos de calidad o de precios. En estos casos, un estudiante indígena podrá clasificar e ingresar en las universidades, teniendo una nota inferior. Se trata de un tema complejo que ha generado muchas discusiones, debates y juicios, y que, en su momento, fue resuelto en Estados Unidos por la Corte Suprema, que entendió que el futuro de un país depende de la formación de una elite tan diversa como su población, poniendo la discusión no en la equidad ni en la calidad, sino en la responsabilidad de las instituciones universitarias con el futuro de sus países.

Modalidades de admisión especiales. Porcentajes de estudiantes que, más allá de los resultados de las pruebas, entran en el marco del acuerdo entre las universidades y las comunidades indígenas. Se asocia a políticas de cupos, pero con decisión asociada a las comunidades y no sólo a niveles inferiores de formación. Esta práctica ha sido largamente establecida en la región por las universidades públicas para los hijos de sus profesores y empleados, en un esquema más

de tipo corporativo y como resultado de presiones gremiales. Muchas veces estas políticas están asociadas a cupos. *Programas de las universidades*. Elaboración de acuerdos específicos entre comunidades indígenas y universidades para el establecimiento de modalidades de tercer nivel hechas a la medida. Se reconoce la problemática diferenciada y las instituciones establecen, individualmente, políticas en el marco de sus propias autonomías y concepciones. *Educación no formal*. Establecimiento de modalidades de educación informales como talleres y cursos no certificados ni parte de un currículo universitario, realizadas por las comunidades, organizaciones no gubernamentales o por las universidades o los gobiernos, en los resguardos o territorios indígenas. *Propedéuticos de las universidades*. Establecimiento de cursos de nivelación como modalidades de preingreso a las universidades que permitan, a través de una mayor escolaridad, mejores probabilidades de éxito en las pruebas nacionales de ingreso. *Instituciones de educación superior indígenas*. Creación de instituciones terciarias, públicas, privadas o comunitarias a fin de atender diferenciadamente la demanda de educación superior indígena con características curriculares propias y diferenciadas con procedimientos de accesos diferenciados fuera de las modalidades de ingreso nacionales, con o sin aporte fiscal, en el caso de las privadas. *Acceso a la educación virtual internacional*. La política pública se orienta a promover la conectividad en las comunidades alejadas y, mediante ello, el acceso a la educación a distancia y especialmente a la educación virtual.

INEQUIDADES ÉTNICAS

La cobertura educativa, según las características étnicas de la población, constituye un factor de análisis de la equidad al observar la diferencia de calidad y cobertura de los diversos grupos étnicos de la región. Como ya dijimos, la pobreza en América La-

tina tiene color, y también las universidades y sus estudiantes. Este proceso histórico ha dejado un escenario de la educación superior en América Latina que muestra la existencia de fuertes inequidades en detrimento de las poblaciones indígenas, entre las cuales podemos destacar la inequidad de acceso a los mercados laborales profesionales y la inequidad de acceso a la educación superior y a una educación superior de calidad. Mientras que en la región la tasa de cobertura anda en el orden de 18%, ésta varía fuertemente en función del grupo étnico o cultural. Los estudios indican que los blancos están a la cabeza, seguidos por los mulatos, los negros, los pardos y finalmente los indígenas. Algunos estudios en curso en el ámbito de los países de la región señalan que la tasa de cobertura de la juventud indígena respecto a su grupo étnico de 18 a 24 es de apenas 1.5 por ciento.

La población indígena mantiene un alto porcentaje de personas sin escolaridad (Bolivia, 2000: 41.8%), así como un bajo porcentaje con educación obligatoria completa (Bolivia, 2000: 14%), lo cual muestra una situación de importante marginación y exclusión del sistema educativo desde los niveles de educación primaria y secundaria, que finalmente se expresa en que los jóvenes indígenas casi no llegan a las puertas de la universidad.

La educación intercultural bilingüe en la región tiene además niveles de calidad inferiores al resto de la educación pública en el nivel de la educación básica y media. Los estudiantes universitarios indígenas provienen, en su mayor parte, de escuelas públicas, cuyos niveles de calidad, en muchos países de la región, son notoriamente inferiores a los niveles de calidad de la educación media urbana privada. En el caso de Bolivia, la proporción de la población universitaria está compuesta aproximadamente de 60% de jóvenes provenientes de colegios públicos y 40% de egresados de colegios privados. No se tiene información respecto a qué parte de esta población pertenece o se identifica con algún grupo étnico o cultura originaria. Sin embargo, puesto que la pobreza es una condición relacionada con la condición indígena, es posible

suponer que gran parte –si no es que la mayoría– de la población proveniente de colegios públicos es indígena. Bolivia es el único caso que muestra una marcada indigenización de las universidades públicas en las regiones de la sierra y en La Paz. Ello, sin embargo, se ha traducido en una caída en el nivel de la calidad educativa y una sistemática migración hacia la educación privada de los sectores de ingresos medios y altos. La polarización étnico-política parece manifestarse en varias universidades públicas.

Las inequidades existentes que se expresan en restricciones al acceso a la educación superior para determinados sectores étnicos han derivado en procesos de exclusión cada vez más marcados, dado el continuo crecimiento de los sectores modernos de las sociedades, que son los únicos que incorporan profesionales y técnicos, y cuyos niveles de remuneración superan ampliamente al resto de la sociedad. Las tradicionales modalidades de exclusión basadas en la pobreza y que se reflejan en la educación se reafirman en un círculo de exclusión debido al papel central de la educación como la palanca determinante para el acceso a la propiedad del conocimiento. Si bien la región ha promovido en los últimos años el acceso a la propiedad –o usufructo– de las tierras indígenas por parte de las comunidades, al mismo tiempo cada vez más es la propiedad del conocimiento la que determina la salida de la exclusión social.

PANORAMA EN MÉXICO

Lilia Orantes*

PRESENTACIÓN

Es un honor venir en representación del doctor Julio Rubio Oca, Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, quien les envía un cordial saludo y siente mucho no poder estar presente, como era su interés. Es un honor poder compartir con ustedes este espacio, donde se estará discutiendo un tema de suma importancia para todos nosotros y para los países a los que venimos representando, como lo es la educación superior de los pueblos indígenas.

Iniciaré la presentación que se centrará en la política educativa que se establece para la educación superior en el Programa Nacional de Educación 2001-2006; pero antes de eso, me gustaría compartir con ustedes algunas reflexiones sobre lo importante que son los encuentros y eventos que, como éste, propician el trabajo conjunto en busca de estrategias y propuestas para que la educación superior que se ofrece a todos los jóvenes, y a algunos no tan jóvenes, cumpla con los criterios de equidad y calidad y lograr con ello un mejor desarrollo de nuestros países. En el caso particu-

* Representante del Subsecretario de Educación Superior e Investigación Científica, México. Directora de Planeación y Evaluación de la Educación Superior, DGESESIC.

lar de este Segundo Encuentro Regional sobre Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina, estamos seguros de que las discusiones y experiencias que se compartan durante estos dos días de trabajo vendrán a enriquecer las bases sobre las que se construyen alternativas para la atención de la educación superior en países multiculturales como el nuestro, alternativas para la edificación de un mejor futuro, pero, sobre todo, oportunidades para todo aquel joven con inquietudes y voluntad de crecer y desarrollarse y, con ello, desarrollarnos como sociedad y como país.

La educación es un medio complejo que requiere la participación de todos nosotros y de todos los sectores sociales para alcanzar el fin de contribuir al logro de una sociedad con mejor educación y formación, es decir, educación de buena calidad, requisito insoslayable en este mundo globalizado en el que las fronteras han ido cayendo. Espacios como éste nos permiten poder compartir las experiencias que se han tenido en los países que representamos y en las diferentes comunidades donde se han desarrollado instituciones de educación superior de modalidad intercultural, experiencias que vendrán a enriquecer los modelos que coadyuven a un mejor desarrollo de la educación superior de los pueblos indígenas de cada uno de nuestros países.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCACIÓN 2001-2006

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 establece tres objetivos fundamentales para la educación superior: 1. ampliar el sistema educativo privilegiando la cobertura con equidad, 2. proporcionar una educación de buena calidad para atender las necesidades de todos los mexicanos, y 3. impulsar el federalismo educativo, la coordinación, la gestión y la vinculación del Sistema de Educación Superior.

El programa integra, en sus ejes estratégicos, elementos clave para coadyuvar al logro de una educación superior que propicie

el desarrollo social, cultural, político y económico del país; establece estrategias de corresponsabilidad en la gestión y vinculación entre la federación y las entidades federativas para ampliar y diversificar la oferta de educación superior con calidad y acercarla a los grupos más desfavorecidos; considera el cambio educativo como un compromiso de todos los sectores de la sociedad, y establece la evaluación como un factor de mejora continua y de rendición de cuentas a la sociedad.

En cuanto al primer objetivo, *cobertura con equidad* significa ampliar y diversificar la oferta educativa existente, crear nuevos servicios e instituciones de educación superior, otorgar becas y financiamiento, y promover la educación a distancia, acciones todas ellas con las que se busca alcanzar una mayor cobertura de la educación superior que actualmente en México está en 22%, y se pretende que llegue a 28% en el año 2006.

La *calidad* de la educación consiste en la mejora continua mediante procesos de evaluación, acreditación y certificación, para rendir cuentas a la sociedad.

La *coordinación, gestión y vinculación* de la educación superior se refiere a la planeación, coordinación, financiamiento y marcos normativos en un nuevo federalismo.

COBERTURA CON EQUIDAD Y CALIDAD

Entre las acciones implementadas para una atención de la cobertura con equidad y calidad de la educación superior, en el año 2001 se estableció el Programa Nacional de Becas para estudiantes del tipo superior (Pronabes). Con este programa se busca una mayor equidad en la cobertura de la educación superior, apoyar y ampliar la atención en ciertas entidades y regiones del país, sobre todo en aquellas zonas que están por debajo de la media nacional y en grupos que se han visto tradicionalmente desfavorecidos al no tener acceso a la educación superior, así como mejorar

significativamente la atención a estos grupos y eliminar la desigualdad en oportunidades de acceso y permanencia.

El Pronabes ha otorgado, en corresponsabilidad del gobierno federal con los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, más de 94 mil becas y, recientemente, se convino con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas la continuidad de las becas para estudiantes de educación superior que venía otorgando el Instituto Nacional Indigenista.¹

El programa de becas ha tenido una buena aceptación y apoyo de los gobiernos estatales, así como una alta eficiencia académica de los becarios. Un ejemplo de ello se muestra en un estudio sobre eficiencia terminal que recientemente se realizó en el subsistema de universidades tecnológicas, en donde 30% de los estudiantes de este subsistema cuenta con una beca de Pronabes. El resultado del estudio muestra que los estudiantes con beca tienen un mejor desempeño y una mayor eficiencia terminal que los que no la tienen; además, el estudio muestra que en 90% de los casos, los estudiantes de estas instituciones provienen de familias en las que ellos son la primera generación que tiene acceso a la educación superior.

Existe otro programa para la atención de la cobertura con calidad. Se trata del programa de Ampliación de la Oferta de Educación Superior, mediante el cual se promueve la planeación en las entidades federativas para una educación pertinente y de calidad. El programa opera con apoyos por partes iguales de los gobiernos (federal y estatal) y contribuye a ampliar la cobertura de programas educativos existentes, así como a la creación de nuevas instituciones de educación superior. Las autoridades educativas estatales, a través de las Comisiones Estatales para la Planeación de la Educación Superior conocidas como Coepes, son las instancias que reciben las propuestas sociales y las presentan al gobierno fede-

¹ El Instituto Nacional Indigenista quedó abrogado el 21 de mayo de 2003, cuando el *Diario Oficial de la Federación* publicó la ley que creaba la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

ral, en un plan de crecimiento de la educación superior con proyecciones anuales de necesidades, ampliación y diversificación de la oferta de educación superior en la entidad para un periodo de cinco años.

La equidad en educación superior no puede ser entendida solamente como el acceso a un mayor número de espacios si éstos no cumplen con los criterios de calidad establecidos. Para atender este principio, se ha implementado el Programa Integral de Fortalecimiento Institucional (PIFI) que tiene los siguientes objetivos: 1. mejorar la calidad de los programas educativos, 2. mejorar el perfil del profesorado de carrera y consolidación de cuerpos académicos, 3. actualizar planes y programas de estudio, y 4. propiciar la evaluación de los programas educativos y del desempeño de los estudiantes por organismos externos. Un ejemplo de este tipo de organismos son los comités interinstitucionales de evaluación de educación superior, el Centro de Evaluación Nacional, etc. El Programa Nacional de Educación ha sido construido socialmente, es decir, para su elaboración se contó con la participación de los distintos sectores sociales. Es un programa que se dice "vivo", porque cuenta con elementos que se van transformando de acuerdo con metas concretas que se evalúan anualmente para conocer sus avances y donde se analizan las formas, los instrumentos y los programas a través de los cuales se van alcanzando las metas establecidas. La aceptación del Programa Nacional de Becas en las universidades tecnológicas ha permitido la formación de profesionales de tipo técnico superior universitario en programas académicos con duración de dos años después del bachillerato. La asignación de becas se realiza por ciclo escolar. En el ciclo 2001-2002 se otorgó un total de 4 858 becas, de las cuales, 76% (3 691) fueron becas de renovación, dato que nos muestra los beneficios en la permanencia de los jóvenes para continuar sus estudios.

En el ciclo 2002-2003 la asignación de becas fue de 10 513, de las cuales, en términos porcentuales, 92% (7 684 becas) se otor-

garon a estudiantes de universidades tecnológicas. La convocatoria para la asignación de becas en el ciclo 2003-2004 está por publicarse y, al igual que en los años anteriores, los criterios darán preferencia a jóvenes interesados que provengan de las regiones poco favorecidas en el acceso a la educación superior.

Entendemos que hay una diversidad de ofertas que atienden realidades distintas, pero estamos interesados y abiertos a participar para que la educación superior que se ofrezca a los jóvenes de todo el país sea una educación con calidad que les permita realmente contar con las capacidades y habilidades para el desarrollo individual y social y, con ello, del país. El técnico superior universitario es un tipo educativo poco apreciado socialmente en nuestro medio. Todos aspiramos a que nuestros hijos sean licenciados; no obstante, habrá que revisar la matrícula de educación superior en los países desarrollados, donde 40 o 50% de los estudiantes se encuentran inscritos en este tipo educativo, que les ofrece una formación y la oportunidad de integrarse en el corto plazo al mercado laboral y, al mismo tiempo, tener oportunidad de seguir estudiando si así lo desean.

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

Los tres ejes estratégicos del Programa Nacional de Educación mencionados anteriormente y el programa de ampliación de la oferta de educación superior constituyen las bases sobre las cuales la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe han trabajado conjuntamente, realizando acciones con los gobiernos estatales para la creación de nuevas instituciones de educación superior y el diseño de un modelo académico intercultural orientado particularmente a la atención de sectores indígenas, y digo particularmente, porque no es únicamente para indígenas sino para una sociedad multicultural en la cual la creación de institu-

ciones de educación superior de tipo intercultural deberá dar oportunidad tanto a jóvenes de origen indígena como a aquellos que, sin serlo, están interesados en los programas académicos que ofrece dicho modelo institucional.

El eje distintivo planteado para el modelo educativo de las instituciones de educación superior intercultural consiste en el establecimiento de una división de lenguas y cultura, la flexibilidad en sus currículos y programas académicos pertinentes para el desarrollo de las comunidades y de la región.

No obstante, queda mucho por hacer. Las acciones que hasta hoy se han emprendido para este tipo educativo se han realizado incorporando lo establecido en los tres ejes estratégicos del Programa Nacional de Educación, que muestran una congruencia con lo dispuesto en el artículo 11 de la Ley General de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

PANORAMA EN GUATEMALA

Demetrio Cojtí Cuxil*

NOTAS PRELIMINARES

En este artículo, el país referente es Guatemala, pero parte de sus contenidos pueden ser válidos para países que tengan la misma situación con respecto a la educación superior indígena. En Guatemala, la educación superior tiene autonomía y, por ello, el Ministerio de Educación no tiene relación institucionalizada con el nivel terciario. Con la educación superior, el Ministerio puede tener relaciones de buena vecindad o de coordinación, pero no una relación obligada. En cambio, en otros países, existe un viceministerio de educación superior dentro del ministerio de educación que se encarga de dicho nivel educativo. Esta situación les permite coherencia y continuidad entre los tres niveles educativos: primaria, secundaria y terciaria. Esto no sucede en Guatemala.

En materia de educación superior para los pueblos indígenas, todavía no ha empezado el debate referente a la relación de los pueblos indígenas con dicho nivel educativo, la cual se manifiesta a través de las preposiciones *de*, *con* y *para*. Educación superior *para* los pueblos indígenas significa que el Estado o la universidad trabaja y decide unilateralmente sin participación alguna de los

* Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural de Guatemala.

pueblos indígenas. *Con* significa que se tienen modalidades de gestión y participación entre los directivos de dichas universidades y los pueblos indígenas. Y *de* indica que la universidad o el programa de estudios superiores pertenece o es dirigida por delegados o miembros de los pueblos u organizaciones indígenas. En cambio, este debate ya ha hecho furor en el campo de los proyectos de desarrollo, pues evidencia que están en juego los grados de autogestión o de dependencia.

La transformación de las universidades actuales hacia el pluralismo étnico es una necesidad urgente. Por ahora, sus políticas con respecto a los pueblos indígenas son las mismas que las del actual Estado y sociedad civil. En general, el Estado nacional latinoamericano ha sido diseñado para lograr la monoetnicidad, la monoculturalidad y el monolingüismo. Sus estructuras, instituciones, sistemas de contratación de personal, legislación y sus políticas y programas públicos están diseñados según dichos principios y objetivos, lo que implica la invisibilización y exclusión de los pueblos y comunidades indígenas. Por ello, es urgente la transformación de las universidades, pues no están orientadas hacia el reconocimiento y promoción del pluralismo étnico de sus respectivos países. La urgencia se debe a que son ellas las que forman a las clases dirigentes, intelectuales y políticas y, por ende, a quienes toman las decisiones.

Asimismo, "forman" a los profesionales indígenas. Pero, por no estar diseñadas y estructuradas para la multiethnicidad, forman profesionales indígenas que no son muy útiles para promover, hacer respetar y concretar los derechos indígenas. Conocemos casos de abogados y notarios indígenas que se graduaron con honores en las facultades de Derecho, pero por la formación que recibieron, no les ha sido fácil apoyar a los indígenas en su lucha por hacer respetar el derecho consuetudinario, el derecho maya. El pluralismo jurídico no cabe dentro de su concepción jurídica monista.

LA POLÍTICA PÚBLICA “LEGAL” EN EDUCACIÓN SUPERIOR
DE PUEBLOS INDÍGENAS

Legislación actual. La Constitución Política de Guatemala, en su sección quinta referente a las universidades, establece, en su artículo 82, que la Universidad de San Carlos (USAC) es autónoma. Tiene el carácter de única universidad estatal y tiene la función de dirigir, organizar y desarrollar la educación superior del Estado y la educación profesional universitaria estatal. Cooperera en la solución de los problemas nacionales.

En la conformación de sus órganos de dirección, aplica el principio de representación de sus catedráticos titulares, graduados y estudiantes. La Constitución Política establece también (artículo 87) que solamente serán reconocidos en Guatemala los grados, títulos y diplomas otorgados por las universidades debidamente autorizadas para funcionar en el país y que sólo la USAC es la única facultada para resolver la incorporación de profesionales egresados de universidades extranjeras. El artículo 86 establece que el Consejo de Enseñanza Privada tiene la función de autorizar la creación de nuevas universidades. Este Consejo está integrado por un delegado de la USAC, dos delegados de universidades privadas y un delegado electo por los presidentes de los colegios profesionales.

De lo anterior se colige que, para realizar estudios universitarios, los indígenas deben utilizar los mecanismos y posibilidades existentes para todos los ciudadanos del país: la universidad estatal y las universidades privadas. Ciertamente, la Constitución reconoce la existencia de pueblos y comunidades indígenas en el país (artículo 66) y la obligación del Estado de reconocer y promover su cultura y civilización, pero no indica los mecanismos ni las maneras de realizarlo, además de que, en el país, la legislación favorable a los indígenas permanece generalmente incumplida. Por ello, las universidades no hacen distinción entre ciudadanos ladinos e indígenas, no reconocen las diferencias culturales ni las

desigualdades sociales entre sus respectivos pueblos. Consecuentemente, desde el punto de vista étnico, trata a los indígenas como si fueran ladinos. Los indígenas, como pueblos y comunidades culturales, tampoco tienen representación en el Consejo Superior Universitario, ni en el Consejo de Enseñanza Privada.

Asimismo, las universidades, a pesar de su autonomía y de ser centros del pensamiento crítico, reflejan y reproducen el ladinocentrismo y no han podido salir del proyecto de nación monocultural y monolingüista, el cual, de hecho, aplica soluciones asimilistas y segregacionistas para los pueblos indígenas. También reflejan y reproducen la ideología liberal, que sólo reconoce la existencia de individuos y no de pueblos. Sus extensiones en la provincia y municipios diversos son una prueba de que no han podido adaptarse a la diversidad de culturas presentes en las distintas regiones guatemaltecas.

Uno de los resultados de esta visión *monoétnica* es, entre otros, la invisibilización estadística de los indígenas. En las universidades no se lleva registro estadístico de los estudiantes indígenas "para no discriminarlos". Por ello, no se puede establecer o detectar la cantidad de indígenas matriculados en cada facultad o carrera ni en cada universidad. Los pocos estudios que se han realizado en este sentido han tenido en cuenta la tenencia de apellidos indígenas, pero por la realidad colonial y los mestizajes, no todos los indígenas tienen apellidos mayas.

Otro de los resultados de la educación superior *ladinocéntrica* es que no hay programas de acción afirmativa para indígenas. La universidad estatal tiene un programa de becas, pero no hay un porcentaje de éstas que se dedique a favorecer a estudiantes indígenas. En consecuencia, por vivir en condiciones de pobreza, la mayoría de los estudiantes indígenas estudian en la universidad estatal, ya que ésta es casi gratuita y, en general, en las carreras de fin de semana. Los programas de becas para indígenas, como se verá, son más de la iniciativa de otras entidades que de las propias universidades. En las universidades privadas hay algunos

indígenas que gozan de apoyo financiero, pero su número no es significativo.

Otro de los resultados de la política *ladinocentrista* universitaria es que, en la mayor parte de las universidades, facultades y carreras, se omite el estudio de los indígenas y de lo indígena. En arquitectura no se enseña arquitectura maya, en medicina no se enseña medicina maya. En las áreas comunes o áreas de conocimientos generales, no se estudia la diversidad étnica del país. Y en algunas cátedras, carreras y facultades, el abordaje de la cultura indígena se realiza para descalificarla y ridiculizarla. Por ello, todavía continúa la tendencia a dar la espalda y a combatir la multiculturalidad del país. Sus egresados se gradúan, desconociendo la realidad étnica del país y, a menudo, creyendo y practicando grados de discriminación contra los pueblos indígenas y aplicando soluciones desfavorables para éstos, tales como la asimilación o la segregación.

Los acuerdos de paz. En diciembre de 1996, se firmó el Acuerdo de Paz Firme y Duradera entre organizaciones guerrilleras y el gobierno de Guatemala. Desde entonces, está vigente el Acuerdo sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas (AIDPI). Uno de los méritos de este Acuerdo es que, por primera vez, los negociadores ladinos, o no indígenas, reconocieron la existencia del racismo y discriminación de hecho contra los indígenas y que dichos pueblos habían sido invisibilizados y excluidos.

Por no ser ley, este Acuerdo no tiene fuerza coactiva o no es vinculante, pero sí constituye un referente positivo para todos los sectores de la sociedad por el consenso que lo apoyó y generó. Se ha dicho repetidas veces que estos acuerdos de paz deberían ser políticas de Estado, pero, hasta ahora, no se han convertido en leyes nacionales. Su cumplimiento ha sido lento, parcial y casi a discreción de cada autoridad pública.

En materia de educación superior, el AIDPI estableció en el capítulo III (Derechos Culturales), literal G (Reforma Educativa) lo siguiente: "Se promoverá la creación de una universidad maya

o entidades de estudio superior indígena". Este Acuerdo no señala el tipo de universidad que debe ser. De ahí las posibilidades de que sea estatal, privada o mixta. En el debate indígena sobre el tema, algunos dan por sobreentendido que debe ser estatal por la pobreza en que se encuentran los indígenas. No podría ser una universidad privada por los costos elevados que tendría para la población estudiantil indígena. Otros opinan que debe ser privada, pues es la única manera de arrancar de inmediato y sin contar con el Estado, que por lo general no tiene fondos. Otros consideran que podría ser una universidad mixta (pública y privada), para superar las limitaciones anteriormente citadas. Pero lo importante es que no es posible concretar ningún tipo de universidad estatal, mientras la Constitución Política lo impida. Además de lo difícil que es cambiar la Constitución, hay que considerar que la mayor parte de los diputados del Congreso y los miembros de la clase política del país son egresados de la universidad estatal actual y que, por una errada idea de lealtad hacia su *alma mater*, defienden el monopolio de la Universidad de San Carlos en la educación superior estatal. Esto torna más difícil la creación de una universidad maya estatal.

Por su parte, el Consejo de Universidades Privadas no ha tomado una decisión respecto a autorizar o no el funcionamiento de alguna universidad indígena, pues no le ha sido planteada. Sin embargo, es posible imaginar su situación. A las universidades privadas no les conviene la apertura de otra universidad pública o estatal, por el desplazamiento de estudiantes que implicaría. Lo mismo sucedería si se abriera una universidad indígena privada.

Sin embargo, hay un hecho novedoso y positivo que se ha producido tras la firma de los acuerdos de paz: la multiplicación de programas temporales o permanentes de estudios superiores relacionados con la temática indígena: carreras a nivel de diplomados, carreras técnicas, licenciaturas y hasta maestrías. Antes de la vigencia de los acuerdos de paz, contadas universidades habían creado carreras sobre temática indígena como las de lingüística

maya. Después de la vigencia de dichos acuerdos, más universidades y facultades crearon carreras en uno u otro campo de la vida indígena. Inclusive en la universidad estatal, la Facultad de Derecho creó diplomados en Derecho Indígena, la Facultad de Economía certifica carreras técnicas y estudios superiores ejecutados por entidades privadas o universidades extranjeras en municipios indígenas, y el Consejo Superior Universitario autoriza el funcionamiento de tecnológicos mayas. Estos cambios académicos son positivos, pero, en algunos casos, por ser temporales o dependientes de demandas externas, pueden ser vistos como incrustaciones en los currículos universitarios, pues no son el reflejo de una política general seguida por las universidades o facultades. Su creación y existencia puede ser más por las gestiones de personas clave en cada universidad que por las de sus consejos directivos. Además, son programas que no han irradiado en su entorno universitario ni han generado la multiculturalización de sus respectivas facultades y universidades. Algunas de estas carreras existen porque hay demanda de profesionales indígenas, tanto de parte de entidades estatales como de agencias de cooperación. Así que dependen de los contratos y pagos de estas entidades, pues, de lo contrario, cerrarían.

Esta creación de carreras y programas indígenas puede ser evaluada de dos maneras: o bien es una maniobra para evitar la justificación de una universidad maya, o bien es una conducta que demuestra la lenta pero segura transformación de las universidades. Esperamos que esta última interpretación sea la verdadera. Sin embargo, es de observarse que la transformación de una universidad es difícil, pues casi todas ellas son aparatos administrativos y políticos complejos, con extensiones provinciales, facultades y escuelas que gozan de autonomía y autogestión. Una universidad puede ser percibida como una red de feudos. Por su parte, las personalidades y organizaciones indígenas han realizado diferentes esfuerzos para concretar la creación de la universidad maya de la que habla el Acuerdo Indígena. Entre los

diferentes esfuerzos recientes están: el de la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios (AMEU), el de la Junta Cargadora pro Creación de la Universidad Maya del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM) y el del Proyecto Multinacional de Educación Superior (Promesup-OEA). Otro esfuerzo prometedor es el del Fondo Indígena, interesado en la conformación de una Universidad Indígena Intercultural. Sin embargo, hasta ahora, ninguno de ellos ha cristalizado.

LA POLÍTICA PÚBLICA “DE HECHO” EN EDUCACIÓN SUPERIOR DE PUEBLOS INDÍGENAS

Sin embargo, el hecho de que no pueda crearse una universidad indígena y que los indígenas no puedan ser tratados como pueblos con cultura propia por la educación superior no quiere decir que no se les pueda proveer de ésta. Ya hablamos de la creación de carreras con temática indígena en los planes de estudio de algunas universidades y, ahora, encontrarán más explicación.

En Guatemala existen varias modalidades de apoyo a la educación superior a los indígenas, las cuales se han generado en el marco de la legalidad existente y utilizan los resquicios de autonomía de que gozan las universidades extranjeras, las universidades nacionales, los organismos no gubernamentales (ONG), los cooperantes y los organismos bilaterales y multilaterales. Ellos son los que, implementando una especie de acción afirmativa en favor de los indígenas, han concretado o estimulado programas de becas totales o parciales, o bien generado carreras de temática indígena.

Algunos de estos programas han conciliado con la legislación, que desconoce los títulos otorgados por universidades extranjeras, certificando dichos estudios, de alguna manera, por universidades nacionales o centroamericanas. Otros han ignorado esta prohibición, dejando a los estudiantes correr el riesgo de no ser contratados por algún empleador. Después de todo, sólo cierto

tipo de empleadores exigen títulos certificados y reconocidos en el país. Además, gran parte prefiere títulos extranjeros por tener, supuestamente, mayor calidad y credibilidad que los títulos nacionales.

Entre las modalidades de apoyo a la educación superior de los indígenas, el Estado de Guatemala a través de los ministerios y secretarías del organismo ejecutivo han formado parte de los demandantes de carreras en temas indígenas. Están los casos en los que el Ministerio de Educación, la Comisión Nacional de Alfabetización (Conalfa) y otras dependencias públicas han solicitado a una u otra universidad nacional la calificación de su personal en temas indígenas. Así, Conalfa ha realizado varios diplomados en alfabetización bilingüe o de adultos para sus técnicos en la Universidad Rafael Landívar. En 2000, el Ministerio de Educación contrató a esa misma universidad para diplomar a administradores y curriculistas bilingües y a lingüistas en lenguas mayas. En 2003, el Ministerio de Educación y la Unión Europea realizaron varios programas de educación superior a través de diversas universidades nacionales para los técnicos y pedagogos de sus diferentes dependencias y para los docentes de escuelas normales, poniendo énfasis en los temas de multiétnicidad y multilingüismo del país. Se constató la debilidad de las actuales universidades para atender dichos temas por falta de catedráticos con dominio de éstos.

Por universidades extranjeras. Ha habido casos de universidades extranjeras que han venido a desarrollar carreras universitarias dentro del país, llenando vacíos que las nacionales han dejado. Así, la Universidad Autónoma de Madrid (UAM), realizó una Maestría en Desarrollo Sostenible con una red de ONG indígenas del altiplano occidental y se graduaron unas tres promociones. En dicha maestría se aplicaron dos principios: la multiculturalidad entre los catedráticos, es decir que fueran ladinos, españoles e indígenas, y la acción afirmativa pro alumnos indígenas, que hizo que siempre fueron tres cuartas partes de cada promoción. La Universidad de París VIII desarrolla en Guatemala una Maestría

en Antropología mediante un sistema de entrega presencial y a distancia. Ahí también se ha aplicado la acción afirmativa en favor de profesionales indígenas. Una universidad de noruega realiza, junto con el Instituto de Estudios Interétnicos de la USAC, un programa de becas para estudiantes indígenas que busca no sólo proporcionarles el acceso, sino también la familiarización con los estudiantes no indígenas.

Por universidades indígenas extranjeras. Las universidades indígenas del extranjero también se han hecho presentes en Guatemala para apoyar la provisión de estudios superiores a los indígenas en temas muy pertinentes. La Universidad de Saskatchewan, Canadá, generó una carrera de fin de semana en Economía y Administración de Proyectos de nivel licenciatura, a través de una ONG indígena del altiplano (Tulan) y con el aval y certificación de la Facultad de Economía de la USAC. La originalidad de esta carrera es llevar la formación universitaria al ámbito municipal, pues las aulas se localizan en cascos municipales, lo que no habían hecho las universidades nacionales. La Universidad de URACCAN, Nicaragua, certifica los diplomados y carreras técnicas que sirven organizaciones no gubernamentales como la Escuela Superior de Educación Integral Rural (Esedir) y el Proyecto de Desarrollo Santiago-Prodessa. Entre las carreras que ofrecen están el Profesorado y Licenciatura en Desarrollo Comunitario desde la Cultura Maya, Profesorado y Licenciatura en Educación Maya, etcétera.

Por organismos no gubernamentales internacionales. Al constatar la carencia de profesionales indígenas en el país, las ONG internacionales con presencia en Guatemala también han apoyado la formación superior de estudiantes indígenas. Una ONG belga realizó, con el Centro de Documentación e Investigación Maya (Cedim), un programa de becas para apoyar a dos tipos de estudiantes indígenas universitarios: los que necesitan apoyo para realizar su tesis de fin de carrera y los que requieren apoyo para terminar los últimos grados de su carrera. Los cuáqueros de Estados Unidos

han apoyado a estudiantes que finalizan sus estudios de secundaria e inician la universidad en determinadas carreras.

Por cooperantes bilaterales. La cooperación bilateral, sobre todo la de Estados Unidos, ha apoyado fehacientemente la formación de universitarios indígenas. En años anteriores, la USIS que manejó las becas Fullbright becó a decenas de indígenas para hacer estudios de dos años en Estados Unidos. Ahora es AID, a través del proyecto Edumaya ejecutado por la Universidad Rafael Landívar, la que realiza el programa de becas más grande en el país, pues ha becado a más de mil indígenas para estudiar carreras específicas de nivel licenciaturas y maestría. Uno de los programas de la Unión Europea también ha estado proveyendo de becas para estudios superiores al personal del Ministerio de Educación. Los beneficiados sólo pueden cursar carreras relacionadas con educación y se ha exigido a la universidad los necesarios cursos de multiculturalidad e interculturalidad, un área del conocimiento donde las universidades nacionales aún son principiantes. El gobierno de Noruega (Norad), a través de una ONG maya (Okma), ha formado a lingüistas mayas de manera intensiva, es decir, con beca completa para estudios de tiempo completo. Esto significó la conformación de un cuerpo de docentes y un plan de estudios nuevo que dio resultados inmediatos, pues en un año se formaron lingüistas de primer orden mayaparlantes para varios idiomas del país. Ninguna universidad nacional quiso reconocer o certificar estos estudios, a pesar de que dicha formación intensiva fue codirigida y coservada por algunos lingüistas de universidades estadounidenses.

Por cooperantes multilaterales. Algunos organismos del sistema de Naciones Unidas, como la UNESCO, también han propiciado la formación superior de maestros indígenas. Así, el Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (Promem) propició la formación de varias promociones de maestros en educación bilingüe de nivel técnico. Los beneficiarios eran maestros que laboraban en escuelas de sus áreas de intervención. Sus diplomas o títulos también fueron certificados por la URACCAN.

Por fundaciones privadas nacionales y extranjeras. También fundaciones privadas han favorecido la inclusión de becados indígenas entre sus beneficiados. Así, la Mayan Educational Foundation de Estados Unidos cuenta con programas de becas para estudiantes indígenas, mientras que la Fundación Ford exige incluir indígenas entre los beneficiados de sus becas para educación superior.

Por académicos extranjeros. Académicos extranjeros de Estados Unidos, Francia y España, con estudios o investigaciones en Guatemala, también han mediado en la búsqueda y otorgamiento de becas para que indígenas mayas realicen estudios en el extranjero. En Estados Unidos existe la Guatemalan Schollar Network, donde varios de sus miembros han intervenido para que indígenas seleccionados estudien en universidades estadounidenses. Algo que ha impedido una mayor elegibilidad de los mayas para estudiar en Estados Unidos es la falta de dominio del inglés.

Hemos mencionado aquí la mayor parte de modalidades de entrega de educación superior a los indígenas. Estas entidades o personas, si no son las financiadoras, son las mediadoras o canalizadoras del apoyo financiero, o bien son certificadoras de los estudios que realizan los indígenas. Pero la mayor parte de los estudiantes universitarios mayas asisten "por cuenta propia" (trabajo personal, familia) a las universidades. Es decir, no cuentan con el apoyo de estas modalidades compensatorias.

LIMITACIONES CUANTITATIVAS DEL ACCESO INDÍGENA A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Los programas de provisión de educación superior para indígenas son de apoyo financiero para acceder a ciertas carreras universitarias o para entrar a carreras relacionadas con temas indígenas.

Los programas de la primera categoría son los mayoritarios. Son programas de becas que facilitan el acceso a un determinado

número de carreras universitarias preexistentes y disponibles para todos. Buscan el acceso a carreras universitarias a las que cualquier persona no indígena que tenga las posibilidades tiene acceso. Se trata de carreras que no necesariamente son descolonizadas, multiculturalizadas y con aceptación positiva de las culturas indígenas. De ahí que algunos indígenas sucumban ante “la presión” contra ellos (ambiente universitario, contenidos de enseñanza, expresiones y actitudes cotidianas) y terminen claudicando en sus estudios o en su identidad étnica. Aquí las ayudas becarias pueden concretarse de diferentes maneras: para terminar de elaborar la tesis, para cursar los últimos semestres de la carrera o para alojamiento y alimentación. Todo para tener profesionales indígenas en uno u otro campo del saber, sobre todo en ciencias sociales.

Los programas de la segunda categoría son minoritarios. Tratan de apoyar el acceso de estudiantes indígenas a carreras específicamente diseñadas para indígenas o en temas indígenas para su aplicación en pueblos y comunidades indígenas. Estas carreras buscan satisfacer necesidades de personal en áreas específicas de la vida de los pueblos indígenas (educación, lingüística, derecho, traducciones, alfabetización, etc.) e implican la previa construcción de la carrera y la conformación de un cuerpo nuevo de docentes. Como ya se indicó, en estos programas las universidades tienen debilidades, pues no cuentan con el cuerpo de docentes adecuado y no conocen todo el perfil del egresado que requiere el mercado o el oficio, en parte por su desconexión con la realidad indígena. Algunas veces, son sus autoridades las que no entienden de lo que se trata o la dirección que se debe seguir.

Sin embargo, la debilidad de estas dos categorías de apoyo a la educación superior indígena está en la cobertura: son muy pocos los favorecidos. Cada uno de los programas mencionados, con excepción de Edumaya, apenas si ha podido becar y graduar, en promedio, a menos de treinta estudiantes indígenas en cada promoción. De ahí que su impacto sea limitado en el mercado de

profesionales indígenas. Es decir que, a pesar de estas modalidades de apoyo a la educación superior indígena, sigue habiendo una gran carencia de profesionales indígenas en todos los campos y niveles.

Un estudio realizado en 1985 por Educational Assessment (ADE) señaló que, del total de estudiantes inscritos o matriculados en el nivel superior, 93.81% (53 881) eran estudiantes ladinos (latinos, criollos y mestizos) y solamente el 6.19% (3 551) eran indígenas (mayas, garifunas o xinkas). Este balance resulta muy desfavorable para los indígenas. Estamos casi seguros de que continúa igual o peor en la actualidad. Uno de los efectos de esta carencia cuantitativa de profesionales indígenas es que la mayor parte de los buenos profesionales son contratados o pirateados por las ONG internacionales, los organismos internacionales, el sector privado e, inclusive, por otras entidades públicas con posibilidades de pagar mejores salarios. La mayoría de dependencias públicas pagan salarios malos o regulares, por lo que no logran captar y retener buenos profesionales indígenas. Por ejemplo, la experiencia demuestra, hasta hoy, que los indígenas que tienen conocimientos básicos de lectoescritura en idiomas mayas encuentran fácilmente colocación.

DEFICIENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA INDÍGENAS

Una evaluación informal sobre las competencias y rendimiento del profesional indígena señala que éste tiene limitaciones. Algunas de ellas son originadas por su propia personalidad o carácter, otras por su propio medio social y otras son originadas por la formación recibida. No abordaremos aquí las originadas por su propia persona ni por el medio o círculo indígena de vida. Por ejemplo, lamentablemente, en la mayoría de las comunidades indígenas, la educación escolar ingresó con la creencia y práctica de que "el que estudia ya no debe trabajar". Por ende, la práctica

del estudio y de ser profesional universitario se percibió, y sigue siendo considerada por algunos, como una condición de no trabajo, ya sea de no trabajo manual, ya sea de no trabajo intensivo.

En relación con la calidad de la formación dada a los profesionales indígenas en el país, ya sea servida por universidades nacionales o por entidades privadas apadrinadas por universidades extranjeras, podemos decir que, a la luz de su funcionamiento en el mercado de trabajo, tiene algunas deficiencias significativas.

Limitaciones de universidad o de carrera. En primer lugar, están las deficiencias propias de cada universidad, facultad, carrera o catedrático. No todos tienen el mismo nivel de exigencia y de excelencia y, por tanto, trasladan a sus egresados las deficiencias que tengan sus planes de estudios, su cuerpo de catedráticos, la orientación o el enfoque de sus programas de estudios, sus parámetros de calidad o los sesgos negativos que tengan respecto al indígena y lo indígena.

Son varios los factores que contribuyen a que parte de la educación superior tenga bajos parámetros y enfoques discutibles. Un factor es el sistema de contratación de catedráticos vigente (catedrático horario) en algunas unidades académicas, que no permite que éstos estudien, estén actualizados y ejerzan el análisis, la crítica y la evaluación de y en las asignaturas que atienden. Algunos de ellos no han publicado nada o repiten los contenidos de hace varias décadas. Para algunos, la cátedra sirve sólo para redondear su salario. Otro factor es la tendencia de los estudiantes universitarios a hacer que los catedráticos les exijan poco y les dejen pocas tareas, alegando que son trabajadores y con muchas limitaciones. Varios profesores universitarios extranjeros que han servido cátedras en aulas de universidades nacionales han constatado esta tendencia.

Limitaciones por falta de estudios compensatorios. Una segunda categoría de limitaciones la constituye la originada en los temas o asignaturas faltantes para el estudiantado y el egresado

universitario indígena, por su identidad étnica y por expectativas de los empleadores. En los lugares de trabajo, sobre todo en las dependencias públicas, se espera que el profesional indígena conozca y resuelva cuestiones relativas a la matemática maya y al uso del calendario maya, que tenga dominio de la espiritualidad maya, manejo oral y escrito de un idioma indígena, enfoques indígenas de los quehaceres y políticas públicas, métodos de lucha contra la discriminación y el racismo contra los indígenas, etc. En situaciones y entidades donde se quiere reconocer y avanzar en la concreción de la multiculturalidad del país, los no indígenas consideran que la carga del conocimiento y de la propuesta corresponde al indígena y no al ladino. Piensan que si el indígena está "interesado" en los cambios del país hacia la multiculturalidad, entonces es él quien debe ser versado en el tema y aportar propuestas y soluciones para lograr dichos cambios. De lo contrario, todo puede seguir igual, ya que los ladinos no tienen responsabilidad en que no se den dichos cambios. Pero por su parte, puede suceder que los profesionales indígenas apenas sepan, en cuanto a cultura indígena, lo poco que les enseñaron sus padres, lo poco que vivenciaron en sus comunidades de origen. En efecto, no por ser indígena se conoce la cultura maya clásica. En materia de racismo, el profesional indígena tal vez ha generado técnicas de supervivencia o ha encontrado soluciones individuales, pero no soluciones colectivas y nacionales. Excepcionalmente, hay casos paradójicos donde el profesional maya debe consultar con profesionales ladinos sobre temas mayas.

Por ello, es urgente la realización de programas de compensación académica, en los que se provea a los indígenas de los conocimientos clásicos de su propia cultura y de los conocimientos para construir y hacer funcionar un Estado multiétnico. Se debe proveer de herramientas y enfoques sobre orígenes y soluciones al racismo que han padecido durante cinco siglos. Además, si no es por estos saberes y habilidades suplementarios, el profesional indígena no tiene "valor agregado" en la competencia por

los puestos de trabajo. ¿Qué razones tendría un empleador para contratar a un profesional indígena cuando tiene también a un profesional ladino con iguales competencias y con mejores recomendaciones e influencias?

Limitaciones por falta de recursos en medios hostiles. Una tercera limitación en la formación recibida por los profesionales indígenas es la poca o nula preparación recibida para desenvolverse en medios sociales y académicos hostiles. Se sabe que Guatemala, en términos generales, es un país racista y discriminador del indígena y de lo indígena. Por consiguiente, parte de sus ciencias sociales necesitan ser *descolonizadas*, ya que están marcadas o imbuidas de dicho mal social. Por ello, con mayor razón, los profesionales indígenas son quienes deben desarrollar más el pensamiento crítico y creativo, tal como las habilidades relacionadas con la perseverancia y el coraje intelectuales. Por eso mismo, las relaciones interpersonales y grupales pueden estar imbuidas de discriminación contra el indígena, discriminación que éste debe detectar, denunciar y dismantelar.

El factor psicológico también es importante para desenvolverse en los medios adversos. Se sabe que por la aplicación permanente de la discriminación contra el indígena en la escuela y en otros medios de socialización, el estudiante indígena termina su primaria, secundaria y universidad con una personalidad amputada o mutilada. Albert Memmi, en su libro *L'homme dominé*, demostró que la condición colonial objetiva produce destrucciones psicológicas y culturales en el colonizado, principalmente en los medios urbanos y cultivados. El racismo y las carencias objetivas producen atentados a la personalidad de todos los colonizados o subordinados. En nuestro caso, lo ideal es llegar a formar profesionales indígenas que puedan tratarse de "tú a tú" con los no indígenas. Por ello, el profesional indígena necesita formación suplementaria que debe apuntar hacia el crecimiento interior, para alcanzar la independencia psicológica e intelectual, y hacia la crítica social e intelectual. A causa de estas limitaciones,

el profesional indígena actual todavía no puede ser considerado un profesional útil en la descolonización, la construcción de la sociedad multiétnica y multicultural. Se necesitan profesionales útiles para transformar al Estado y a la sociedad civil y para reducir y eliminar el racismo contra los indígenas. Los actuales pueden ser útiles para otros menesteres, como las tareas productivas a las que todos los habitantes están conminados para subsistir, o descollar en los conocimientos universales. Pero no para los cambios de política étnica que necesita el país, los previstos en la Constitución Política, los acuerdos de paz y los convenios internacionales sobre derechos indígenas.

CONCLUSIONES

Desde el punto de vista legal, existe una especie de contradicción en el Estado guatemalteco, pues, por un lado, la Constitución impide el funcionamiento de una universidad indígena, pero, por el otro, no impide que se provea a los indígenas de educación superior, inclusive de educación superior para indígenas y en temas indígenas. Esta última posibilidad se realiza no utilizando la majestad de la ley, sino los resquicios que deja la legislación mayor del país. Además, esta provisión de educación terciaria no se ha realizado por iniciativa y esfuerzo propio de la sociedad y Estado guatemaltecos, sino por la voluntad de entidades extranjeras de cooperación, de los indígenas y por necesidades específicas de determinadas entidades públicas.

El suministro de educación superior a los indígenas, en términos de acción afirmativa, es decir, la que es deliberada y consciente y que debería estar apoyada por el Estado y por la USAC como muestra de su voluntad para terminar con la discriminación de los indígenas, está financiada predominantemente por la cooperación externa o a instancias de los organismos internacionales.

Esto es un escape de las funciones del Estado y de la universidad estatal, que constituye, de hecho, una delegación de sus funciones.

El país carece, en cantidad y calidad, de profesionales indígenas con formación universitaria. Parte de los que existen tienen limitaciones para competir en el mercado de trabajo y satisfacer las expectativas de los empleadores, pues adolecen de la educación complementaria o compensatoria que deben tener por ser indígenas en situación de subordinación y desenvolviéndose en medios sociales discriminatorios y adversos. No debería ser así.

Finalmente, puede decirse que, en la educación superior y con respecto a la multiétnicidad del país, apenas empieza la pugna entre la visión homogeneizante arcaica, todavía dominante (enfoque asimilista y uniformizante) y la visión pluralista moderna, todavía incipiente y débil (enfoque democrático y heterogeneizante). Por ello, las universidades, las clases dirigentes del país y los profesionales indígenas formados tienen desconocimiento y limitaciones en la materia.

BIBLIOGRAFÍA

- AMEU, *La universidad, las universidades: la situación de la educación superior en Guatemala en el fin de siglo*, Guatemala, publicaciones restringidas de la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios (AMEU), 1998, 204 p.
- COJTI CUXIL, Demetrio, "Los mayas en las universidades guatemaltecas colonialistas", en *Ub'anik ri Una'oj Uchomab'al ri Maya' Tinamit*, Guatemala, Cholsamaj, 1995, 157 p.
- GARCÍA RUIZ, Jesús, *La universidad a las puertas del tercer milenio*, Guatemala, Cholsamaj, publicaciones restringidas de la Asociación Maya de Estudiantes Universitarios (AMEU), 1998, 151 p.
- IIESALC-UNESCO, *La educación superior indígena en América Latina*, Venezuela, Producciones Encre Diseños, 2003, 254 p.

MEMMI, Albert, *L'homme dominé*, París, Petite Bibliotheque Payot, Gallimard, 1968, 27 p.

UNICEF, *Análisis de situación de la educación maya en Guatemala*, publicaciones restringidas del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la GTZ alemana y el Ministerio de Educación de Guatemala, Guatemala, 1996, 136 p.

III. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO

ECUADOR Y PAÍSES ANDINOS

Ruth Moya*

Buenos días para todos ustedes. Voy a dividir mi exposición en dos partes: una va a contextualizar algunas de las experiencias sudamericanas de formación de recursos humanos en educación bilingüe intercultural y la segunda va a tocar la experiencia del Ecuador en este mismo ámbito.

Voy a iniciar con algunas de las experiencias de América del Sur, puesto que su variedad y trayectoria nos brindan elementos que nos permiten comprender, por un lado, un contexto más amplio y más general y, por otro lado, porque las peculiaridades de esas mismas experiencias dan cuenta de las condiciones particulares que permitieron su origen y algunas características de su desarrollo.

Quisiera mencionar brevemente, aunque no pueda detenerme en ejemplificaciones que podrían resultar útiles, que el conjunto de experiencias latinoamericanas en materia de formación superior para la educación bilingüe intercultural o intercultural bilingüe –según se la defina en los distintos países– se origina, en más de un caso, en el interés activo de los pueblos indígenas por tener acceso a una educación pertinente que dé cuenta de sus expectativas y necesidades. De alguna manera, las presiones socia-

* Presidenta de la Fundación Andina de Desarrollo Social (Funades), Ecuador.

les ejercidas para redefinir la oferta educativa –en términos de cobertura y de calidad– han constituido una suerte de interpelación a la oferta educativa pública. Este cuestionamiento ha obligado, en muchos de nuestros países, a una reinterpretación de la propia educación pública.

Buena parte de los cambios normativos en la región respecto a los derechos educativos y culturales de los pueblos indígenas tiene como sustento esta obligada relectura del sentido y de las finalidades de la educación pública. Esta observación, aunque luce demasiado general, parece especialmente pertinente para comprender las experiencias que en esta materia se han desarrollado en América del Sur, particularmente en la subregión andina y en parte de Centroamérica, en especial en las zonas de sustrato cultural maya.

En efecto, en la subregión andina, particularmente en Bolivia, Colombia y Ecuador, los desarrollos de la educación para los pueblos indígenas, sobre todo desde los años ochenta, tienen como sustento las necesidades y las demandas de las organizaciones de los movimientos indígenas para tener acceso y participar en el diseño estratégico de algunos de los temas más importantes de la educación básica, incluida la propia noción de educación básica, la cual, vista desde fuera de la perspectiva indígena, resultaba siempre en una perspectiva reduccionista y minimalista. Vale la pena aclarar que, ya desde los años cuarenta del siglo xx, en los tres países andinos, Ecuador, Perú y Bolivia, se iniciaron procesos de alfabetización bilingüe entre las lenguas andinas mayoritarias y el castellano. En el primero, como iniciativa de la organización indígena y dirigida a los comuneros quichuas desde la Federación Ecuatoriana de Indios y, en los dos restantes, por iniciativas de maestros de escuelas rurales.

El interés por la educación bilingüe de los años cuarenta marca, por así decirlo, una comprensión distinta de la educación: como un acto organizativo y en respuesta a la subescolarización que impedía comprender los magros avances sociales, y como la

búsqueda de una escuela alternativa a la alfabetización infantil en Perú, precisamente en la región sureña del trapecio andino, y la de Bolivia, con la escuela comunitaria Warisata.

A grandes rasgos, el concepto general que moviliza estas experiencias es el del acceso y el derecho al acceso a una educación básica en un contexto sumamente complejo, un contexto hacendatario, donde la lucha por la tierra y los derechos como trabajadores indígenas constituyen el telón de fondo de las reivindicaciones educativas. Desde entonces, se enmarca un pensamiento y un accionar que, progresivamente, califica e interpreta, desde la perspectiva indígena, el derecho a la educación básica. Con el correr de los años, y precisamente desde fines de los setenta y todos los años ochenta, en los países andinos, esta demanda se constituyó en una de las puntas de lanza, digámoslo así, de la formación de los recursos humanos.

Podría indicar algunas otras experiencias, pero para efectos de señalar los impactos de un pensamiento pedagógico autónomo que se ha venido desarrollando en nuestros países, voy a rescatar la ya aludida experiencia de la escuela de Warisata porque, entre otras, inspiró y sirvió de sustento para la actual Reforma Educativa Boliviana (iniciada en 1996).

En otro orden, quisiera recalcar el hecho de que, en particular en los países andinos, existe una vieja tradición de trabajar en red, y esta red ha articulado por lo menos un par de segmentos vivos que la han hecho funcionar: uno de estos segmentos ha sido, indudablemente, el propio movimiento indígena y sus organizaciones y, el otro, el movimiento de universidades y de intelectuales que han acompañado la marcha, la emergencia y el protagonismo social de los movimientos indígenas. Nuevamente, es en la década de los ochenta cuando se desencadenan procesos de reconfiguración de la organización y de la participación social y política de los pueblos indígenas en las respectivas sociedades nacionales.

La profunda crisis social y económica de entonces y que afectaba profundamente a los sectores populares y particularmente

a los pueblos indígenas, antes que inhibir dicho proceso, lo alimentó. De ahí que, contrariamente a la calificación de esta década como la década perdida por parte de los economistas, para la mayoría de los movimientos indígenas esta fue *la década ganada*.

Como saben, en algunos países de la región latinoamericana, muchos de los procesos constitutivos de los movimientos indígenas anteceden a los ochenta y se inician incluso en los tempranos años setenta. Es, sin embargo, en la década de los noventa cuando se condensan condiciones culturales, sociales y políticas que sirven para consolidar los movimientos indígenas. El hecho es que los movimientos indígenas y sus organizaciones se constituyen en actores políticos ineludibles. Como lo mostrarían los casos de Ecuador y Bolivia, los movimientos indígenas son fundamentales para la gobernabilidad de dichos países.

En este entorno es donde se desarrollaron estos procesos de apoyo en red a los pueblos indígenas o a las instancias académicas o públicas que pretendían buscar una nueva respuesta para la educación indígena. Existe, como lo dije inicialmente, una experiencia relativamente larga de coordinación para trabajar en red. Esta coordinación respondió a demandas de formación indígena y, eventualmente, también a las instituciones estatales públicas, fundamentalmente de los ministerios de educación. La cooperación internacional desempeñó un papel importante en la medida en la que asignó algunos de sus recursos para insertar experiencias de escolaridad EBI/EIB, con cuya ampliación y generalización contribuyó posteriormente. Pero, ¿quiénes formaban esta red de redes? Inicialmente profesionales de la lingüística, de la antropología, la pedagogía, la psicología, comprometidos en experiencias o proyectos concretos que intercambiaban conceptos, procesos, ensayos, muchos sueños y muchas dificultades comunes.

El sustento de esta cooperación horizontal entre Ecuador y Colombia, entre Ecuador, Perú y Bolivia, entre Bolivia, Brasil y Argentina, etc., era el convencimiento de que podíamos generar, desde nuestras propias raíces y contextos, la teoría y la práctica

necesarias para abordar los problemas, pero que, al mismo tiempo, cada uno de nosotros necesitaba del otro, porque lo que el otro hacía era, precisamente, trabajar en contextos similares y enfrentar puntos de partida y obstáculos parecidos. Por otra parte, las experiencias que realizábamos localmente y el poder poner a la disposición de otros colegas los desarrollos que íbamos alcanzando no podrían considerarse, en modo alguno, implantaciones extrañas.

Lo que constituyó un elemento central de esta cooperación fue la comprensión de que la cuestión indígena era una cuestión de todos y no sólo de los pueblos indígenas y que cualquier transformación democrática en nuestras sociedades pasaba por tal reconocimiento, lo que se tradujo en adhesión al proyecto cultural y político de los movimientos indígenas.

Estas ideas y muchas intuiciones, no cabe duda por lo menos en lo que concierne a los países andinos, particularmente Colombia, Ecuador y Bolivia, definió lo que podría llamarse una dinámica del *intercambio entre iguales*. Hemos trabajado en esta dinámica desde hace más de una veintena de años y muchos nombres de personas e instituciones de esta red *para pensar* los hechos que concernían a la educación indígena ya han sido mencionados en este importante evento.

Quisiera acotar que, para los responsables de la formación indígena universitaria y de proyectos de educación bilingüe intercultural, a menudo "no hay tiempo" para pensar más allá de los objetivos más inmediatos de los programas, de modo que, el pensar en cómo procurar articulaciones que sobrepasaran los espacios más chicos fue un acto deliberado de ese mismo intercambio entre iguales. Ha habido, como dije, articulaciones entre Colombia y Ecuador para la realización de acciones de planificación lingüística y de educación para el pueblo awa kwaiker; entre Ecuador, Perú y Bolivia para la educación de los kichwas; entre Bolivia y Perú para la educación aimara; entre Bolivia, Argentina y Brasil, el tema articulador ha sido el de la lengua, cultura y educación de los gua-

raníes. Recientemente, después de la firma de la paz en el año 2000, se han iniciado acciones institucionales de cooperación entre Ecuador y Perú para la educación de los pueblos shuar, achuar, aguaruna y huambisa en las zonas limítrofes.

Tenemos la práctica de haber manejado proyectos de carácter binacional o multinacional. Hay proyectos de formación de recursos humanos que se han hecho entre varios países andinos, como lo ilustra el Proeib Andes, con sede en Bolivia y de cuyas características nos hablará Luis Enrique López.

En suma, por lo menos desde la década de los ochenta ha tenido lugar una circulación activa de ideas y de propuestas que emergen de los movimientos indígenas, pero también de los intelectuales y de los centros universitarios que se han estado comprometiendo progresivamente con el movimiento indígena. En este preciso aspecto, creo que la tradición del pensamiento universitario es algo distinta de la que pueda existir en otros países.

Como dije anteriormente, un elemento constitutivo de este rasgo de nuestras universidades es la adhesión al proyecto indígena, lo que sitúa a la universidad en la problemática de deber y querer responder a dos clases de problemas: los de carácter coyuntural y los de carácter estructural.

El primer tipo de problemas demanda de la universidad el que ésta responda, de alguna manera, a las necesidades emergentes relacionadas con la prestación de los servicios básicos –fundamentalmente en los temas de salud y educación– y, en menor grado, a la administración de la justicia indígena, los derechos indígenas, los derechos medioambientales indígenas, la gestión de procesos de desarrollo y otros afines. La otra vertiente de la problemática tiene que ver con poder imaginar una respuesta a los problemas de carácter estructural que atañen a los pueblos indígenas.

Para la complejidad de esta tarea no hay respuestas únicas y es entonces cuando la universidad trata de responder, por un

lado, a la formación para el *empoderamiento* indígena en la gestión de los servicios y a la inserción paulatina que tienen los movimientos indígenas en los gobiernos locales en las estructuras públicas relacionadas y vinculadas a las prestaciones de los servicios básicos. La otra tarea universitaria es pensar el presente, la historia y el futuro de los pueblos indígenas y, más allá del problema étnico, los respectivos problemas nacionales y los problemas regionales, pero teniendo como horizonte del análisis los hechos estratégicos que han sido las causas esenciales de la exclusión y la opresión cultural. Las aludidas nociones de exclusión y opresión, en mi opinión, al menos para los Andes, han sido las pautas intelectuales para ir imaginando procesos de formación de los recursos humanos.

Sin embargo, es un hecho que, aun en el caso de la existencia de programas universitarios dirigidos a la formación superior indígena, todavía no podemos hablar de la transformación de la universidad en su conjunto y menos aún del conjunto de las universidades de un país. Todavía los desarrollos de las propuestas universitarias para la formación indígena no sólo son desiguales, sino que además todavía no alcanzan los propios estándares propuestos, en buena medida porque, incluso en las universidades, este tipo de programas académicos depende de proyectos y financiamientos puntuales. Por tanto, aún es largo el camino por recorrer para que la universidad latinoamericana pueda responder a los retos de nuestras sociedades pluriculturales.

Volviendo al tema de la red, existen en la región experiencias de coordinación docente, de elaboración de investigaciones comparadas, discusiones de carácter teórico y metodológico, intercambio de docentes y alumnos indígenas. Un reto no concluido es el de imaginar procesos de investigación participativa donde los actores fundamentales sean los delegados de las representaciones orgánicas indígenas y, sobre todo, que los resultados de tales investigaciones incidan directamente en las decisiones de las mismas organizaciones.

Quisiera brevemente señalar que, en muchos de los procesos universitarios ofertados en América del Sur, se han efectuado convenios de cooperación técnica con el o los movimientos indígenas representativos del país respectivo. En mi país, por ejemplo, al menos desde los años noventa, los procesos de formación universitaria indígena regularmente se hacen con el consenso y el acuerdo de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie). Nuevos convenios se establecieron entre universidades, la Federación Nacional Indígena del Ecuador (Feine) y la Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (Fenocin). Además, se están planificando programas de formación superior con organizaciones negras de la provincia de Esmeraldas para la formación de líderes y cuestiones medioambientales.

Podría citar ejemplos regionales similares como el del CRIC de Colombia y universidades como las del Cauca, experiencias de los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (Cepos) y la Universidad San Simón, en Bolivia, los acuerdos entre los gobiernos autonómicos y la URACCAN en Nicaragua, etcétera.

LA UNIVERSIDAD INDÍGENA INTERCULTURAL (UII)

En este contexto general de la formación superior indígena en la región, surge la propuesta de la Universidad Indígena Intercultural, impulsada por el Fondo Indígena. La propuesta recoge estas experiencias que, si bien son desiguales, son experiencias en ejecución y que han permitido hacer un acumulado de lo que son las expectativas estratégicas de los pueblos indígenas en un escenario sumamente complejo. En este escenario, no hay que olvidar, los movimientos indígenas—desde la década de los ochenta—vienen cobrando en nuestros países un protagonismo sin igual, y ese protagonismo exige un nuevo tipo de relación con el Estado, un nuevo tipo de comprensión y de apertura para el establecimiento

de relaciones políticas entre los propios movimientos indígenas y populares, una apertura mejor “informada” entre los movimientos indígenas y la clase política y otros sectores sociales nacionales e internacionales.

EL CONCEPTO DE RED DE LA UII

La propuesta del Fondo Indígena de la Universidad Indígena Intercultural, que será presentada en detalle por su Secretario Ejecutivo, Mateo Martínez, recoge, como lo veremos en su presentación, las expectativas de formación superior de los delegados de los movimientos y organizaciones indígenas y los representantes indígenas de los gobiernos ante el Fondo.

Sólo quisiera mencionar que una de las características de esta propuesta no es crear una nueva burocracia universitaria internacional. La idea central es articular una red de universidades con programas de formación superior indígena. Uno de los propósitos de la red es provocar un pensamiento universitario apropiado para responder a las demandas estratégicas de los pueblos indígenas y la creación progresiva de condiciones que permitan abatir el sinnúmero de elementos que han provocado exclusión, opresión, falta de participación en la vida política y cultural de los pueblos indígenas en nuestros países.

Este concepto de red tiene como razón de ser la construcción de su propia capacidad institucional para dar respuesta a los propósitos de carácter estratégico del desarrollo social, económico y político de los pueblos indígenas y con el cumplimiento y ejercicio de los derechos indígenas.

La red, por otro lado, surge desde su inicio de la necesidad de una comprensión de lo que tiene que ser la interculturalidad, entendida no sólo como un elemento curricular más que transversalice los documentos burocráticos de la pedagogía, sino como una entrada conceptual y pragmática que viabilice plenamente

los derechos indígenas. Entre éstos, el derecho a la identidad, el derecho al acceso a los servicios básicos, el derecho a generar respuestas alternativas a cuestiones estratégicas como el territorio, la gestión territorial, el acceso a la tierra, el manejo del medio ambiente, los derechos colectivos (no sólo los derechos humanos, porque estos subsumen y diluyen en las individualidades lo que son los derechos de las agrupaciones, las identidades colectivas montadas sobre relaciones históricas con el espacio territorial ancestral), la reproducción material y espiritual de los pueblos, la historia.

LOS PROGRAMAS

Esta propuesta recoge, asimismo, la actual oferta universitaria en la región y condensa su propuesta en cinco campos de acción.

1. Educación Intercultural Bilingüe (EBI/EIB)

Uno de ellos es el de la Educación Intercultural Bilingüe. No puedo dejar de acotar que la expansión de este campo de oferta universitaria tiene que ver con la ampliación o redefinición de esta modalidad educativa en los sistemas educativos nacionales, pero también con la oferta de la cooperación internacional. Una y otra, de alguna manera, han reaccionado ante la falta de pertinencia de la propuesta educativa, su ineficiencia y falta de calidad.

2. Derechos indígenas y derechos humanos universales

El otro tema que se ofrece en las universidades es el de los derechos: derechos universales, derechos colectivos de los pueblos, las normatividades contemporáneas de los estados y la normativa internacional, todo ello en la expectativa de que los movimientos

y los pueblos puedan “moverse” en temas estratégicos con argumentaciones que vayan más allá de lo local y que verdaderamente puedan esgrimir, en el escenario internacional, capacidades fundamentadas para exigir sus derechos en una comprensión ética distinta, que sea una comprensión ética global de los derechos indígenas y de la necesidad de que en esta nueva ética también participen los derechos indígenas.

3. Gobernabilidad y gestión

La otra oferta tiene que ver con la gestión en varios escenarios. Uno de los escenarios es el que reclaman constantemente los pueblos indígenas y que tiene que ver con la posibilidad de imaginar o promover lo que los movimientos indígenas de algunos países, por ejemplo Colombia, llaman los *proyectos de vida*. En este caso, los proyectos de vida están más ligados a los entornos territoriales específicos y existen mejores condiciones relativas para implementar determinados proyectos.

Los proyectos de vida. Es todavía un tema en desarrollo el tratamiento de estos proyectos de vida en otros contextos, digamos, el guatemalteco, el ecuatoriano, el boliviano y el chileno, que son mucho más complejos en el sentido de que los movimientos y los pueblos indígenas también son urbanos –y en algunos fundamentalmente– y las cuestiones vitales o proyectos de vida son, por tanto, urbanas. De ahí que el tema de gestión para el desarrollo indígena deba imaginarse tanto para los ámbitos rurales como para los urbanos.

4. Medio ambiente

El otro campo de formación de la U11 es el del medio ambiente. Pienso que el punto de partida sería el reconocimiento de la agresión hacia el entorno, provocada por las empresas transnacionales

o nacionales, sean de explotación o de extracción de los recursos naturales. Ustedes, sin duda alguna, tienen conocimiento de la agresión que está siendo causada a los entornos donde viven los pueblos indígenas.

5. Medicina

La medicina es otra de las áreas de formación superior prevista en la propuesta de la UII. Pocos sistemas públicos de los servicios de salud han planteado la incorporación de la medicina indígena como parte de los propios sistemas de salud pública. Para efectos de la propuesta universitaria hay dos países cuyos sistemas de salud pública incorporan la medicina no indígena y la medicina indígena: Nicaragua y Ecuador.

En Nicaragua, los gobiernos de la Costa Atlántica están desarrollando una propuesta de salud que articula las dos medicinas: la indígena y la no indígena. En Ecuador, el Ministerio de la Salud Pública comprende los dos subsistemas de salud y, a nivel institucional, existe una Dirección Nacional de Salud Indígena con sus respectivas direcciones provinciales. En ambos países existe una trayectoria universitaria de trabajar con las dos medicinas en la formación superior, la URACCAN en Nicaragua y la Universidad de Cuenca y, eventualmente, la Universidad Central en Ecuador.

ASPECTOS TRANSVERSALES DE LOS PROGRAMAS

Esta propuesta universitaria de la Universidad Indígena Intercultural plantea el arranque con estos cinco programas manejados desde una lógica que pueda transversalizar, no importa cuál sea la carrera universitaria, algunas cuestiones principales que son: ¿cómo responder a la identidad?, ¿cómo responder a la interculturalidad?, ¿cómo responder a la cuestión del ejercicio de derechos?

ALGUNOS ASPECTOS DE LA GESTIÓN PEDAGÓGICA DE LA UII

La UII ha planteado, además, la creación de una plataforma virtual para apoyar los aprendizajes y la interacción de docentes, movimientos y organizaciones indígenas con el objeto de que puedan intercambiar la reflexión y el conocimiento y puedan aportar, desde la cultura propia y desde un *diálogo de saberes*, la posibilidad de construir plataformas universitarias novedosas que no tienen que ser uniformes, pero que sí tienen que partir de la respuesta a estos elementos sustantivos.

Otra de las ideas generales de esta red es la cuestión de investigaciones comparadas y la tutoría de los alumnos con el propósito de garantizar que estos aprendizajes verdaderamente sean efectivos y útiles para dos cosas: para la capacidad de emplearse de inmediato y para responder a los retos del futuro. Respecto del primer punto, Claudio Rama, de la UNESCO, nos decía esta mañana que uno de los fracasos de las universidades y de las personas que egresan de las universidades es el hecho de que no tienen dónde insertarse, laboralmente hablando. Por tanto, el tema de la capacidad de emplearse tiene que transversalizar las propuestas de educación. Sin embargo, cabe reflexionar en el hecho de que la capacidad de emplearse en un *contexto de crisis sostenida* es siempre hipotética. Entonces, lo que hay que aprender a través de la universidad es a pensar en el futuro y en el presente desde una racionalidad que responda a los puntos estratégicos.

LAS EXPERIENCIAS EN EL ECUADOR

En el Ecuador, la preocupación por la educación indígena empieza, como lo dije al inicio de esta exposición, en los años cuarenta y se liga a uno de los movimientos indígenas fundacionales, la Federación Ecuatoriana de Indios, organización que se inspiraba en el pensamiento socialista y en el pensamiento comunista. En este marco,

las primeras incursiones son las de la alfabetización y la escolaridad básica y temas relacionados con el ejercicio de derechos en un momento histórico en el que, como en el resto de la región, no había, en estricto rigor, un enfoque explícito por los derechos colectivos, pero sí un enfoque por demandar derechos sobre tierras indígenas y como trabajadores indígenas.

En este sentido, la educación era vista como instrumento para apoderarse de las nuevas normatividades e institucionalidades, tales como la del Código del Trabajo, la Ley de Comunas, las regulaciones sobre el uso del agua, la organización en cooperativas, asociaciones, federaciones, la formación de sindicatos, etc., así como para la ampliación de relaciones solidarias entre trabajadores indígenas y no indígenas de la sierra, productora de alimentos para el mercado interno y de la costa agro exportadora, la articulación entre campesinos, indígenas, obreros y artesanos, entre la ciudad y el campo, etcétera.

En la década de los años treinta, los movimientos sociales y populares, inspirados en algunas experiencias organizativas iniciadas en México –como es el caso de los sindicatos de los trabajadores eléctricos que sirve de modelo para la organización del primer sindicato ecuatoriano de trabajadores textiles–, empiezan a presionar al Estado para ejercer ciertos derechos colectivos.

Dicho de modo muy sumario, de los años treinta a los años sesenta, se dio una dinámica que articulaba los movimientos sindicales y campesinos con los movimientos indígenas y que, desde entonces, planteaba la necesidad de ponerse a tono con las necesidades sociales del momento, para lo cual se señaló como estrategia sustantiva la formación de los recursos humanos provenientes de los sectores populares. Allí, como en otros países, surgen ensayos de la universidad popular, los procesos de extensión universitaria, los ensayos de cogobierno universitario, etc.; esto último bajo la inspiración de los procesos de 1918 de la Universidad de Córdoba, en Argentina.

Más adelante, ya en los años setenta y ochenta, el movimiento indígena planteaba como exigencia la formación de los recursos humanos para responder a la exclusión y a la opresión, categorías que articulaban la cuestión étnica y la de clase social e incluso la de relaciones interétnicas en conflicto.

En todo caso, se trataba de demandar al sistema educativo, en general, y a la educación superior, en particular, respuestas a las distintas formas de exclusión, que eran verdaderamente flagrantes, sobre todo en las etapas de la reforma agraria ocurrida en la década de los sesenta. En los años ochenta, las universidades se vuelcan, por primera vez, a trabajar en el tema de la alfabetización de adultos indígenas para responder a la realidad sociolingüística del bilingüismo. Un hecho fundamental en la primera mitad de los ochenta es la terminación del convenio de cooperación entre distintos ministerios, especialmente el de educación, con el Instituto Lingüístico de Verano. Acotamos que este proceso ecuatoriano se inspiró en similares decisiones tomadas tanto en México como en Panamá.

Lo que importa destacar aquí es que, desde entonces, los movimientos campesinos e indígenas prepararon sus propios "cuadros" para insertarse en la oferta educacional pública y para "desmontar", en la medida de lo posible, el discurso educativo oficial. Desde los años setenta tenemos dos tipos de universidades: universidades que trabajaron la cuestión indígena y universidades a las que el contexto pluricultural ecuatoriano les es indiferente.

Las primeras empezaron, desde hace unos veinte o treinta años, a trabajar temas indígenas, no *sobre* indígenas, sino *con* los movimientos indígenas, y ésta puede ser la diferencia con otras universidades de la región. Desde el principio, estos proyectos universitarios ecuatorianos, con tensiones y dificultades, intentaron marchar a la par de los movimientos sociales e ir de la mano con los planteos indígenas por ejemplo, experiencias como la de la Universidad Salesiana, que tiene que ver con las ciencias agropecuarias acompañando procesos productivos, así como la formación en

EBI y en interculturalidad; la experiencia de la Universidad de Cuenca, que ha acompañado por lo menos el desarrollo de medicina, la gestión social del medio ambiente, la educación bilingüe, los derechos humanos e indígenas; la experiencia de Flacso/Ecuador, que en una de sus actuales maestrías tiene como eje de reflexión la diversidad cultural y, como lo señala en esta misma reunión Fernando García, tiene como horizonte la diversidad cultural en la subregión sudamericana. Este programa fue precedido por sendas maestrías en Historia Andina y en Estudios Amazónicos.

Un tema mucho más reciente que ha interesado, por ejemplo, a la Universidad Andina Simón Bolívar es el de la etnicidad e interculturalidad, como elementos del diálogo para la gobernabilidad. En esta misma universidad, una preocupación evidente ha sido el tema de la descentralización para la gestión municipal, especialmente la de los llamados *gobiernos locales alternativos*, esto es, con autoridades públicas indígenas (alcaldes, concejales, etcétera).

Aunque lo mencioné antes brevemente, quisiera recordar que el Ecuador es un país no solamente de indígenas sino también de negros. Una de sus organizaciones representativas, la Fenocin, se declara a sí misma como una federación campesina indígena negra. Los pueblos negros del Ecuador entran también en este escenario para reclamar sus derechos culturales, los derechos a la atención a sus especificidades desde la *afroecuatorianidad*. La GTZ está iniciando una experiencia de cooperación universitaria con la Universidad Vargas Torres, de la provincia de Esmeraldas y paradigma de la negritud, en busca de la formación de líderes negros en temas de medio ambiente y gobiernos locales.

En algo más de dos décadas, las universidades han ganado experiencia en la cuestión de derechos y en la formación técnica para manejar o incidir en la prestación de servicios básicos para pueblos indígenas.

No puede dejar de reconocerse que la universidad ecuatoriana debe hacer esfuerzos para tratar de alcanzar el ritmo de los movi-

mientos indígenas y de los movimientos sociales. Este esfuerzo es de orden académico, metodológico y pragmático. La universidad, pese a su propio discurso, lamentablemente casi siempre va un paso atrás de los movimientos sociales. Como he sugerido, el movimiento indígena en el Ecuador “marca el paso” de la reflexión sociopolítica. No es la universidad, sino el movimiento indígena el que marca el debate político, no sólo sobre cuestiones étnicas, sino acerca de cuestiones de interés nacional.

LAS ÚLTIMAS EXPERIENCIAS Y LA RELACIÓN ENTRE UNIVERSIDADES Y ONG

En este nuevo escenario, ha surgido un conjunto de experiencias que aún no se desarrollan, que están en su etapa de diseño, de configuración. Un buen ejemplo es la de una experiencia de la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), que acaba de ser legalizada.

Otra experiencia en curso es la de la Universidad Indígena de la Amazonía Ecuatoriana (Uniae), que es una propuesta de la Universidad Amazónica ligada a los movimientos y organizaciones indígenas de la Amazonia que por el momento tiene un convenio con la Universidad del Cuenca para legalizar las acreditaciones respectivas. Pese a unos tres o cuatro años de experimentación, la experiencia todavía está en su etapa de diseño.

Existen experiencias, como la de la Fundación Kawsay, presente en este seminario, una especie de universidad popular indígena que se ha interesado en crear alternativas de capacitación y formación para líderes indígenas desde y sobre el eje de la interculturalidad, a fin de plantear la gestión en diversos proyectos indígenas: gestión para la gobernabilidad local, ecoturismo, etcétera.

Existen múltiples experiencias manejadas por diversas ONG en convenio con universidades para legitimar los procesos de acreditación requeridos. No puedo detenerme en este punto, pero sí

quiero recalcar el papel de las Fundaciones, ONG, etc., en la formación superior de los recursos humanos indígenas.

NUEVOS RETOS Y NUEVOS ACOMPAÑANTES

Quisiera también decir que muchas instancias de la cooperación internacional están interesadas en impulsar, en el marco de la modernización y de la descentralización del Estado, cuestiones como la gestión municipal en estos gobiernos descentralizados. Quizás aquí no se sepa con detalle el hecho de que en el Ecuador y en Bolivia los movimientos indígenas ganaron las elecciones y tienen un buen segmento de representatividad parlamentaria.

En los dos países hay una inmensidad de alcaldías de municipios con autoridades indígenas y esto, en el nuevo escenario político, significa que la formación de los recursos humanos no va a seguir orientándose solamente en función de los problemas clásicos que suponíamos que eran las necesidades indígenas (educación, gestión de proyectos de desarrollo local, etcétera).

Ahora, los problemas más inquietantes son los problemas de gobernabilidad, el acceso al poder real en los entornos locales y municipales, la incidencia de la participación local en la configuración del gasto público, la inversión social y la configuración del PIB, etc. Ése es un escenario.

Otro escenario sumamente complejo tiene relación con el manejo socialmente responsable del medio ambiente, cuya degradación es acelerada e irreversible.

Puesto que el petróleo en Ecuador sigue siendo el primer rubro de la generación de divisas y los enclaves de explotación del petróleo están situados en los territorios indígenas amazónicos, los pueblos indígenas se enfrentan a la implacable racionalidad de la transnacionalización. Los pueblos amazónicos no sólo no quieren ser envenenados en su entorno, algunos de ellos también quieren participar en el negocio global del petróleo y,

de hecho, acaban de ganar una licitación internacional con un soporte de capital canadiense, donde una organización indígena, como cualquier otra, postuló para ser concesionaria de nuevos proyectos de explotación petrolera. Este negocio no tuvo éxito por razones cuyo detalle no puedo explicar en este corto tiempo.

Con el mismo tema petrolero, organizaciones amazónicas quichuas, como la de los quichuas de Sarayacu, insertada en la Organización de los Pueblos Indígenas de Pastaza (OPIP) han declarado peticiones formales ante las instancias de gobierno para que no se haga ninguna concesión petrolera en su territorio, a fin, precisamente, de custodiar el medio ambiente. Otras organizaciones amazónicas están implicadas en el tema de las consultas y en la cuestión del *conocimiento informado* sobre la misma explotación petrolera, conocimiento previsto en la actual Constitución, pero omitido en la práctica de las concesiones gubernamentales a las compañías extranjeras.

La comprensión de la explotación del petróleo ha hecho que las organizaciones amazónicas, no sólo las nacionales sino las de los países amazónicos articulados a la COICA, estén organizando una maestría dirigida a indígenas, para que éstos puedan manejarse con mayor adecuación frente a la explotación petrolera y el manejo culturalmente respetuoso del entorno. Se vislumbra el negocio petrolero como lo que es: un negocio con múltiples requisitos técnicos y con ganancias, pero un negocio que acarrea graves y predecibles consecuencias sociales y ambientales. El negocio petrolero tiene que ver con el manejo no sólo del petróleo, sino de otros recursos como el gas, la gasolina y su comercialización en el mercado nacional.

Problemas como los que acabo de mencionar, la presencia de transnacionales para la explotación de los recursos petroleros, maderables, turísticos, etc., implican el manejo de nuevas nociones de derecho y de nuevas doctrinas de la seguridad nacional con una posición y una concepción de que la seguridad nacional no tiene sustento guerrero, sino que tiene que basarse en la construcción de

la paz sustentada, a su vez, en el desarrollo humano, el cual, por su parte, pasa por el reconocimiento del derecho al desarrollo pleno de los pueblos indígenas.

La cuestión en estos temas estratégicos es cómo empatar estos nuevos derechos con el derecho consuetudinario, los derechos colectivos y el derecho internacional. Esto último, porque muchos de los casos de demandas judiciales a compañías extranjeras se ventilan en tribunales extranjeros, básicamente en Estados Unidos.

Quisiera cerrar esta ya larga reflexión diciendo que tenemos muchos problemas. No está saldada la deuda para la generación de una correcta visión de la interculturalidad. Hasta ahora la interculturalidad ha sido de una vía y de pronto queremos saltar a la interculturalidad para todos. Los ecuatorianos debemos tener mucho cuidado en esto, porque no se han resuelto satisfactoriamente los problemas de la identidad y de la diversidad. Hay que rescatar el derecho a la plenitud de la vida y a la vida misma.

Otra de las deudas que tenemos es la de recoger los aportes indígenas, especialmente para esta nueva pedagogía. No es posible pensar que la universidad por sí sola pueda dar soporte al pensamiento indígena. Creo que, en buena medida, es al revés. Creo que tenemos que maravillarnos de nuevo con el redescubrimiento de lo que somos. Creo que hay que volver a pensar la oferta universitaria desde la lucidez del movimiento indígena que está marcando tendencias, está marcando necesidades, está marcando horizontes alternativos para una nueva gobernabilidad, para una nueva comprensión del entorno.

Tenemos que hacer uso de la imaginación para fortalecer las redes que siempre han existido. Tenemos el compromiso de seguir fortaleciéndonos en red con los países andinos, los de Centroamérica y el Caribe. Tenemos la obligación de desarrollar una universidad que dé respuestas desde ya para lo local, pero igualmente para comprender la región y el mundo. Una universidad que no sea chovinista, ni con visión de corto plazo, ni miope y que en-

tienda que los problemas de los pueblos indígenas son problemas que nos atañen a todos.

Esta universidad debería tener nuevos parámetros éticos. Por eso, por lo menos desde la experiencia del Ecuador, estamos planteando trabajar en red, hacer uso de las redes que ya tenemos, poner extrema atención hacia las tradiciones que nos está dando el movimiento indígena y tratar de convertir dichos elementos en los ejes de la reflexión universitaria y, como dije al inicio, trabajar en red para potenciar el proceso de constitución de estos saberes en el ámbito regional. Ésta es la propuesta que hemos empezado a pensar desde hace más de veinte años, pero que se pudo comenzar desde hace dos años con el apoyo que ha habido para la reflexión de estos debates entre el movimiento indígena y la universidad.

Quiero decir algo más. La UNESCO debería tener la responsabilidad histórica de instar a los estados a que esta Universidad Indígena sea una realidad en nuestros países, porque no existen políticas públicas serias en función de la formación de recursos humanos de nivel superior.

RETOS Y PERSPECTIVAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR INDÍGENA EN GUATEMALA

Otto Rivera Álvarez*

*Y estaban allí en Izmachí
con un solo pensamiento, sin animadversiones
ni dificultades, tranquilo estaba el reino,
no tenían pleitos ni riñas, sólo la paz y la felicidad
estaban en sus corazones.*

POPOL VUH

ANTECEDENTES

Guatemala se enfrenta a una nueva oportunidad de repensarse en cuanto sociedad con la firma de los Acuerdos de Paz en noviembre de 1996, con los cuales se ponía fin a más de tres décadas de conflictividad armada interna.

El costo social de esa conflictividad sigue cobrando protagonismo, ya que un lustro después empiezan a aflorar los efectos psicosociales de la polarización social que contribuyó a profundizar las diferenciaciones étnicas, sociales, políticas y económicas.

De dichos Acuerdos de Paz, dos han abordado los puntos nodales de una contradicción de vieja data en la historia de los últimos cinco siglos en la sociedad guatemalteca.

* Consultor Nacional de la Representación de la UNESCO en Guatemala, Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya, UNESCO/Promem/Países Bajos.

En primer término, el Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas (AIDPI), suscrito en la Ciudad de México el 31 de marzo de 1995, mediante el cual no sólo se oficializaba la por demás evidente polarización entre indios y ladinos,¹ sino que además se reconocía por primera vez su naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe.

Dicho Acuerdo, fruto de intensas negociaciones y discusiones en el seno de la representatividad de la sociedad civil, en particular del pueblo maya, y las instituciones del Estado, tuvo, entre otras fuentes de inspiración, el aporte precisamente del Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala (COMG), que en 1991 dio a conocer su postura ante el proceso negociador de la paz al presentar su propuesta intitulada "*Rujunamil Ri Mayab' Amaq* – Los derechos específicos del pueblo maya", por medio de la cual demandan ser reconocidos con carácter de pueblo y, como tal, ser considerados como actor clave en la construcción de la paz y la democracia incluyente en Guatemala.

Otro instrumento de inspiración fue el de carácter internacional que, aún sin entrar en vigencia en la jurisdicción guatemalteca, fue el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Sociedades Independientes.²

Junto con el AIDPI, casi un año más tarde, el 6 de mayo de 1996, igualmente en la ciudad sede de las negociaciones, México, se suscribió el Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria (ASESA), el cual sufrió grandes dificultades para ser suscrito, ya que giraba en torno a las desigualdades en la tenencia de la tierra y las injusticias que ésta provocaba y que había sido causa fundadora de la confrontación armada.

Vale decir que, concluido el conflicto armado interno, las causas estructurales que le dieron origen siguen sin ser resueltas.

Sin embargo, ambos acuerdos sientan las bases para que en ma-

¹ Pueblo no indígena, culturalmente mestizo.

² El Convenio 169 de la OIT fue ratificado por el Estado guatemalteco en junio de 1996.

teria educativa se inicien profundos cambios, los cuales se materializarán mediante el proceso de reforma educativa allí planteada.

El AIDPI establece la creación de la Comisión Paritaria de Reforma Educativa,³ responsable de elaborar el "*Runuk'ik jun K'ak'a Tijonik – Diseño de Reforma Educativa*", presentado el 20 de julio de 1998. A partir de ese entonces, el ASESa establecía la conformación de la Comisión Consultiva para la Reforma Educativa encargada de la operatividad y observancia del cumplimiento de ésta.⁴

Este enorme avance, en materia de implementar una política educativa que fuese acorde con la naturaleza diversa de la sociedad guatemalteca, aumentó los esfuerzos que se venían realizando a partir del año 1994, cuando varias organizaciones mayas celebraron el Primer Congreso Nacional de Educación Maya, que dio origen a la conformación del Consejo Nacional de Educación Maya de Guatemala (CNEM-G), hoy conocido como CNEM. En la actualidad, está conformado por veinte organizaciones que hacen educación maya en diferentes manifestaciones.

Lo anterior ha sido producto de la apertura de espacios políticos de participación y expresión que han dado como resultado la posibilidad de plantear una innovadora forma de hacer educación desde la cultura y las lenguas de las niñas y niños mayas, primordialmente.

Éste ha sido el escenario propicio en que ha surgido el Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya (UNESCO/Promem/Países Bajos), el cual ya en dos ocasiones, desde 1995 a la fecha, ha contado con el concurso de los Países Bajos para la implementación de sus acciones, las que han constituido un factor movilizador de voluntades, intereses, aspiraciones y dinámicas del pueblo

³ Conformada por igual número de miembros tanto de representación oficial como de sociedad civil, primordialmente mayas.

⁴ Dicha Comisión está conformada por delegados de organizaciones mayas tales como el Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), universidades, magisterio organizado y representantes tanto de colegios privados como de autoridades educativas, entre otros.

maya en materia educativa, que se han materializado a través de las Unidades Locales de Educación Maya (ULEM) como espacios propicios para la concreción en el hecho educativo pertinente cultural y lingüísticamente.

Lo que aquí presentamos son precisamente los retos y desafíos que demanda la educación maya en Guatemala, sus perspectivas del futuro inmediato a partir de la experiencia acumulada por UNESCO/Promem.

UN SISTEMA EDUCATIVO REPRODUCTOR DE INJUSTICIAS E INEQUIDADES

En los últimos años se ha realizado una serie de estudios en torno a la calidad de los servicios educativos que el sistema formal ofrece a la sociedad en su conjunto;⁵ resultado de éstos es la constatación de la reproducción de injusticias e inequidades en su interior.

Como hemos mencionado, el reto de que la nueva educación responda al carácter multiétnico, pluricultural y multilingüe de Guatemala ha sido algo más que un lento y tortuoso camino, ya que, si bien es cierto que la reforma educativa y la transformación curricular están en marcha, como lo veremos más adelante, también lo es que se requieren, de manera conjunta, propuestas técnicamente fundamentadas y voluntad política para su implementación. Lamentablemente, esta última, en más de una ocasión, se limita a ser una oferta que rara vez se cumple.

Las disparidades y contradicciones de la sociedad guatemalteca se ven reflejadas en el interior de la escuela, reproduciéndose en el hecho educativo. De ello tenemos, de acuerdo con estudios de Juárez y Asociados, que en la actualidad de cada 10 niñas y niños, únicamente 8 entran en la escuela; de éstos, 4 terminan el

⁵ El siguiente apartado se inspira en trabajos realizados por la firma Juárez y Asociados, y en charlas sostenidas con su director, maestro Fernando Rubio, del Proyecto MEDIR de USAID Guatemala.

tercer grado; menos de 3 son promovidos de sexto grado, y uno o ninguno es promovido a diversificado.

Es decir, 7 de 10 niñas y niños son expulsados cada año, situación que se agrava en condiciones rurales. Mientras que en contextos urbanos 6 niños terminan el tercer grado y 5 el sexto grado; en el área rural 3 terminan tercer grado, y 2, sexto grado; o sea que la mitad no termina sus estudios primarios.

A ello debemos agregar que esta situación se agrava en el caso de las niñas, ya que de cada 100 niñas en el campo que ingresan en la escuela, únicamente 17 son promovidas del sexto grado; en tanto que el número de niños promovidos se eleva a 21; lo que tampoco hace una gran diferencia entre ellos, pero sí en comparación con contextos urbanos citadinos.

Esta misma expulsión del sistema formal provoca que cada año 85 mil niñas y niños se conviertan en nuevos analfabetas,⁶ siguiendo a Fernando Rubio del Proyecto MEDIR/USAID, quien subraya que el problema nodal estriba en el primer grado de primaria, cuyos docentes se caracterizan por ser los de menor experiencia y generalmente los más autoritarios con sus alumnos.

Durante una entrevista con madres y padres de familia, expresaba con mucho pesar una señora: "Cuando mi hijo está conmigo, yo soy su mamá, pero cuando se va a la escuela, el profesor se convierte en su papá, el problema es que él no cumple con su misión de papá".⁷

Cobertura

En materia de agenda pendiente, otro punto relevante es el referido a la cobertura del servicio educativo formal. Si bien es cierto

⁶ En el más llano sentido del concepto, es decir, no saben leer ni escribir en idioma español.

⁷ Entrevistas con madres y padres de familia de la Comunidad Lingüística Achi, Rabinal, Salamá, UNESCO/Promem, Guatemala, 2001.

que durante el gobierno anterior se dio prioridad al Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Pronade), también lo es el hecho de que, en los últimos tres años y medio, el soporte financiero de éste se ha visto mermado por parte de la cooperación internacional, de donde proviene su financiamiento, lo cual ha dejado en serias dificultades tanto al Programa en sí mismo como a sus mecanismos de operatividad que descansan en los Consejos de Padres de Familia, responsables de la administración presupuestaria local y la contratación docente para sus escuelas. Esto, a su vez, incide en un incremento en la rotación docente, con sus claras repercusiones para los estudiantes.

Nuevamente, el porcentaje mayor de la población en edad escolar que deja de ser atendida es la que vive en el área rural, fundamentalmente las niñas.

Ya en el aula, las niñas y los niños que asisten regularmente a clases deben enfrentar otro tipo de problemas; por ejemplo, el alto grado de desnutrición, situación que incide de manera directa en su rendimiento académico, lo cual se deriva de la condición de pobreza y pobreza extrema en la cual se encuentran sus familias y la comunidad en su conjunto, situación que se ha agravado por la crisis que se vive en el campo posterior a la caída de los precios del café. Baste recordar que un fuerte contingente de población indígena migra año con año, entre los meses de octubre a marzo, hacia las fincas de café a emplearse como mano de obra barata, con cuyos ínfimos ingresos logran complementar su subsistencia de agricultura de autoconsumo en sus comunidades. Sin embargo, en los últimos años esto no ha sido posible por el quiebre del mercado mundial y la vertiginosa caída del precio del producto, lo que no permite la contratación de sus servicios por baratos que éstos sean.

El hecho de la no concordancia entre el calendario escolar y el calendario agrícola es otro factor que incide en que la tasa de deserción en el primer año sea aproximadamente de 76%. Sin

embargo, también existen factores en contextos urbanos que hacen que dicha tasa sea de 46 por ciento.

Siguiendo el trabajo del Proyecto MEDIR, la ineficiencia en el primer grado es la más costosa del sector público llegando a representar un costo de 44 710 106.25 dólares al año.

Esto equivale a decir que, año con año, se sigue incrementando la deuda social con las niñas y niños, no sólo con los que se dejan de atender, sino con aquellos que se atienden mal en sus primeras experiencias con el sistema educativo formal y, mientras no se resuelva de manera urgente este problema, el sistema seguirá reproduciendo inequidades de este tipo.

Calidad

Con la transición hacia la democracia, se han abierto espacios para pensar en la posibilidad de hacer una educación bilingüe intercultural, tomando como parámetro las experiencias en esa materia que se estaban implementando en países tales como Ecuador, Bolivia y Perú, principalmente.

Tarea nada fácil, si tenemos en cuenta que se trataba de una iniciativa a la cual pocos le auguraban éxito, por tratarse de una sociedad eminentemente polarizada, discriminadora y racista, lo que no significa que ya no lo sea.

El cambio de abordar primero lo bilingüe y luego lo intercultural tampoco ha sido un problema de semántica, sino que, dada la naturaleza de las contradicciones y, sobre todo, de las negaciones de un sector de la sociedad guatemalteca con la inmensa mayoría de su población, era por demás necesario abordarlo inicialmente desde lo bilingüe, como una demanda de visualizar la existencia de más de una lengua en el país, para luego plantear el paradigma de la interculturalidad, situación aún irresoluta.

Con estos antecedentes, se inicia la oferta de un modelo de calidad diferente a la visión hegemónica que se hacía desde un

Estado monoétnico, tratando de responder a la observación que, en el campo de la jurisprudencia indígena, ha planteado el profesor Bartolomé Clavero, en la sentencia que enuncia *de lo constitucionalmente establecido a lo culturalmente demandado*.

Sin embargo, hacer educación bilingüe intercultural exigía otra serie de pasos para llegar a su implementación. Una condición previa consistía en la asignación presupuestaria, la creación de plazas bilingües, contar con un cuerpo docente del cual no bastaba que fuera maya (indígena), sino que también se comprometiese con hacer EBI; establecer metodologías, contenidos y materiales educativos (textos) para su implementación.

Resultado de ello es que, al inicio, se incurrió en una serie de fallas, sobre todo por el desconocimiento de la *lógica del sistema* provocado por la falta de experiencia; pero con la voluntad de maestras y maestros comprometidos con esta causa, se inició la ardua tarea de permear el Sistema Educativo Nacional, lucha a la que se unió la Academia de Lenguas Mayas de Guatemala, instancia reconocida en este mismo periodo de creación del Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (Pronebi), hoy Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI).

Años más tarde, una universidad privada de vocación jesuita, la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, abrió oficialmente sus programas a estudiantes mayas a través del Prodipma, del cual egresaron los primeros profesionales mayas de nivel superior en este nuevo periodo de la biografía política guatemalteca.

Lo anterior no significa que no hubiese estudiantes y/o profesionales mayas en las aulas universitarias, sino que más bien se trataba del endurecimiento de las posturas académicas a las demandas indígenas de ser reconocidos como miembros del pueblo maya, postura que caracterizó principalmente a la Universidad San Carlos de Guatemala, de carácter estatal.

Estas percepciones se fueron transformando con el tiempo. La Universidad Landívar creó, con auspicios de USAID, el Programa Edumaya, a través del cual se ha becado a más de mil estudiantes

mayas en el nivel de la educación superior en carreras de pregrado (carreras técnicas y licenciaturas) y de posgrado (maestrías en EBI y Políticas Públicas), entre otros. Asimismo, el Instituto de Lingüística y Educación de esta misma casa de estudios ha hecho aporte significativos en esta materia.

Por su parte, la Universidad Mariano Gálvez, a través de su Escuela de Lingüística, ha graduado y sigue albergando a un importante número de estudiantes, mujeres y hombres, que se han inclinado por el estudio de la lingüística y la sociolingüística.

Ya en los últimos años, en materia de educación primaria, la cooperación internacional incrementó su presencia y aliento a la EBI, programas y proyectos, como los impulsados desde la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID); la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ); la Unión Europea; Holanda y la propia UNESCO, han hecho causa común en favor de las niñas y los niños mayas de Guatemala.

En algunos casos, sus iniciativas se han ampliado en la atención de la formación tanto inicial como continua de docentes, ya que sin el concurso de ellos, no existe cambio que sea viable y factible de implementar en el hecho educativo, por mucho que se haya contemplado en el marco de la reforma educativa en cuestión.

Financiamiento de la educación

De acuerdo con el "Inventario de recursos financieros destinados a la educación en Guatemala 2000-2001", presentado por el Proyecto de Apoyo a la Implementación de Políticas Educativas (MSI/USAID),⁸ se subraya que, si bien es cierto que en los últimos años se ha extendido la cobertura educativa, también lo es que sus resultados siguen siendo precarios en donde la oferta del servicio no ha logrado establecer *una estrategia del lado de la demanda*

⁸ "El financiamiento de la educación en Guatemala. Situaciones y desafíos", informe de consultoría elaborado por GSD Consultores, Guatemala, junio de 2003.

que permita garantizar la sostenibilidad de acceso al sistema educativo, primordialmente para las familias tradicionalmente excluidas de él.

Si ya en el nivel primario se ha vuelto complejo el ingreso en la escuela, principalmente para las niñas, cuando ya son jóvenes, la situación empeora. Es el justo momento de su inserción formal en el mercado de trabajo. En el mejor de los casos, los adolescentes hombres pueden realizar ambas funciones en paralelo (trabajar y estudiar), pero las jovencitas no siempre tienen esa suerte y se ven obligadas a abandonar sus aspiraciones académicas y optar por lo que el reducido y competitivo mercado laboral les ofrece dentro y fuera de su comunidad.

La condición socioeconómica del hogar es, sin duda alguna, un factor determinante en la continuidad o no de los estudios y, en muchos casos, se plantea en el ámbito del ingreso en la escuela.

Ante la ausencia de una política pública sostenible de financiación de la cobertura y calidad educativa, los ínfimos ingresos familiares no pueden sostener el sueño educativo de niñas, niños, mujeres y hombres, primordialmente indígenas. En esta situación, se privilegia la permanencia en la escuela de los hombres por encima de las mujeres.

Sectores vitales, como educación y salud, han sido objeto de poca inversión por parte del Estado, en la cartera educativa, el gasto público sobre el PIB se ha mantenido debajo de 2% y es hasta ahora cuando se plantea como meta de corto plazo incrementarlo hasta 4.5%, a fin de sacar a la educación del estancamiento en que se encuentra.

Dicho gasto en educación primaria ascendió en el año 2001 a 3 694 millones de quetzales (461.75 millones de dólares), es decir, 12.6% más que el año anterior; mientras que, en el nivel secundario, creció para el mismo periodo sólo 6.6% en relación con un año antes, lo que equivale a 1 196 millones de quetzales (149.5 millones de dólares). Estos montos dan clara señal de la disparidad frente al reto de continuar o no con los estudios de

nivel medio, lo que merma las oportunidades de los jóvenes. No está de más recordar que la inversión vuelve a ser menor en contextos rurales y de población indígena.

Ante la falta de un mayor compromiso por parte del Estado, el gasto por hogar se incrementó para ese mismo año un 8% en relación con el año anterior, ascendiendo a 2 387 millones de quetzales (298.375 millones de dólares).

Una buena parte de la subvención proviene de la cooperación internacional, la cual se ha ido incrementando en 35%, lo que equivale a 180 millones de quetzales (22.5 millones de dólares).

De la inversión pública para 2001, 68.7% del gasto se destinó para el pago de servicios personales; la secundaria destinó ese mismo año 82.9% para el mismo rubro.

Este esbozo nos permite aseverar lo siguiente: el sector público invierte poco en educación; el gasto público es una muestra tangible de las inequidades del sistema. Además, no da claras señales de corresponder a una política pública de desarrollo y deja excluidos a sectores poblacionales de alta vulnerabilidad, ensanchando la brecha de pobreza y pobreza extrema, condenando a madres y padres de familia a priorizar sus gastos, de los cuales la educación no figura entre los principales, cabe destacar alimentación y la salud entre otros.

SITUACIÓN EDUCATIVA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS.

UN EJERCICIO DE INTERPRETACIÓN DESDE UNESCO/PROMEM

Tal y como hemos ido señalando con anterioridad, la biografía política de Guatemala correspondiente a los últimos tiempos da cuenta de un Estado estructurado monoétnicamente, derivado de un modelo de sociedad excluyente y racista,⁹ en donde priva la imposición de una cultura y una lengua sobre una diversidad de

⁹ Véase Francisco Villagrán Kramer, *Biografía política de Guatemala*, Guatemala, Flasco, 1993.

culturas y lenguas; donde una forma de concebir el mundo se impuso sobre una rica y diversa forma de entender e interpretar el mundo.

De ahí que el modelo educativo haya permanecido ajeno a esta diversidad étnica, cultural y lingüística. El Sistema Educativo Nacional estuvo reproduciendo, de manera sistemática, este modelo excluyente, consolidando la visión etnocéntrica de la educación en el hecho educativo en detrimento de la identidad cultural y lingüística, así como en el plano individual de las niñas, los niños y los jóvenes indígenas; desvalorizando sus conocimientos y saberes ancestrales e incidiendo negativamente en la autoestima de madres y padres de familia, a quienes prácticamente se les conminaba a renunciar, en escenarios públicos, a su identidad.

Esto provocó una abrupta ruptura entre los patrones de crianza culturalmente definidos en comparación con los nuevos comportamientos asumidos (impuestos) en la escuela, cuya manifestación más próxima se tradujo en términos lingüísticos.

Esto, a su vez, ha repercutido en que madres y padres de familia no tengan una participación activa y con niveles de incidencia en el seno de las escuelas a las cuales asisten sus hijos.

Además, los niveles de instrucción que reciben las niñas y los niños indígenas no sólo es de mala calidad, sino que tampoco responde a sus características culturales, menos aún lingüísticas, lo que, aunado a una deficiente formación de los docentes, incrementa la brecha entre éstos y los padres de familia, pero también repercute en el incremento de las tasas de ausentismo, abandono y repetición escolar.

A ello debemos agregar que existen otros indicadores que repercuten directamente y agravan esta situación y a los cuales nos hemos referido de manera tangencial, como es el caso de la deficiencia de la política pública en materia de educación, lo que se refleja en la baja asignación presupuestaria que debilita aún más a las instituciones de la cartera educativa.

También hemos hecho referencia a la pauperización de las condiciones de vida y segmentación del mercado laboral, cuyos efectos son más alarmantes en condiciones rurales, en las mujeres y en los pueblos indígenas, que sufren los estragos de la discriminación, el racismo y la exclusión.

De suyo importante, subrayamos los efectos psicosociales que empiezan a emerger luego de finalizado el conflicto armado interno.

Los elementos anteriormente mencionados son suficiente argumento para que sean considerados e incorporados por el Sistema Nacional de Educación, para que sea la comunidad educativa la que verdaderamente incida, desde su visión del mundo, en la educación que desea para sus hijas e hijos, sin que ésta atropelle sus rasgos de identidad étnica, cultural y lingüística; el objetivo consiste en responder al reto de que la naturaleza de la nueva educación responda al carácter multicultural e intercultural de Guatemala.

LA NECESARIA TRANSFORMACIÓN DEL MODELO EDUCATIVO

Luego de haber hecho una revisión crítica, por demás necesaria, a un cada vez más caduco sistema educativo tradicional y de concepción monoétnica, aplicado a realidades múltiples, la pregunta que cabe hacerse estriba en torno a la respuesta o a la diversidad de respuestas que se puedan ofertar a una realidad multicultural en pos de construir modelos alternativos que tengan como punto de partida precisamente la riqueza cultural y lingüística de los pueblos en donde se inscriben.

En este caso, estaríamos abogando por un sistema educativo multicultural e intercultural, en el que tengan cabida todas las culturas y todas las lenguas, que promueva la equidad de género, reduzca las disparidades e inequidades producto de la pobreza, exclusión, marginación e incluso el racismo.

Una práctica educativa de esta naturaleza es la que se procura desde el marco de la reforma educativa y la transformación curricular, a partir de la promoción y el fortalecimiento de la identidad étnica, cultural y lingüística de niñas, niños y jóvenes; elevando la autoestima en sus madres y demás mujeres y hombres mayas y no mayas; permitiendo su participación con incidencia en la toma de decisiones dentro de la comunidad educativa y estableciendo niveles de continuidad entre los patrones de crianza desde el seno de la cultura con una mejorada calidad educativa, la cual implica la necesaria mejora en la formación docente.

Innovaciones de esta naturaleza han dado muestras claras de que posibilitan una mayor permanencia de las niñas, niños y jóvenes en la escuela, en donde los docentes se han percatado de la importancia que tiene materializar en el aula la educación bilingüe intercultural y dado muestras de apertura a la participación reflexiva y propositiva de madres y padres de familia, lo que deriva en un grado incremental de la confianza de parte de éstos para expresar su sentir en función de la educación que reciben sus hijas e hijos, empleando el idioma de sus antepasados.

Se trata de potencializar la cultura y los conocimientos propios de culturas ancestrales, los cuales pasan a ser elementos constitutivos de la transformación y el diseño curricular, en donde los materiales educativos reflejan la riqueza cultural del entorno en que se desenvuelven las presentes generaciones.

Esto exige hacer de la EBI una política pública que fortalezca a las instituciones responsables de su implementación desde el Estado, pero, a la vez, demanda el reconocimiento pleno de la institucionalidad educativa maya propiamente dicha, haciendo una rica imbricación entre familia, escuela y comunidad y creando un escenario propicio para el desarrollo integral de niñas, niños, jóvenes, hombres y mujeres de maíz, de color y de canto, como expresaría el gran poeta Nezahualcóyotl.¹⁰

¹⁰ Marco Antonio Campos, *En recuerdo de Nezahualcóyotl*, México, Diana Literaria, 1994.

Si bien es cierto que esto requiere el concurso de todas y todos, exige voluntad política para llevarlo a la práctica. Para el efecto, contamos con una serie de instrumentos tanto en el marco jurídico internacional como en el nacional, de los cuales mencionaremos algunos.

El marco internacional

Transcurrida una década desde que representantes de diversos estados en el mundo reafirmaran su compromiso con un futuro promisorio en materia de educación tal y como consta en la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos suscrita en la Cumbre de Jomtien, Tailandia en 1990, una década más tarde, durante la cita del Foro Mundial sobre Educación, celebrado en abril de 2000 en Dakar, Senegal, se evidenció, como es del conocimiento de todos, los pocos o nulos avances en el cumplimiento de las metas propuestas y, lejos de reducir las inequidades en materia educativa, éstas se han incrementado ostensiblemente, obligando de nuevo a los estados adherentes al Marco de Acción de Dakar, Educación Para Todos, a reforzar sus esfuerzos para cumplir con las metas propuestas para el año 2015, primordialmente en el caso de brindar acceso, permanencia y promoción fundamentalmente a las niñas y a los pueblos indígenas por medio de una educación de calidad acorde con sus culturas, lenguas y formas de concebir el mundo.

Exige el respeto y la observancia de otros instrumentos vinculantes, tales como la Convención Internacional sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación en contra de la Mujer; la Convención sobre los Derechos del Niño; el propio Convenio 169 de la OIT, y las Metas del Milenio, que, en concordancia con Dakar, se han planteado eliminar las desigualdades de género en la enseñanza primaria y secundaria.

Así lo han hecho también los instrumentos emanados del seno de la UNESCO, tales como el Convenio contra la Discriminación en la Educación; la Declaración sobre los principios de Cooperación Cultural Internacional, todos aquellos ratificados en el seno del Marco de Acción de Dakar; el Marco de Acción Regional de las Américas; la Declaración de Cochabamba y la propia Conferencia Internacional de Educación.

El marco nacional

Hemos citado anteriormente que ha sido en el seno de los Acuerdos de Paz donde se ha posibilitado la concreción de esfuerzos en materia de reforma educativa y transformación curricular, lo que ha llevado a la revisión del viejo paradigma curricular de la educación bancaria bella y profundamente criticada por el maestro Freire, a una que responda al desarrollo de la cognición y el pensamiento en las niñas, niños y jóvenes.

Esto ha obligado a impulsar un Programa de Desarrollo Profesional del Magisterio en servicio y replantear el enfoque de las escuelas normales en pos de una formación de nuevos docentes con la concepción multicultural e intercultural, lo que ha derivado en la apertura de escuelas normales interculturales.

Pero ha sido en el presente año cuando se han dado signos de buscar la institucionalidad del proceso, lo que se manifiesta en tres momentos de suyo importantes.

El primero, acaecido en el mes de marzo de 2003 con la instalación de la Comisión Presidencial contra el Racismo y la Discriminación, conformada por dos comisionados y una comisionada maya, un comisionado garífuna y un comisionado xinka.¹¹

¹¹ El pueblo garífuna es afrodescendiente y el pueblo xinka es uno de los cuatro pueblos que conforman Guatemala, conjuntamente con el pueblo maya (mayoritario) y el pueblo ladino o mestizo.

De ellos, la comisionada maya es la responsable de las agendas relativas a la educación y equidad de género.

El segundo paso importante se registra en el mes de mayo de este mismo año, cuando se promulga el Decreto Número 19-2003 del Congreso de la República, mediante el cual se decreta la Ley de Idiomas Nacionales, estatuto facultativo que le da a los hasta entonces negados y menospreciados idiomas mayas, garífuna y xinka, la categoría de idiomas nacionales, más no así oficiales, ya que dicha designación es exclusiva para el español, según consta en la Constitución de la República vigente desde 1985.

Éste es un instrumento de vital importancia, ya que establece en su artículo 13, relativo a educación que:

El sistema educativo nacional, en los ámbitos público y privado, deberá aplicar en todos los procesos, modalidades y niveles, el respeto, la promoción, el desarrollo y la utilización de los idiomas mayas, garífuna y xinka, conforme a las particularidades de cada comunidad lingüística.

Finalmente, el pasado 17 de septiembre, por medio del Acuerdo Gubernativo núm. 526-2003, emanado de la Presidencia de la República, se establece la creación del Tercer Viceministerio de Educación Bilingüe e Intercultural, responsable, entre otros, de:

Promover y fortalecer una política educativa para el desarrollo de los pueblos indígenas con base en sus idiomas indígenas; contribuir al desarrollo integral de los pueblos indígenas por medio de la educación bilingüe intercultural; velar por la aplicación de la educación bilingüe intercultural en todos los niveles, áreas y modalidades educativas.

Los anteriores constituyen espacios políticos, y la presente coyuntura política guatemalteca se torna propicia para coptarlos y, desde ellos, promover los cambios institucionales que la sociedad requiere y demanda.

EDUCACIÓN MAYA BILINGÜE INTERCULTURAL: UNA PROPUESTA EN CONSTRUCCIÓN

El Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya ha venido promoviendo, a lo largo de los últimos siete años, el desarrollo de la educación bilingüe intercultural, particularmente la educación maya, propiciadora del desarrollo integral de los pueblos que conforman Guatemala, fundamentada en los valores y principios de las culturas que sustentan la identidad nacional y contribuyen a la construcción de la nación multiétnica, pluricultural y multilingüe en el marco del Proceso de Paz y Reforma Educativa y en concordancia con la Declaración del Decenio de los Pueblos Indígenas del Mundo, la Declaración Mundial de Educación Para Todos y el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el Siglo XXI.

Actualmente, desarrolla sus actividades en cuatro comunidades lingüísticas: kaqchikel, k'iche', mam y tz'utujil; se han logrado atender 48 Unidades Locales de Educación Maya (ULEM), que son espacios educativos de participación comunitaria que cubren un total de 4 480 niñas y 5 503 niños.

Sus líneas de acción se han concentrado en la construcción de la propuesta curricular de la educación maya; la formación docente; la investigación y sistematización de experiencias innovadoras, y la producción editorial y audiovisual.

Los resultados obtenidos hasta ahora consisten en la fundamentación de la propuesta curricular de lo que consideramos como los Criterios Esenciales de la Educación Maya. Es decir, para hacer una educación maya de calidad, son indispensables los siguientes criterios:

- El uso de dos idiomas: la lengua materna y la lengua franca.
- Las dos lógicas matemáticas: la matemática maya y la universal.

- La vivencia de un sistema de valores complementario: los valores propios y los valores universales.
- Un conjunto de expresiones artísticas y estéticas que promuevan la reafirmación de la identidad y el incremento de la autoestima.
- Una fundamentación epistemológica de los procesos de cognición y desarrollo del pensamiento en contextos cultural y lingüísticamente diferenciados que den como resultado el basamento teórico de la educación maya.

El resultado de los programas de formación docente son 63 docentes de ULEM, diplomados en Educación Maya y Currículo; 470 docentes y directores de ULEM, capacitados en la aplicación de criterios de EMBI en el aula; 120 catedráticos de escuelas normales, graduados del nivel Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural con Orientación en la Formación de Formadores. También tenemos un conjunto de investigaciones y sistematizaciones, así como una producción editorial y audiovisual que surgen del seno de la propia comunidad educativa.

Estos resultados, que se han puesto a disposición del Sistema Educativo Nacional por medio de la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI), se ven reforzadas por un enfoque de amplio espectro cuando se llega a plantear la necesaria apertura de transitar del enfoque de EBI, que ha prevalecido en los últimos diecisiete años, a situarnos en un enfoque de EMBI, donde no se trata de un problema de semántica sino de visión estratégica de largo aliento.

Hablar de EMBI es situar la identidad, la cultura y los idiomas como centro de la nueva construcción curricular y pedagógica, de abrirse a entender los procesos de cognición y desarrollo del conocimiento en docentes, niñas, niños y jóvenes.

Se trata de articular pensamiento, lengua, escrituración y emoción, de lo que se vive y de cómo se vive el proceso de cognición en el hecho educativo, lo que demanda la transformación del do-

cente en agente facilitador y provocador del conocimiento, tal y como lo plantea el maestro Vigotsky.

Pero no se queda exclusivamente en los planos intra o interpersonales que presenta Piaget; la EMBI se inscribe como estrategia que busca reducir, en primer plano, y eliminar, en un segundo nivel, las inequidades producidas por la condición de género de las niñas; de exclusión, marginación y racismo, en el caso de los indígenas en general.

A la vez, se trata de una propuesta inscrita en la estrategia de reducción de la pobreza, ya que, en derredor de la agenda educativa *per se*, madres y padres de familia se reúnen para pensarse colectivamente, debatir sobre los problemas que los aquejan y construir su visión de futuro.

Es una manera de percibir el mundo desde una óptica más comunitaria y, por ende, más humana, la cual demanda el concurso de todos los actores de la comunidad educativa, en la que los docentes tienen un papel protagónico que desempeñar. Por ello, la insistencia en su formación inicial y continua que les permita ampliar sus conocimientos y percepciones sobre la diversidad de escenarios en los cuales se encuentran inmersos.

Permite, a su vez, fortalecer institucionalmente las representaciones en los ámbitos local y regional de la institucionalidad pública de la educación, las organizaciones de base que hacen o están comprometidas con la educación maya, como es el caso de las organizaciones mayas que forman parte del Consejo Nacional de Educación Maya (CNEM), así como provocar acercamientos con representantes de distintos sectores, lo que les permitirá debatir sobre aspectos de una agenda común y temas que afectan a todos por igual, tal es el caso del mejoramiento de los niveles de salud, condiciones de vida, reducción de la pobreza y mercado laboral, entre otros, permitiendo el establecimiento de diferentes niveles de articulación local en alianzas estratégicas que les permitan afrontar las situaciones diarias que les toca vivir.

Se trata de ampliar tanto el enfoque como el tratamiento de la agenda de la comunidad educativa y traducirlo en acciones pragmáticas de corto y mediano plazo.

Consolidación de la propuesta de EMBI

Actualmente, UNESCO se ha comprometido con el esfuerzo de consolidar, con una visión renovada y ampliada, su compromiso con la Educación Maya, Bilingüe e Intercultural (EMBI), a partir de la consolidación de los resultados hasta ahora alcanzados y ampliar su visión en aras de garantizar la sostenibilidad de un proceso de largo aliento.

Para el efecto, ampliará su cobertura en las cuatro comunidades lingüísticas hasta alcanzar un total de 64 ULEM, las cuales se espera que puedan, a su vez, irradiar cada una de ellas dos escuelas más, a fin de que desarrollen condiciones para transformarse posteriormente en ULEM, haciendo posible la idea de ampliarse a otros centros educativos en otras comunidades lingüísticas en una fase de expansión.

Se requiere consolidar la propuesta curricular, ampliar los servicios del programa de formación docente, fortalecer las instancias ministeriales encargadas de la transformación curricular, tales como el Sistema de Mejoramiento, Adecuación Curricular y Recursos Humanos (SIMAC/DICADE) y la Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI).

En el nivel local, se trata de abrir espacios para la participación de madres y padres de familia, con incidencia en la agenda educativa de sus hijas e hijos, pero también abrirse a la creación de espacios de participación de otros miembros de la comunidad educativa, creando niveles locales, regionales y nacionales para debatir el presente y futuro de la EMBI y la importancia de su inserción en el sistema educativo nacional, pero también sobre la importancia de articular la agenda educativa con otros temas

de importancia para la comunidad educativa. Por ello, se plantea la necesidad de crear una escuela para madres y padres de familia, mediante la cual se les permitirá tomar la palabra y hablar por sí mismos.

Esta metodología participativa para construir el currículo de la EMBI garantizará que ésta no sea preocupación exclusiva del cuerpo docente, sino de todas y todos los involucrados; por tanto, se sugiere la realización de intercambios entre las ULEM, lo que les permitirá crecer significativamente.

Se dará un énfasis primordial a la participación de las niñas y las mujeres mayas.

La medición del logro educativo

Durante el mes de abril de 2003, se realizó un taller internacional organizado por el Proyecto MEDIR/USAID con el propósito de compartir experiencias en materia de medición del logro educativo en materia de EBI. Las diferentes experiencias presentadas desde México, pasando por Bolivia, Nicaragua, Perú y Ecuador, entre otros, dieron cuenta de que no existen programas de medición del logro educativo en contextos de pueblos indígenas, lo cual constituye, sin duda alguna, una demanda que hay que satisfacer casi de inmediato.

Durante el presente año, UNESCO/Promem ha desarrollado una incipiente experiencia de medición de percepciones sobre lo que acontece en el interior de las ULEM, cuyos primigenios resultados permiten aseverar la necesidad de contar con un sistema de medición y monitoreo del logro educativo que pueda establecer una línea de base correspondiente a sus diferentes componentes, lo cual permitirá hacer las inferencias correspondientes sobre el desempeño de la EMBI en el hecho educativo.

Este sistema de medición estará vinculado al Programa de Investigaciones y Sistematizaciones Educativas en materia de EMBI.

Sin embargo, no obviamos la coyuntura política por la cual atraviesa el país frente a las puertas de un nuevo proceso electoral sumamente complejo, del cual no se puede anticipar resultado alguno, y queda sujeta a las nuevas autoridades la continuidad o no del camino iniciado con la firma de los Acuerdos de Paz y la transición a la democracia.

Sólo nos queda esperar nuestro próximo encuentro, en el cual podamos dar fe de que la EMBI está encaminada a transformarse en una política pública, ya que estamos convencidos de que, sólo en la medida en que el Estado asuma su responsabilidad, estará garantizada su sostenibilidad. Sirva de ejemplo recordar que, en materia de EBI, más de 90% de su presupuesto deviene de la cooperación internacional, la cual, a su vez, se ha vuelto más crítica por la ausencia de un verdadero compromiso por parte del Estado.

Ante este panorama y sobre la base de los resultados de UNESCO/Promem, UNESCO Guatemala se ha comprometido a abrir este nuevo espacio de cooperación y consolidación del camino ya avanzado a partir de la iniciativa UNESCO/EMBI.

NIÑAS Y MUJERES MAYAS: CERRANDO LA BRECHA A LAS INEQUIDADES

Un apartado especial requiere el tratamiento de las brechas que se han ensanchado en materia de inequidades en el sector educativo en cuanto a niñas y mujeres se refiere.

La criticidad que hemos hecho al sistema educativo nacional da cuenta de haber sido copartícipe de la reproducción de injusticias, primordialmente en el caso de las niñas y las mujeres que, según las estadísticas oficiales, son las primeras en abandonar la escuela.

Nos parece que esta categoría deberá ser revisada y planteamos lo siguiente: la escuela es la primera en abandonar a las niñas y niños indígenas, principalmente a aquéllos de condiciones más rurales, ya que son quienes conservan más fehacientemente sus

patrones culturales de crianza, lo que no es bien recibido por la escuela formal, ya que son portadores de patrones de comportamiento y códigos culturales que el docente no entiende o no quiere reconocer como válidos.

A nadie escapa la situación de que, aun tratándose de docentes indígenas, el uso del idioma lo dejan como último recurso cuando sus alumnos *no entienden lo que se les dice*.

Si el lenguaje es la síntesis de construcción del pensamiento, como nos recuerda Vigostky, nos seguimos interrogando sobre el momento en que se les niega el ser reconocidos como diversos a las niñas o niños indígenas, cuando se los atropella cultural y lingüísticamente.

Aún hoy día permanecen vigentes las denuncias de niñas y jovencitas mayas que se quejan de sus centros educativos, porque les cuestionan el uso de su vestuario, ni se diga la lengua, simplemente las obligan a comunicarse en español.

Y es que el problema se vuelve a situar en el nivel primario. Como hemos visto en el primer apartado de esta presentación, son las niñas a las que menos atiende el sistema formal y las pocas que se inscriben suelen ser, a la vez, las primeras en abandonarlo.

En observaciones de aula que hemos realizado, hemos podido comprobar que de una cohorte que ingresa al primer año de primaria, absolutamente todas y todos hablan su idioma materno maya y se comunican sin ningún problema entre sí, pero al salir de sexto grado, los que lograron adherirse al sistema y no se dejaron abandonar han perdido enormemente el potencial de su habla originaria; es decir, en la actualidad nuestras escuelas bilingües están exportando de sexto grado a niños, primordialmente, que no son competitivamente bilingües, no hablan bien el español y han perdido aceleradamente su idioma materno.

Del lado de las niñas, las evidencias son más graves, ya que son ellas quienes más evidencian el porte de su cultura por el uso tanto del idioma como del traje de su comunidad, y son las pri-

meras en abandonar el sistema. Automáticamente estamos constatando la pérdida de los elementos culturales frente a un sistema que no responde ante esta situación.

Por ello, hemos hecho énfasis en que uno de los puntos fundamentales que ha de abordarse con las niñas y las mujeres mayas es la recuperación de su autoestima. El tratamiento de las expresiones artísticas y estéticas tiene este propósito, ya que son ellas quienes mejor conocen los códigos culturales de su comunidad, así como los elementos de valor que éstos encierran. Quiénes mejor que ellas, como portadoras de la cultura ancestral, pueden constituir el puente entre la comunidad educativa y las ULEM en la tarea de recuperación de los rasgos de la identidad maya en el ámbito local.

DILEMAS DE LA OFERTA EDUCATIVA PARA PUEBLOS INDÍGENAS: DE LA EMBI A LA UNIVERSIDAD MAYA

Gracias al Proceso de Paz y Reforma Educativa se ha vuelto la mirada hacia las niñas y los niños mayas de Guatemala como uno de los sectores más vulnerables que deben ser atendidos en sus múltiples necesidades, tales como salud, vivienda y educación, entre otros.

De hecho, la EBI se ha circunscrito a la atención de niñas y niños del nivel primario y ha sido en los últimos años cuando se ha iniciado el debate por la creación de la universidad maya.

Este debate ha sido promovido por diversos grupos de estudiantes universitarios mayas que, en las aulas de sus casas de estudio, han vuelto a ser víctimas de actos de discriminación y racismo, tanto por compañeros de cursos como por catedráticos; además que los contenidos que pueden ser tratados ampliamente no sufren cambio alguno frente a los nuevos paradigmas de la educación incluyente y tolerante.

Se ha llegado al punto de contar con diversas iniciativas en el abordaje de la Universidad Maya,¹² las cuales han provocado igual número de debates en función de su naturaleza, estructura, funcionamiento y carreras que se pueden ofertar, entre otros.

Pero lo que hemos podido observar, situación no exclusiva de Guatemala, es que son pocos, o casi nadie, quienes acompañan técnica y metodológicamente a los jóvenes en su tránsito de la primaria a la universidad, lo cual ha ido convirtiéndose en una demanda casi permanente en diferentes espacios.

En entrevistas recientes hechas a jóvenes k'iche' del departamento de Totonicapán, éstos expresaban sus preocupaciones en torno a la transformación de sus comunidades, las cuales se vuelven cada vez más espacios vandálicos de otros jóvenes que, ante la falta de oportunidades, se dedican a delinquir, ingerir alcohol, drogas u otros estupefacientes.

Son fieles testigos del deterioro de su comunidad, su entorno y su calidad de vida, lo que incluye también al sector educativo; consideran que la educación que reciben es deficiente, que los catedráticos no hacen lo que deben hacer, no se preocupan por preparar sus clases, no llegan o simplemente no hay catedráticos.

Además, demandan tener acceso a laboratorios de computación con conexión a internet; laboratorios químicos, infraestructura propia y de buena calidad, así como mobiliario y equipo acorde con su edad.

Las carreras que ofrece el nivel medio no se encuentran en sus comunidades, por lo que tienen que salir al centro urbano más próximo y allí nuevamente los sueños y aspiraciones de las jóvenes que lograron terminar su nivel medio se vuelven a frustrar, ya que sus padres no les permiten trasladarse a otro contexto para seguir estudiando.

Debemos subrayar la difícil etapa por la cual atraviesan psicoafectiva y emocionalmente en la afirmación de su identidad

¹² A este respecto, véase CNEM, *Conclusiones y recomendaciones del Tercer Congreso Nacional de Educación Maya*, Guatemala, 2003.

de género que, en estos casos, se complica con el cuestionamiento de su identidad étnica, a fin de evitar el rechazo, la discriminación y el racismo del cual han sido objeto siempre.

En función de lo anterior, en el marco de cooperación que UNESCO/Promem brindó al Consejo Indígena de Centro América (CICA), se propuso, en materia educativa, la creación del Instituto Mesoamericano de Educación, Ciencia y Tecnología Indígena.¹³

Se trata de una suerte de continuo de lo que UNESCO/Promem ha venido haciendo en el nivel primario a través del desarrollo curricular y pedagógico de los Criterios Esenciales de la Educación Maya; es decir, en el Instituto, los y las jóvenes aprenderán lo esencial tanto de su cultura como de la cultura universal, pero además se les transmitirán los conocimientos ancestrales de su pueblo y comunidad, a fin de llenar el vacío generacional preexistente.

En síntesis, se requiere un enorme esfuerzo para poder establecer un conector entre lo que se está haciendo en el nivel primario y el nivel superior en relación con la deuda pendiente que se tiene con estos jóvenes.

Hemos visto, en materia de educación superior, la apertura de ciertos programas universitarios hacia los estudiantes mayas; como mencionamos anteriormente, el Programa Edumaya de la Universidad Rafael Landívar o la Escuela de Lingüística de la Universidad Mariano Gálvez, o esfuerzos propios de programas y proyectos en materia de EBI, con el propósito de becar a docentes y catedráticos, por mencionar algunos, son esfuerzos loables.

PERSPECTIVAS EN EL FUTURO INMEDIATO

De los orígenes de UNESCO/Promem a la fecha se logran evidenciar cambios significativos para transformar un modelo de educación excluyente en otro de mayor apertura; sin embargo, no todo ha sido resuelto ni abordado.

¹³ CICA, *La propuesta indígena ante el Plan Puebla-Panamá*, Guatemala, 2003.

De acuerdo con el balance que hace el secretario general de Naciones Unidas, basado en los informes de la Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (Minugua),¹⁴ las estrategias para intensificar la aplicación de los Acuerdos de Paz deben de incluir la promoción de políticas públicas elaboradas en consulta con los pueblos indígenas, a fin de reducir gradualmente el nivel existente de discriminación.

Ya en abril de 2002, la propia Minugua había expresado, en su informe de verificación del cumplimiento de los Acuerdos de Paz, que la educación es una condición necesaria para la paz.

Finalmente la UNESCO nos recuerda tres principios básicos en los que se sustenta el quehacer de la educación:¹⁵

1. La UNESCO apoya la enseñanza en *la lengua materna* como medio de mejorar la calidad de la educación basándose en los conocimientos y la experiencia de los educandos y los docentes.
2. La UNESCO apoya la *educación bilingüe y/o plurilingüe* en todos los niveles de enseñanza como medio de promover, a un tiempo, la igualdad social y la paridad entre los sexos y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.
3. La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la *educación intercultural*, a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

¹⁴ Naciones Unidas, Asamblea General, quincuagésimo octavo periodo de sesiones, tema 26 del programa provisional, "La situación en Centroamérica: progresos para la configuración de una región de paz, libertad, democracia y desarrollo", agosto de 2003.

¹⁵ Linda King, *La educación en un mundo plurilingüe*, Francia, UNESCO, 2003.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y PUEBLOS INDÍGENAS EN COLOMBIA

Manuel Ramiro Muñoz*

*La palabra sin la acción es vacía,
la acción sin la palabra es ciega,
la palabra y la acción fuera del espíritu
de la comunidad es muerte.*

PROVERBIO DE LA COMUNIDAD NASA¹
DEPARTAMENTO DEL CAUCA, COLOMBIA

EL LUGAR

La presente reflexión tiene un *desde* el cual se habla. Es un lugar geográfico pero también simbólico; por tanto, entonces es un lugar hermenéutico desde donde se interpreta y se reflexiona. Este lugar es el norte del departamento del Cauca, sur occidente de Colombia; ahí se adelanta un proceso comunitario de lucha por la tierra, la unidad organizativa y el rescate de los valores culturales. El núcleo de este proceso es el Proyecto Nasa o plan de vida de las comunidades indígenas del norte del departamento del Cauca, asentadas en la cordillera central de los Andes. Tiene como sede los municipios de Toribío, Jambaló y Caldono y cuenta

* Director del Sistema Profesoral, Universidad de San Buenaventura, Proyecto Nasa, Cátedra UNESCO.

¹ *Nasa*, en la lengua de estas comunidades, significa “ser viviente”; llama la atención en esta expresión la no jerarquización entre los diferentes seres: nasa son las personas, nasa la montaña, nasa el agua, nasa el perro e, incluso, nasa es la piedra.

con la asesoría técnica y académica de la Universidad San Buenaventura de Cali.

Actualmente se adelanta una Cátedra UNESCO en procesos comunitarios que pretende fortalecer el proceso comunitario indígena en el norte del Cauca (19 resguardos² con sus cabildos³), recuperando la memoria histórica, analizando el proceso y proyectándolo al futuro, para luego socializarlo en otros espacios y en otros niveles. Con la Cátedra UNESCO en procesos comunitarios queremos *ver y oír* cómo se hicieron realidad los sueños de liberación que inspiraron este proceso. Quizá, en América Latina, en Afroamérica y en la América Indígena tenemos que dejar de ser *sordos y ciegos* para dejar de ser *mudos*. Quizá, como decía el padre Álvaro Ulcué Chocué,⁴ sólo tendremos *palabra mayor* ante el mundo y ante nosotros, si aprendemos a *escuchar y ver* el diverso caminar de nuestras comunidades.

Este proceso de lucha y resistencia ha hecho que algo maravilloso y novedoso se esté dando en el mundo indígena: en medio de muchos problemas y dificultades y a pesar de ellos, las comunidades, con sus autoridades, van construyendo su futuro o su proyecto de vida, con una participación progresivamente más amplia y más consciente, creando un novedoso proceso de lucha y resistencia que, según Enrique Dussel,⁵ es el primer caso de liberación exitoso en América Latina, después de la década de los sesenta, que además crea alternativas viables y posibles frente a la segunda globalización.⁶

² Unidad territorial de propiedad colectiva, creada según las Leyes de Indias de la Corona española.

³ Forma de gobierno y legislación según "usos y costumbres".

⁴ El primer sacerdote católico indígena nasa (Páez) del norte del Cauca, Colombia; asesinado por los terratenientes en complicidad con la policía, el 10 de noviembre de 1984.

⁵ Enrique Dussel, filósofo e historiador argentino, profesor de la UNAM en México, autor representativo de la filosofía y ética de la liberación, "Taller sobre historia indoamericana", Toribio, agosto de 1999.

⁶ La primera globalización entendida como homogeneización e imposición de un modelo económico, político, cultural y social comenzó en 1492; hoy asistimos a la segunda globalización.

En este proceso, la educación superior es una estrategia de largo plazo que permitirá a estas comunidades indígenas fortalecer sus procesos, afirmando su identidad, fortaleciendo su cultura e interactuando con los demás pueblos y culturas en el marco de procesos de internacionalización y mundialización.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN PAÍS PLURIÉTNICO Y PLURICULTURAL

Una sociedad intercultural como Colombia requiere una Universidad Intercultural. Una nación que se define como multiétnica y pluricultural, como Colombia, debe construir una universidad en la que se cultive el reconocimiento de las diferencias. Esto, ciertamente, no es ajeno a la esencia misma del concepto de *universidad* y no sería, por tanto, un elemento adjetivo que se incorporaría como una particularidad geográfica. La universidad, desde su propia concepción, ha sido el lugar de encuentro de los pueblos, de las tradiciones, de los saberes, de las culturas, convergencia de los diferentes, realización de la *universalidad*.

La universidad colombiana debe trabajar en el reconocimiento de las formaciones interculturales locales. No podremos acceder a la *sociedad del conocimiento* sin develar quiénes somos, cuál es nuestra historia, qué futuro construiremos juntos.

El acceso de los pueblos indígenas a la educación superior es una excelente estrategia de largo plazo para lograr mayores niveles de equidad y *empoderamiento* de estos grupos humanos que, por su profunda sabiduría ancestral y por sus dinámicos procesos comunitarios, son de vital importancia en la construcción de un proyecto de nación acorde con nuestra diversidad multiétnica y pluricultural.⁷

Nuestro camino hacia la sociedad del conocimiento requiere nuestro mutuo reconocimiento. En nuestro contexto, hay *conoci-*

⁷ "Encuentro IIESALC/UNESCO y USB: Políticas de Educación Superior para Pueblos Indígenas de Colombia", Cali, Colombia, 24 y 25 de abril.

miento social, conocimiento académico y apropiación social del conocimiento. Conocimiento social se refiere a los saberes y prácticas, cotidianos o expertos, no reconocidos por las comunidades científicas y académicas, pero que circulan y tienen sus propias modalidades de valoración, evaluación y validación en los tejidos sociales interculturales. Conocimiento académico se refiere a las formaciones intelectuales y a los círculos científicos y universitarios. Apropiación social del conocimiento remite a los usos espontáneos, a los programas oficiales o privados y a los asesoramientos profesionales que responden a las necesidades y planes de acción en los contextos cotidianos.

Estos tres tipos de conocimiento deben cruzarse, reconocerse mutuamente y hacer sinergia para el mejor provecho de nuestras sociedades. Los saberes tradicionales de las comunidades indígenas son un capital cultural sumamente valioso que debemos poner en diálogo con los saberes académicos en el escenario universitario.

El acceso de los pueblos indígenas a la educación superior ha tenido como estrategias las siguientes: política de cupos y becas en los programas académicos existentes; diseño de programas específicamente dirigidos a estudiantes indígenas, y creación de centros de educación superior indígenas.

Las comunidades indígenas han sostenido firmemente la opción por la formación de jóvenes indígenas que conformen equipos de trabajo (con otros actores sensibles al proyecto de las comunidades). No se espera de las universidades que ostenten actividades asistencialistas, dispersas y puntuales, ante las necesidades de las comunidades; sino que contribuyan al fortalecimiento del proyecto cultural y del plan de vida de aquéllas, como expresión de su alta calidad y pertinencia. Necesitamos académicos indígenas que, como líderes muy bien formados, acompañen en este nuevo escenario el camino ya antiguo de las comunidades en busca de su reconocimiento. Pero, sobre todo, necesitamos una educación superior que recupere el sentido primigenio de *Universitas*, ese lugar de encuentro de saberes, perspectivas, culturas, pueblos, naciones

donde maestros y estudiantes hacen ejercicio de la autonomía para crear, difundir y aplicar el conocimiento.

UNA ALIANZA PARA CONSTRUIR UNA POLÍTICA

Sin lugar a dudas, la irrupción de los pueblos indígenas, con sus procesos de lucha y resistencia, los han situado como uno de los factores de transformación social y cultural en Colombia. Además, la educación superior adquiere un papel preponderante, como estrategia de mediano y largo plazo, en la autonomía y desarrollo de los pueblos del continente. En este marco y bajo el objetivo de “superar la pobreza de los pueblos indígenas a través de una educación superior de calidad en el marco de políticas nacionales y participativas”,⁸ el IIESALC/UNESCO está impulsando la configuración de una alianza en la que participan: el gobierno nacional, las diferentes organizaciones indígenas de Colombia, las universidades que tienen sensibilidad y experiencia en el tema, los investigadores y los especialistas en temas asociados a los pueblos indígenas.

Para Claudio Rama, director de IIESALC-UNESCO, hoy nos encontramos en una fase de la transformación de la educación superior, caracterizada por la búsqueda de condiciones de equidad en el acceso, reconocimiento de la diversidad cultural, democratización de las sociedades, irrupción de las comunidades indígenas como actores sociales importantes. Esto crea la necesidad de pensar nuevos modelos de acceso a la educación superior, cristalizados en políticas proactivas de educación superior.⁹

Hoy no basta con políticas gubernamentales que, mediante becas y cupos, buscan establecer incentivos directos a las personas

⁸ Claudio Rama, “Encuentro IIESALC/UNESCO y USB: Políticas de Educación Superior para Pueblos Indígenas de Colombia”, Cali, Colombia, 24 y 25 de abril.

⁹ A este encuentro, organizado por el IIESALC/UNESCO y USB, asistieron delegados del gobierno nacional, de las principales organizaciones indígenas del país y también contó con la participación de investigadores y de rectores de las universidades que tienen experiencia en el tema.

pertenecientes a las comunidades indígenas y a los grupos excluidos. Tampoco es suficiente el impulso a la creación de programas *etno* (etnoeducación, etnoeconomía, etc.) que, si bien contribuyen en el *empoderamiento* de las comunidades, despliegan una discriminación positiva. Igual sucede con las universidades o centros de educación superior para indígenas que, entre otras cosas, reducen el concepto de universidad y se convierten en *reservaciones culturales*. Es claro que en este tipo de estrategias se reconoce la problemática de los bajos ingresos y se busca crear condiciones para el acceso; pero hoy se requieren nuevos modelos de acceso a la educación superior; sobre todo, se requiere que las universidades y las instituciones de educación superior del país se inserten en su contexto; no se puede seguir de espaldas a la riqueza que representa para el mundo académico el estar situado en un país pluriétnico, pluricultural y plurisocial.

ALGUNOS OBSTÁCULOS QUE VENCER

Este proceso de construir una política proactiva de educación superior se adelanta en medio de grandes cambios, retos y contradicciones. Se trata de una transformación profunda, global y rápida: cambia el universo simbólico, la manera de pensar, de actuar, de relacionarse.

En este proceso, podemos afirmar que, nutriéndose de cambios, el tránsito es más que los cambios. Implica realmente una marcha que hacen todos los actores en busca de nuevos temas, de nuevas tareas, de nuevas formas de hacer y de ser, generan una marcha en busca de su futuro.

En este proceso, hemos encontrado dos tipos de obstáculos: unos asociados a la pertinencia, la calidad y la efectividad; otros asociados al horizonte cultural y de pensamiento en el que se desarrolla la educación superior.

OBSTÁCULOS ASOCIADOS A LA PERTINENCIA, LA CALIDAD Y LA EFECTIVIDAD

Las comunidades indígenas en Colombia se encuentran dispersas en todo el territorio nacional, con algunas concentraciones: en el norte del país, en un territorio cuyo núcleo fundamental es el sistema biogeográfico de la Sierra Nevada de Santa Marta; en el centro occidente, en un territorio determinado por el Chocó y el Darién; en el suroccidente, en un territorio donde el centro es el Macizo Colombiano y la Cordillera Central; y en el sur, donde se concentra la población indígena en el Gran Cumbal, el valle de Sibundoy y los bosques de niebla de la zona montañosa colomboecuatorial.

Además, la mayoría de las poblaciones indígenas se encuentran ubicadas en territorios ricos en recursos de biodiversidad y mineros que, paradójicamente, son zonas geográficas marginales y deprimidas. Igualmente, estas zonas tienen una fuerte incidencia del conflicto armado que vive Colombia.

En este marco, se desarrollan experiencias de educación superior de diversa índole que tienen baja calidad y pertinencia, salvo algunas experiencias exitosas; tal bajo nivel de pertinencia está asociado a:

1. Currículos, metodologías y materiales educativos no aptos.
2. Docentes sin preparación para atender a estas poblaciones.
3. Discriminación del sistema de educación.
4. Ausencia de indicadores que midan el desempeño y el impacto de estos programas.
5. Falta de articulación entre la educación formal aislada –escuela– y la educación informal –cultural–.
6. Desarticulación de los programas con los planes de vida de las comunidades.

Además, el servicio que prestan la mayoría de los programas tiene poca eficiencia en la prestación de este servicio, entre otras razones por:

1. Ausencia de un sistema de información.
2. Limitaciones en la financiación, ya que no se incluye la educación superior de las poblaciones indígenas en los planes de desarrollo territorial.
3. Falta de voluntad política y reconocimiento.

Sobre estos obstáculos se está trabajando con el impulso y el liderazgo de IIESALC-UNESCO; se ha propuesto la conformación de una alianza entre el gobierno, las organizaciones indígenas y las universidades que nos permita, en una primera fase de corto plazo, formular e implementar una política de educación superior que garantice el acceso de los pueblos indígenas mediante la creación de Centros Comunitarios de Educación Superior (uno por zona, según la magnitud de la concentración de la población indígena), y en una segunda fase de mediano y largo plazo, crear las condiciones para que el sistema de educación superior colombiano reconozca el carácter pluriétnico y pluricultural del país y transforme paulatinamente el modelo monocultural de educación superior hacia un modelo intercultural, más pertinente social y culturalmente hablando.

OBSTÁCULOS ASOCIADOS AL HORIZONTE CULTURAL Y DE PENSAMIENTO

Identidad y diversidad

En primer lugar, nos enfrentamos a cien años de centralismo y unitarismo político y cultural que ha creado la falsa conciencia que hace que nos reconozcamos sin matices, homogéneos, negando e invisibilizando nuestra rica diversidad. Colombia encierra una colosal variedad de lenguajes, modos de ser, actuar y sentir, pero insistimos en buscar una sola forma que nos vuelva planos y homogéneos; en un país en el que confluyen tres grandes culturas: la negra, la indígena y la latina, bien podemos hablar de unidad, pero desde la diversidad. Igualmente, en el resto del continente

existen tres Américas: Afroamérica, Indoamérica y América Latina. Conviven aquí varios pueblos y naciones que superan las fronteras políticas reconocidas.

Sobre el tema de la identidad, Max Neef plantea con cierta ironía que:

La identidad es un tema trillado, pero se ha pasado por alto la identificación de las características comunes que realmente hay en este continente, se han pasado por alto los atributos que caracterizan a estas Américas. Quizá uno de los primeros atributos es que, desde su origen, es una tierra de no descubrimientos: don Cristóbal Colon, Gran Almirante de la Mar Océano, murió sin haber descubierto América. Tan seguro estaba del lugar a donde iba y llegó, que esa certeza opacó sus capacidades perceptivas y murió sin haberse dado cuenta del colosal hallazgo.¹⁰

Hoy muchos habitantes de este país mueren igual que don Cristóbal Colon, sin haber descubierto estas tierras.

América, en el sur, nace como un no descubrimiento, igual sucede con nuestro país, y este hecho nos sigue marcando de alguna manera; este no descubrir comienza a convertirse en un auténtico atributo de nuestra manera de ser. Por ejemplo, no se ha descubierto la rica diversidad étnica, cultural, lingüística y biogeográfica. Lo que tiene el país en su tierra algunos lo han descubierto sólo ahora, cuando ya es demasiado tarde. Por ejemplo, el germoplasma en gran parte ha sido descubierto por otros; porque si bien el norte es rico en cosechas, el sur es inmensamente rico en semillas, en germoplasma, en la más colosal diversidad vegetal del planeta. Pero esta conciencia, que aún no es generalizada, se tiene cuando ya el germoplasma ha sido trasladado gratuitamente y se encuentra bajo el control de grandes empresas multinacionales. Vale decir que nosotros, dueños de la más grande diversidad alimentaria que el planeta pueda imaginar, la dejamos ir, porque no nos tomamos la molestia de descubrirla en el patio

¹⁰ Manfred Max Neef, "Desarrollo sin sentido", en *Memorias II Encuentro de Diseñadores*, La Cocha, Nariño, mayo de 1998, p. 297.

de nuestra propia casa. E incluso es muy tarde para muchas especies extinguidas, aunque parte del germoplasma de esas especies lo poseen los grandes oligopolios internacionales.

Quizá cien años de invisibilidad y negación de nuestra diversidad han surtido efecto y por eso nos resulta tan difícil descubrir toda la riqueza que hay en nuestra diversidad, así que nos hemos enredado buscando construir procesos de homogenización. Hemos perdido tiempo valioso para buscar sinergia entre nosotros con la fantástica diversidad que representamos. Negándola e invisibilizándola hemos perdido el tiempo en la tarea de ser planos, sin ganas de perfil, ni capacidad de expresarnos con pasión y creando, incluso, las condiciones que hoy nos impiden los verdaderos encuentros para construir unidad desde la diversidad.

Mimetismo y repetición

Un segundo obstáculo, además del llamado a ser planos, uniformes, es el mimetismo en muchos órdenes respecto a Europa y Estados Unidos. Repetimos en eco distorsionado lo que desde los países más poderosos se piensa y se hace. Durante varias décadas, los pueblos del sur de América hemos vivido un mimetismo casi generalizado. Una especie de neocolonialismo que, superpuesto al viejo colonialismo de corte eurocéntrico, generó una debilidad en nuestra capacidad para reconocernos que hace difícil construir un proyecto colectivo acorde con nuestras necesidades. El mimetismo se ha vivido en medio del desgaste de los modelos a los que estamos unidos: la modernidad y el estilo de vida estadounidense.

Por este mimetismo, el imaginario social aparece cruzado por el juego de dos tensiones: la primera, el mimetismo tiende hacia la repetición, la copia, el reflejo y la integración en un proyecto desgastado y decadente; y la segunda, hay una tendencia a construir un proyecto colectivo propio, pero éste se presenta difuso, lejano y difícil de consolidar en el corto plazo. Ambas tensiones

van acompañadas y unidas hasta el punto de no saber si el mimetismo repetitivo, duplicador en la medida en que se convierte en el horizonte de construcción individual y colectivo, introduce una separación, una distancia del origen y de la génesis histórica que nos ha configurado como pueblos; o, en su defecto, esa separación del origen es la que nos lanza a tener una actitud mimética. Este juego parece insuperable. Inclusive resulta imposible afirmar si el mimetismo genera la ausencia del proyecto colectivo o si la falta de éste obliga a una actitud mimética. Al final, un proyecto colectivo propio sigue siendo una tarea ardua, que intenta crear una alternativa de cara al presente y al futuro, con difíciles condiciones de posibilidad.

Además, la fenomenología del imaginario social muestra cómo cada direccionalidad desarrolla su propia patología y disfunción: la primera, a fuerza de copia y repetición, genera una falsa conciencia; y la segunda, ante las pocas posibilidades de construir un proyecto colectivo propio, conduce a la esquizofrenia entre el *deber ser*, el ideal y una realidad plagada de frustraciones.

Ciencia y sabiduría

El mimetismo ha sido un serio obstáculo para el crecimiento individual y colectivo, como pueblos y como personas; se encuentra muy enraizado en la vida cultural y académica, baste con ver la manera como *remedamos* los modos de producir conocimiento; aquí encontramos un tercer gran obstáculo. Con sus lineamentos, la ciencia moderna describe y explica realidades que cada vez se fragmentan más para penetrar con mayor agudeza. La ciencia crece, pero fragmentadamente. El saber se divide y se multiplica, explotando en pedazos, como si el gran ventanal del saber se hubiese roto, dando paso a otro gran problema: los pedazos de ese cristal no tienen fuerza integradora. Para sus fines, el conocimiento se ha dividido en ciencias y éstas, en disciplinas que se especia-

lizan, particularizan y ramifican, multiplicando los campos del saber. Tal multiplicación penetra la realidad con mayor agudeza pero aisladamente, sin integración, fraccionando la realidad bajo la ilusión de comprenderla. Tal explosión del conocimiento llevada a sus últimas consecuencias crea un caos, donde hay una relación inversamente proporcional entre conocer y comprender: a más conocimiento menos comprensión. Y lo que es peor, la fuerza transformadora del saber se domestica.

Dicho fenómeno en la ciencia se torna más preocupante cuando ya no sólo es el conocimiento el que se rompe sino el hombre y la cultura. Además, tal situación se vuelve dramática cuando los grandes retos de nuestros pueblos, como la injusticia, la pobreza, la violencia, el deterioro de la naturaleza, son de tal magnitud que resulta imposible abordarlos desde una especialización de la ciencia en manos del hombre fragmentado.

Entonces, la especialización del saber se enfrenta a la magnitud de los problemas cada vez más globales y con consecuencias más complejas y más universales. Los problemas que antes se presentaban con claros contornos disciplinarios se han transformando en urgentes tareas transdisciplinarias e interdisciplinarias. Cualquier conocimiento específico resulta obsoleto ante la dimensión de los problemas.

Encontramos, entonces, que a mayor desarrollo del conocimiento, mayor deterioro del mundo, del hombre y de las relaciones humanas. Esto devela un error sistemático de la ciencia moderna: creer que el desarrollo de las ciencias y la tecnología necesariamente implica un mejoramiento cualitativo del mundo y del hombre. En otras palabras, conocer no necesariamente equivale a comprender aquello que se conoce. Así lo expresa el poeta T. S. Elliot cuando pregunta angustiosamente: "¿Dónde está la ciencia que hemos perdido con la información? ¿Y dónde la sabiduría que hemos perdido con la ciencia?"¹¹

¹¹ Citado por Alfonso Borrero Cabal s.j. en *Simposio permanente sobre la universidad*, Bogotá, 1990-1992.

Hoy es necesario reconocer que, en las Américas aún no descubiertas, donde viven inmensas mayorías excluidas social, económica, política y culturalmente, se ha conservado parte de la sabiduría de este continente. Tenemos que “beber de nuestro propio pozo”, como diría Gustavo Gutiérrez (teólogo peruano), creando un novedoso quehacer académico que encarne la reflexión en la problemática de los excluidos que, a decir de Ignacio Ellacuría (filósofo y teólogo, mártir latinoamericano que fue asesinado en El Salvador), son el *lugar* más universal, tanto cualitativa como cuantitativamente. Cualitativamente, porque en ellos está más amenazada la esencia humana, y cuantitativamente, porque representa dos terceras partes de la población mundial.

Sobre esa sabiduría del mundo de los excluidos, vale recordar cómo los shamanes (hombres sabios de las comunidades indígenas) resuelven, a través del contacto profundo con la naturaleza y su entorno, los problemas fundamentales biopsicosociales de su grupo. De igual modo, en la sociedad contemporánea, con complejos sistemas de resolución de conflictos, aparecen procesos que, partiendo de lo cotidiano, sencillo y vital, reconstruyen los tejidos sociales destruidos por la violencia.

Tampoco pueden olvidarse los procesos populares de lucha y resistencia que, a pesar de sectarismos, divisiones y exterminios, han recuperado saberes alternativos frente al orden dominante: la medicina tradicional, las religiones de las otras culturas de este continente, la tradición oral, las formas comunitarias de organización social (la minga y el convite), prácticas desde las que es posible resistir y construir.

Para valorar estos saberes, es necesario reevaluar la concepción según la cual el único saber válido es el formal de la ciencia o el reproducido en espacios privilegiados; porque la ciencia no es la única ni la más elevada forma de acceso al saber. El saber anclado en la sabiduría nace, como en todo parto, dolorosa y frágilmente desde la vida para la vida. Esta perspectiva, que resulta chocante para los defensores de la razón pura, no pretende

revivir la superada vieja polémica entre acto puro y razón pura (ficciones de la mente). Tampoco es un llamado a la acción por la acción o al vitalismo irracional. Recordemos a Pascal: "Dos excesos: excluir la razón, sólo la razón". Se trata de avanzar en los conceptos, la experiencia y el sentido de ambos. Hay una expresión entre los indígenas nasa del suroccidente colombiano, a quienes la UNESCO ha reconocido como maestros de sabiduría; ellos dicen: "La palabra sin la acción es vacía, la acción sin la palabra es ciega, la palabra y la acción fuera del espíritu de la comunidad es muerte".¹²

Muchas veces asistimos a encuentros informales, a clases, exposiciones, a grandes congresos de especialistas, donde es eruditamente claro lo que sucede, por qué sucede, qué hacer para que no suceda y, sin embargo, después de la charla informal o el seminario, todo sigue igual. La palabra sin la acción es vacía. Mario Arrubla, científico social colombiano, afirma: "Por más que sea doloroso, hay que decirlo: las ideas pueden circular hoy en Colombia no tanto por un respeto inspirado en los mejores valores de la civilización; lo hacen, porque, incapaces de articularse con la realidad social, son inofensivas."¹³ Bien podríamos, también, referir las miles de experiencias sociales que en las Américas, incapaces de convertirse en historia, nacen y mueren convertidas en anécdotas. La acción sin la palabra es ciega. Pero, de igual manera, no podemos unir palabra y acción, experiencia y reflexión sin que éstas, unidas, tengan un horizonte de bien común, que estén animadas por el espíritu de la comunidad, porque generan muerte.

¹² UNESCO-Caracas, *Informe 1996-1997*, Caracas, Ediciones CRESALC, 1998, p. 4.

¹³ Mario Arrubla, *Colombia hoy*, Bogotá, Universidad Nacional, 1988.

Y DEL FUTURO, ¿QUÉ?

Seguramente en el futuro, cuando se examinen las últimas décadas de historia de Colombia, se llegará a la conclusión de que padecemos una extravagante *demencia colectiva*, porque procedimos en contra de las evidencias, queriendo uniformar en una sola manera de ser la más rica diversidad étnica, geográfica, lingüística, biológica y cultural; porque trasplantamos miméticamente un pensamiento, una cultura, un modelo económico y una forma de ver el mundo; porque perdimos con la información la ciencia y, con la ciencia, la rica sabiduría de nuestros pueblos. En síntesis, porque nuestra palabra camina vacía, nuestra acción ciega y las dos no están acompañadas por el espíritu de la comunidad.

Claro que debemos reconocer que esta demencia colectiva empieza a tener síntomas de cura, y la medicina, curiosamente, viene en gran medida de las Américas no descubiertas. Se evidencia en la posibilidad de comprender, de ganar sabiduría, siguiendo el rastro de la cosmovisión y los imaginarios de los distintos grupos humanos del continente; está presente en el universo simbólico, en la naturaleza, en nuestra tierra, en la vida de lo que nos rodea; bulle en Afroamérica, Amerindia y América Latina, porque, desde este continente aún no descubierto, se gesta lo que Jorge Nieto Montesinos ha denominado una revolución cautelosa: "Ella viene envuelta en las sombras de la crueldad y el dolor humanos, tiene forma sigilosa." Ambas cosas a veces nos impiden verla, pero ocurre. "A las perplejidades que produjeron las crisis asociadas a los cambios en la región y el mundo ha seguido un proceso inédito de madurez intelectual y social", nos dice Jorge Nieto.¹⁴

Esta revolución la vemos expresada en la literatura, en la teología, en la sociología, en la economía, en la política; baste con revisar la bibliografía de grandes obras producidas desde nuestro continente y que hoy tienen reconocimiento universal; o baste

¹⁴ Jorge Nieto, *Nueva cultura política para el nuevo siglo*, México, Demos, 1995.

con recorrer los formidables procesos sociales de lucha y resistencia que cobran vida y evidencian signos de madurez histórica y social.

Desde la experiencia de las comunidades del norte del Cauca, Colombia, quizá es muy pretencioso hacer un análisis de las tendencias de futuro. Pero sí es posible hacer una síntesis de las latencias que bullen en nuestro pueblo y nos invitan a vivenciar nuevos paradigmas propuestos por: las nuevas ciencias, el pensamiento complejo, la teoría de sistemas, las cuales siempre han permanecido en el arte y en las cosmovisiones de los grupos humanos excluidos del continente. Nuevos paradigmas que nos invitan a realizar un éxodo, un cambio, como el que nos hace un grupo de mujeres, un cambio que va:

De la objetividad al observador como parte del conocimiento; del conocimiento que subyuga al conocimiento que libera; de las verdades absolutas a las descripciones aproximadas; de las jerarquías a las redes de relaciones; del poder como sumisión al poder como construcción colectiva; del ser o no ser al ser, estar y formar parte; del nihilismo al reencantamiento del mundo; de la guerra de los géneros al ser reconciliado; de la rigidez a la flexibilidad como fortaleza; de las estructuras a los procesos dinámicos; del tiempo lineal a los tiempos plurales; de la selección natural a la gran cooperación entre las especies; de la fragmentación y la suma de las partes al orden emergente.¹⁵

BIBLIOGRAFÍA

GÓMEZ BUENDÍA, Hernando, *Educación, La agenda del siglo XXI: Hacia un desarrollo humano*, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, Bogotá, septiembre de 1998.

LIZARZABURU, Alfonso E., "Experiencias y desafíos", en Gustavo Zapata Soto (comp.), *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina*, Madrid, 2001.

¹⁵"Las siete", *Agenda Mujer*, Cali, 2002.

- LÓPEZ SEGRERA, Francisco y Alma Maldonado M., *Educación superior latinoamericana y organismos internacionales: Un análisis crítico*, Cali, Ediciones USB, febrero de 2002.
- MUÑOZ, Manuel Ramiro, y Rodrigo Rincón, *Formación humana en la universidad: la experiencia de la Universidad de San Buenaventura*, Cali, Ediciones USB, agosto de 2002.
- QUINTERO, Víctor Manuel, "Proyección Social de la Universidad", en *Pertinencia y responsabilidad social de la Universidad de San Buenaventura Cali*, Cali, Ediciones USB, agosto de 2002.
- SEMINARIO NACIONAL SOBRE JURISDICCIÓN INDÍGENA Y AUTONOMÍA TERRITORIAL, *Del olvido surgimos para traer nuevas esperanzas: La jurisdicción especial indígena*, Bogotá, noviembre de 1997.
- TALLER SEMINARIO INTERNACIONAL "ABRIENDO CAMINOS: Educación y comunidad en los pueblos indígenas de los países andinos", Bolivia, 2001.
- UNESCO, *Claves para el siglo XXI*, España, UNESCO, 2002.
- , *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas, Ediciones IIESALC-UNESCO, 2003.
- YARCE, Jorge et al., *La educación superior en Colombia*, Bogotá, septiembre de 2002.

EDUCACIÓN SUPERIOR EN BOLIVIA

Crista Weise Vargas*

PRESENTACIÓN

El presente estudio auspiciado por IIESALC-UNESCO tiene como objetivo sistematizar información acerca de las condiciones sociales y educativas de las poblaciones indígenas en Bolivia y los avances en relación con políticas y experiencias de educación superior indígena en ese país.

Lo que se presenta en esta ocasión es un avance preliminar de dicho estudio. Queremos compartir algunas reflexiones e ideas que aparecen a partir de los avances, así como problemáticas que se han ido encontrando en el camino.

La información existente en Bolivia es de poca consistencia, no se cuenta con estadísticas que reflejen de manera confiable la situación de las poblaciones indígenas, pues no se tienen datos desagregados desde la perspectiva de pertenencia a grupo étnico o población originaria. Asimismo, los procedimientos metodológicos y la definición de las categorías que emplean los estudios parciales no son, en muchos casos, equiparables, por lo que la información estadística es más bien de carácter referencial y nos muestra tendencias, más que situaciones exactas.

* Investigadora del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IIESALC-UNESCO, Bolivia.

La poca claridad del alcance de definiciones, categorías, parámetros e indicadores, y la propia inexistencia de información que permita tratar a la población indígena como grupo social específico explican la invisibilización estadística de la población indígena. Sin embargo, tal invisibilización va en dirección contraria de un conjunto de normas constitucionales, leyes y reglamentos que reconocen expresamente los derechos colectivos de los pueblos indígenas.

Los indicadores de la población indígena en Bolivia son indicadores aún en construcción; existen contradicciones entre distintos censos y encuestas y no se tiene, ni siquiera, la perspectiva de construcción de una base de datos indígena. Pese a esas dificultades, es posible esbozar un panorama de las características generales de los pueblos indígenas y los aspectos principales de la educación superior en sus vinculaciones con dichas poblaciones.

CARACTERÍSTICAS GENERALES

La población indígena boliviana se ubica en tres zonas geográficas: la andina, que comprende los departamentos de La Paz, Cochabamba, Oruro, Potosí, Chuquisaca y Tarija; la oriental chaqueña, que comprende Santa Cruz, Chuquisaca y Tarija, y la amazónica, con territorios que corresponden a los departamentos de Cochabamba, Santa Cruz, Beni y Pando.

En la región andina se ubican cuatro grupos étnicos (aimaras, quechua, uruchipaya y afroboliviano), con una población total de 1 965 405.¹ En la zona del chaco oriental se encuentran ubicados ocho grupos étnicos: guaraní, chiquitano, guarayo, ayoreo, winhayek, tapieté y paiconeca, con una población total de 160 406 habitantes.² En la zona amazónica se encuentra la mayor variedad de grupos étnicos, pero, al mismo tiempo, se trata de una pobla-

¹ Datos de diagnóstico 2000 (VAIPO), Pueblos Indígenas y Originarios de Bolivia.

² *Idem.*

ción menor. Muchos de estos grupos tienen poblaciones pequeñas que no sobrepasan las doscientas o trescientas familias.

Se encuentran ubicados en este territorio los araonas, baure, canichana, cavineño, cayuvava, chácobo, tsimané, ese ejja, itonama, joaquiniano, leco, manchineri, moré, mosetén, movima, nahua, moxeño, pacahuara, sirionó, toromona, yaminahua, yuqui, yuracaré.

Además, hay un conjunto de grupos étnicos considerados nómadas, cuya ubicación no se puede definir con certeza. En la zona amazónica, se tienen 100 065 habitantes. En total, hasta el año 2000, se ha calculado que Bolivia cuenta con una población indígena de 4 657 816 habitantes, que constituyen casi 60% de la población nacional.

Según datos de los 33 grupos étnicos existentes, se hablan 30 lenguas indígenas diferentes. En las tierras bajas, una misma lengua puede ser hablada por personas que se identifican y pertenecen a comunidades étnicas diferentes,³ de ahí que el número de lenguas y de etnias no sea correspondiente.

SITUACIÓN EDUCATIVA

Bolivia es un país con enormes desigualdades sociales. Las diferencias se reflejan y son reproducidas por el sistema educativo debido a su baja eficiencia interna, poca capacidad de cobertura y baja calidad. Son visibles las grandes inequidades educativas alrededor de los principales ejes: ubicación geográfica (zonas urbana y rural)⁴ y el género, que concentran los mayores índices de pobreza y el más bajo desarrollo humano; se infiere también que, en este grupo, se ubican porcentajes altos de poblaciones indígenas.

³ Por ejemplo, existen pueblos originarios, como los mosetenes y chimanes, que comparten la misma lengua.

⁴ A su vez, hay diferencias importantes entre sistema público y privado.

En consecuencia, los más bajos índices educativos se condensan en la zona rural, en el sector femenino y en la población indígena. Algunos indicadores educativos demuestran esto claramente. Según datos del censo del año 1992, la tasa de analfabetismo nacional alcanza 15.2%. En las ciudades capitales se tiene 4.9%, en otros centros urbanos 11.5%, en el área rural llega a 29% y sólo en la ciudad del Alto, se tiene una tasa de analfabetismo de 8.7 por ciento.⁵

De acuerdo con los datos, las ciudades capitales son las que tienen menor índice de analfabetismo, el cual es, por lo menos, dos veces mayor en otros centros urbanos y siete veces mayor en la zona rural. Del mismo modo, si se observa la información desde el punto de vista de género, tenemos que, en todos los casos, el porcentaje de analfabetismo femenino es más del doble que el masculino. El índice más alto se ubica en la población femenina rural.

Este panorama se repite en el caso de la cobertura. La cobertura escolar, desde el nivel primario, es mayor en la población masculina y, si bien tanto para varones como para mujeres la matriculación disminuye drásticamente en el nivel secundario, la diferencia entre la población femenina y masculina en ese nivel permanece igual.⁶

Aun cuando es posible fundamentar la inequidad y las deficiencias del sistema con muchos otros datos educativos,⁷ el ejemplo más dramático de la ineficiencia del sistema se ve en el seguimiento de una cohorte de estudiantes,⁸ en la que se evidencia

⁵ INE, *Encuestas de empleo*, noviembre de 1998.

⁶ El total de la población matriculada en el nivel primario es de 1 538, mientras que en el secundario es de 293 158. Para mayor información, véanse los datos del censo de 1992 en <http://ine.gov.bo>.

⁷ Para ampliar datos al respecto, véase <http://ine.gov.bo>: *indicadores sociales*.

⁸ Ministerio de Educación, basado en la metodología elaborada en UNESCO, *Educación para todos*, World Bank, 1999.

que de 100 estudiantes que ingresan en el primer curso, apenas 25 concluyen la secundaria (World Bank, 1999).

Tenemos también algunos datos relevantes respecto a los niveles de escolaridad de la población adulta en los que se evidencia la precaria situación de las poblaciones indígenas. De la población adulta (15 años o más), el 50% que no tiene ningún nivel de escolaridad se encuentra en el sector rural. Con educación obligatoria completa se tiene 76.3%, que se ubica en la zona urbana, y 23.7% en la rural.

Asimismo, en la población indígena hay 41.8% sin escolaridad, 44.2% cuenta con educación obligatoria incompleta y apenas un 14.0% con educación obligatoria completa. Estos datos nos muestran una situación de importante marginación y exclusión del sistema educativo desde los niveles de educación primaria y secundaria.

De esta manera se explica que, pese a la relativamente alta cobertura en la educación superior y sin haber dispositivos de selección en la estructura escolar, la capacidad de retención del sistema es tan bajo e ineficiente que resulta altamente excluyente, ya que los niveles de retención, deserción y rezago son mayores en la zona rural y en el sector femenino. Claramente recaen en la población más pobre, la cual se ve privada del acceso a los servicios educativos.

La baja calidad de la formación recibida en la educación secundaria tiene un efecto determinante en la educación universitaria y se traduce luego en bajo nivel de rendimiento, alta permanencia en la institución,⁹ altos índices de deserción, etc. Por consiguiente, pese a no ser una estructura selectiva, el acceso a niveles adecuados de educación de calidad son privilegio de ciertos sectores económicos y resultan excluidos del sistema los de condición socioeconómica más baja, que quedan al margen del sistema desde muy temprana edad.

⁹ Hasta 1998 no estaba vigente el reglamento de permanencia estudiantil, no hay límite de veces que las materias pueden ser reprobadas.

La población total de estudiantes universitarios en Bolivia alcanza actualmente cerca de 269 379 estudiantes.¹⁰ La población universitaria se compone aproximadamente de 60% de jóvenes provenientes de colegios públicos y en 40% de egresados de colegios privados (CEUB, 1998). En el nivel nacional resaltan los casos extremos, como en la ciudad de Cochabamba y La Paz, donde la matrícula universitaria refleja una proporción de 60% público, contra 40% privado del total nacional, mientras que en universidades como la Universidad Técnica de Oruro (UTO), 90% de los estudiantes proviene de colegios públicos (World Bank, 1999).

No se tiene información respecto a qué parte de esta población pertenece o se identifica con algún grupo étnico o pueblo originario; sin embargo, en la medida en que la pobreza es una condición relacionada con la condición indígena, es posible suponer que gran parte –si no es que la mayoría– de la población proveniente de colegios fiscales es indígena.

Desde esa perspectiva, es claro que las universidades públicas nacionales atienden a un importante porcentaje de poblaciones indígenas, pero que no son identificables ni cuentan como tales en el desarrollo de la vida institucional.

EDUCACIÓN SUPERIOR Y POBLACIONES INDÍGENAS

La educación superior comprende tres niveles: educación media, educación técnica superior y educación universitaria.

En los tres niveles es posible identificar experiencias dirigidas a poblaciones indígenas o experiencias autogestionarias de educación promovidas por poblaciones indígenas; sin embargo, los actores en cada uno de esos sectores son diferentes, así como las dinámicas internas de gestión, estructuración y diseño de las propuestas.

¹⁰ Datos de CEUB, 2000 (212 441 estudiantes matriculados en 2000 en universidades públicas) y del Viceministerio de Educación Superior Ciencia y Tecnología (56 738 matriculados en 2003 en universidades privadas).

Los dos niveles inferiores han sido tradicionalmente más cercanos a las poblaciones indígenas; de hecho, estas modalidades fueron, por lo general, orientadas a sectores rurales y de alta pobreza. Algunas de ellas han pasado por las estructuras de organización comunitaria y de los pueblos originarios y otras han ingresado a través de diversas modalidades a poblaciones indígenas sin una articulación con las actividades comunitarias.

En primer lugar, veremos algunos aspectos de la educación técnica media y profesional.

Los principales actores en este campo son las organizaciones no gubernamentales e instituciones privadas de desarrollo social con un fuerte apoyo de la cooperación internacional, alta presencia de organizaciones eclesiásticas y escasa intervención del Estado.

La mayor parte de estas experiencias intenta vincular la educación con la producción, ya sea de subsistencia o de pequeña empresa. La formación en este nivel se ubica prioritariamente en la ramas agropecuarias, donde son representativos los Centros de Educación Técnica (CETA), los Centros de Educación Técnico Humanística (CETHA) y otros.

Existen algunas experiencias notables que intentan vincular estas actividades con los intereses y necesidades de las comunidades, aunque no es lo más común.

En el nivel de técnico superior se cuenta con una larga experiencia en las normales rurales, cuya orientación ha sido tradicional y escolar, y la cual ha estado en manos de la Iglesia y del Estado. La primera se ha constituido en un actor importante en la formación de estos sectores y el Estado ha ejercido su acción a través del sistema público regular de educación y formación de maestros que, sin embargo, presenta grandes dificultades.

Finalmente, tenemos la educación superior universitaria, que es el tema que hoy nos ocupa, pues es justamente ésta la que ha sido negada a sectores con mayores niveles de pobreza; particularmente poblaciones indígenas, y la que aparece como demanda específica de los movimientos sociales en los últimos años.

En este punto, es importante distinguir tres maneras de encarar el análisis. Las universidades tradicionales que atienden a poblaciones indígenas, las propuestas de formación acerca de problemáticas indígenas y las experiencias que intentan constituirse como universidades indígenas. Estas tres modalidades están presentes en el escenario boliviano. Insistimos en la idea de que un alto número de programas universitarios bolivianos de nivel de licenciatura reciben a jóvenes y adultos indígenas, hasta hoy únicamente los que ofrecen formación en lingüística e idiomas, y las EIB tienen en cuenta las características étnicas de sus usuarios.

En las diferentes universidades del país, se tiene un conjunto de experiencias de atención a poblaciones indígenas; algunas con un enfoque intercultural y otras simplemente en términos de políticas de integración de dichas poblaciones en los espacios universitarios. Como se indicó, dadas las características ya citadas de nuestro país, se podría suponer que la mayoría de las universidades bolivianas brindan servicios educativos a muchos estudiantes indígenas, hombres y mujeres. Si bien un altísimo porcentaje de los estudiantes universitarios podrían ser considerados indígenas, lo cierto es que, salvo honrosas excepciones, la gran mayoría de los programas académicos universitarios se ha estructurado e implementado haciendo abstracción de las características etnoculturales y lingüísticas de sus estudiantes.

Las únicas excepciones podrían ser aquellos programas que están creados explícitamente para atender a maestros y estudiantes indígenas casi en relación directa con la implementación de programas de EIB. Tal es el caso, por ejemplo, de la carrera de lingüística e idiomas nativos de la UMSA, la cual fue creada hace veinticinco años para atender prioritariamente a profesores rurales aimaras y quechuas (López, 2000).

Por ello, consideramos que en el ámbito de la formación universitaria, únicamente cabe definir como programas de educación de jóvenes y adultos indígenas a aquellos que forman a jóvenes y adultos indígenas de habla originaria como profesionales habili-

tados para trabajar en programas de EIB, así como a los que forman a jóvenes y adultos indígenas como profesionales en lingüística y lenguas nativas.

Los programas de esta índole pueden ser de pregrado o de posgrado. Existen en el país seis programas de licenciatura:

1. La carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), en su mención de idiomas nativos, aimara o quechua.
2. La carrera de Lingüística e Idiomas de la Universidad Tomás Frías de Potosí, en su mención de idiomas nativos, aimara o quechua.
3. La carrera de Lingüística Quechua de la Universidad Mayor de San Francisco Xavier de Sucre.
4. La Licenciatura Especial en EIB de la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), que atiende sobre todo a maestros quechuas en servicio.
5. La Licenciatura Especial en EIB de la UMSA, fundamentalmente dirigida a maestros aimaras en servicio (López, 2000).

A estos programas asisten hoy jóvenes que, habiendo concluido sus estudios secundarios, optan por una licenciatura ligada a la problemática indígena y rural. Las licenciaturas especiales en EIB son de reciente creación y constituyen un subproducto de la Ley de Reforma Educativa, pues, al amparo de ésta, ofrecen la posibilidad a docentes en servicio para que puedan, en un periodo de tres años, complementar la formación recibida en un Instituto Normal Superior (INS) y obtener el título universitario de licenciatura.

Las licenciaturas especiales han sido organizadas para atender a maestros que hablan un idioma originario y que, por lo general, prestan servicios en el sector rural. La licenciatura de la UMSS en Cochabamba va por su tercera promoción, cuenta a la fecha con 120 estudiantes, de los cuales la mayoría es hablante de quechua.

La licenciatura en la UMSA ofreció una sola promoción, que está por concluir con la sustentación de la tesis respectiva. Resulta interesante anotar que los estudiantes universitarios regulares de la UMSA se opusieron tenazmente a que esa universidad participara en la profesionalización de maestros. Este hecho llevó a la UMSA a reconsiderar su oferta y conducirá en los próximos meses a la desactivación del programa. Éste es un problema de antigua data, relacionado con conflictos de espacios en el ejercicio profesional mientras el magisterio (profesores normalistas) y la formación de nivel universitario no estén integrados. Los profesionales universitarios no tienen acceso al escalafón docente del magisterio, por lo que, al proporcionarle una posibilidad de mayor profesionalización al sector docente, los licenciados en el área educativa quedan en desventaja competitiva.

Los dos programas de posgrado son ofrecidos por la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba: uno de nivel diplomado y otro de nivel maestría:

- El Diplomado en Educación Intercultural es ofrecido por el Centro de Estudios Superiores (CESU) y la ONG local CENDA. Tiene un año de duración y está dirigido a profesionales que trabajan en el ámbito rural o sobre temas rurales. De ellos, varios son indígenas y se reconocen como tales. Este diplomado es apoyado financieramente por la Fundación Kellogg y forma parte del CEIDIS (Consortio de Educación Intercultural para el Desarrollo e Integración Sur Andina), institución integrada por cuatro universidades y cuatro ONG de Arequipa, Arica, Cochabamba y Jujuy.
- La Maestría en EIB es ofrecida por el Programa de Formación en EIB para los Países Andinos (Proeib Andes); tiene dos años y medio de duración, incluido el periodo dedicado a la redacción de la tesis y, además de estudiantes indígenas bolivianos, atiende a profesionales indígenas de Colombia, Chile, Ecuador y Perú. El Proeib Andes es producto de un

convenio bilateral entre el gobierno de Bolivia y el gobierno de la República Federal Alemana, al cual se han adherido los ministerios de Educación de Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina. Además de la UMSS, participan en la ejecución del Proeib Andes 18 universidades, 20 organizaciones indígenas y los ministerios de educación de Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú (López, 2000).

Aunque escasos, existen programas universitarios, tanto de pregrado como de posgrado, específicamente destinados a la formación profesional o a la especialización de jóvenes y adultos indígenas. Éstos, sin embargo, sólo tienen lugar en tres localidades del país, Cochabamba, La Paz y Potosí. Entre las instituciones que impulsan estos programas destacan la UMSA, por ser la primera que instituyó en el país la carrera de lingüística e idiomas nativos, y ahora la UMSS, que ofrece programas universitarios relacionados con la EIB en tres distintos niveles: licenciatura para maestros en servicio, diplomado y maestría.

POLÍTICAS DE ACCESO, APOYO Y AMPLIACIÓN DE LA COBERTURA

Mientras que las universidades del sistema universitario público tienen autonomía, no se cuenta con una política de carácter nacional orientada a estos fines. Tampoco es un aspecto que se haya considerado prioritario ni es un componente de los programas de reforma universitaria que intentan ser promovidos desde el gobierno.

Para poder tener cierta claridad sobre este aspecto, es necesario hacer un relevamiento en cada universidad, y dentro de ella en cada facultad, respecto a cuáles son las políticas existentes en este campo. Se tiene conocimiento, no obstante, de la existencia de acuerdos para el ingreso libre, becas y facilidades para estudiantes provenientes de comunidades rurales. Sin embargo,

no se hace un seguimiento de cuántos son estos estudiantes ni de cuál es su trayectoria académica en la institución.

En el caso de las universidades privadas, sucede algo similar. Las regulaciones vigentes, que permiten el funcionamiento y el ordenamiento de la universidad privada boliviana, consideran temas generales de funcionamiento, regulación, apertura de carreras y normas diversas. Sin embargo, no existe ningún acápite que haga referencia a este punto.

Las universidades privadas carecen de políticas que posibiliten, incentiven o faciliten el acceso o la permanencia en la educación superior de las poblaciones indígenas.

EXPERIENCIAS DE CONSTITUCIÓN DE UNIVERSIDADES INDÍGENAS

En Bolivia existen dos casos claramente identificables: el caso de la Universidad Pública del Alto y el caso de la Unidad Académica del Valle del Sacta. Comenzaremos por este último.

La Unidad del Valle del Sacta nace como una conquista de los movimientos sociales del trópico cochabambino. Se involucran directamente en su gestación las seis federaciones del trópico, el comité de defensa del agua y autoridades municipales de la subregión de la zona chapareña.

En acuerdo con el gobierno, se decide crear un programa institucional de nivel universitario para satisfacer las demandas de la subregión, con la perspectiva de convertirse en una Universidad del Trópico, de corte campesino-indígena.

Para concretar la propuesta, se crea una comisión gestora del programa. Sin embargo, una vez firmado el acuerdo, las actividades de constitución de la unidad se dilatan por la falta de definición del gobierno y de la Universidad Mayor de San Simón, a la que se le encomienda constituirse en parte activa de la creación de dicho programa.

Al tomar iniciativa la UMSS, la presión social cede y se diluyen las ideas de creación de otra universidad autónoma, quizás de corte indígena. El móvil de constitución de esta última no fue orientado por reivindicaciones de corte indigenista, sino más bien de corte político sindical y campesino. Se entendía que la creación de una universidad en el Chapare constituiría la posibilidad de contar con un espacio de profesionalización, pero además con un espacio de formación política y de fortalecimiento de los movimientos que la generaron.

La UMSS se opuso a esta posibilidad, pues ello le significaría compartir el presupuesto regional que sería parcialmente destinado a otra universidad. De esa manera, la unidad gestora se demoró en la toma de decisiones y no dio muestras de saber hacia dónde orientar una propuesta que hiciera viable el compromiso adquirido.

Finalmente, los bachilleres y padres de familia ejercieron presión y se iniciaron las clases en enero de 2002, sin una clara figura de la estructura institucional y curricular ni sus relaciones de dependencia jerárquica institucional, con lo que se generó un proceso de legitimación *de hecho* sin regulación alguna. Finalmente, se constituyó, por cuestiones internas de la UMSS, como una unidad de la Facultad de Agronomía, aunque su situación aún es irregular y no está claramente definida.

Los movimientos sindicales no participan en la elaboración de programas y planes ni tienen ninguna injerencia sobre su funcionamiento; sin embargo, han hecho demandas concretas de profesionalización para que sean atendidas desde esta unidad, que nace como el Centro Académico de Agricultura Tropical y el Manejo de Recursos Naturales en el trópico de Cochabamba bajo la presidencia de la Universidad Mayor de San Simón.

Esta unidad, al no formar parte del presupuesto universitario, cobra a los estudiantes el costo de la matrícula y la universidad proporciona el espacio físico para el desarrollo de las actividades.

Las carreras que han solicitado los representantes sindicales y de padres de familia son las siguientes:

- Administración de Empresas
- Contabilidad
- Derecho
- Ingeniería Mecánica
- Ingeniería Eléctrica

Se pide, en todos los casos, que sean carreras de nivel licenciatura. Es notoria la usencia de carreras vinculadas con la realidad agropecuaria y forestal de la zona.

Actualmente, la unidad cuenta con dos coordinadores y seis docentes, con la siguiente relación de estudiantes desde el año 2002:

- Semestre 1/2002: 50 inscritos, de los cuales 40 culminaron el semestre;
- Semestre 2/2002: 37 inscritos de los cuales 37 concluyeron;
- Semestre 1/2003: se registraron 36 estudiantes.

Hoy día, la situación de la unidad sigue en discusión y recién se ha logrado elaborar una propuesta de diseño curricular para las carreras que ya están en marcha. La propuesta no considera, sin embargo, la incorporación de perspectivas culturales propias de los pueblos originarios, ni tampoco políticas de admisión, acompañamiento o evaluación para dichas poblaciones. Esta experiencia, que nació con la idea de una universidad indígena, fue absorbida por la universidad pública, entrando, en consecuencia, en un esquema tradicional.

Veamos ahora el caso de la Universidad Pública de El Alto (UPEA).

La Universidad Pública de El Alto nace, de igual manera, como una demanda de los sectores indígenas por el acceso a la educación superior universitaria. Se crea al amparo de la Ley 2115 el día 5 de septiembre de 2000.

Es considerada como una universidad de la nación aimara-quechua; en sus documentos se expresa que está:

constituida por voluntad de su pueblo para alcanzar su plena libertad. No es igual que las universidades del actual sistema universitario. De ellas, toma su mejor producción y, con ese capital, se proyecta al futuro en pos de construir una universidad moderna mediante las funciones de docencia (formación de profesionales), investigación (estudios de la realidad de la región y del país) e interacción social (intervención en la solución de los problemas del desarrollo integral de la región), la cual contribuya al desarrollo sostenible de la región aimara-quechua del departamento de La Paz (Rodríguez, 2003).

La idea de organizar una institución de educación superior en la zona está presente desde los años ochenta. En 1989, se crea el Comité Pro Universidad Autónoma de El Alto. Ese mismo año, la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA), centenaria institución pública y autónoma con sede en La Paz, establece una subsede en El Alto para ofrecer únicamente carreras técnicas de un nivel menor a la licenciatura. La UMSA consideraba que las carreras académicas debían guardarse para la ciudad de La Paz, quedando las opciones de Técnico Superior para los(las) habitantes de El Alto. Sin embargo, el número de estudiantes fue disminuyendo, por la baja calidad de su oferta y el escaso interés que despertó.

En 1998, la Comisión de Lucha Contra la Pobreza de El Alto plantea la creación de una universidad para esta ciudad. Se realizan los estudios preliminares y los primeros planteamientos organizativos y pedagógicos. La sugerencia desata una fuerte resistencia en el sistema universitario público y en particular de la UMSA. El IX Congreso de Universidades (21 de mayo de 1999) rechaza tajantemente la posibilidad de crear una universidad alteña y aconseja a la UMSA extender sus actividades allí, mediante una unidad descentralizada, la cual, sin embargo, no cuenta con el presupuesto suficiente.

La movilización social que presiona para disponer de una universidad a la medida de sus necesidades está en marcha. La Comisión difunde, en marzo de 2000, el documento "Nueva Universidad Pública para El Alto", que la define como "una universidad pública, orientada al desarrollo del sector productivo regional del occidente del país".¹¹ No se habla aún de universidad aimara. Lo novedoso es la sugerencia de la participación de entidades sociales y económicas en el gobierno universitario. Éste fue otro punto de conflicto con la UMSA y las universidades autónomas, que se gobiernan, de manera paritaria, por docentes y estudiantes.

En abril del mismo año, se crea la Comisión Interinstitucional para el Estudio y la Elaboración del Proyecto de Ley para la Creación de la Universidad de El Alto. Dicha Comisión queda compuesta por la Iglesia católica, el Ministerio de Educación la Central Obrera Regional, la UMSA y el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB).¹²

En mayo de 2000 una multitudinaria manifestación toma las instalaciones de la UMSA en El Alto. Luego de algunas vacilaciones, el 5 de septiembre el Parlamento Nacional vota la Ley que crea la UPEA. La Ley otorga al CEUB la protección de la UPEA por cinco años, al cabo de los cuales ésta, luego de cumplir con estándares internacionales de calidad, podría adquirir el carácter de autónoma, independizándose de la protección de la universidad boliviana pública.

En diciembre de ese mismo año esta ley fue impugnada por inconstitucionalidad, pero el tribunal constitucional restablece nuevamente su constitucionalidad, amparándose en el artículo 185 de la Constitución Política del Estado (CPE). En ella se define que, en el lapso de cinco años, la UPEA gozaría de autonomía plena, así

¹¹ Tomado del tríptico que se entrega a los estudiantes e interesados.

¹² El CEUB es un organismo de coordinación de las universidades públicas autónomas. No tiene poder de decisión.

como del derecho a un presupuesto propio proveniente de la co-participación tributaria.

Sin embargo, en julio de 2002, es intervenida y nuevamente se reinician los conflictos. El rector nombrado es destituido, se nombra un segundo rector y, luego de varios procedimientos judiciales, se restituye nuevamente al anterior; de ello resulta que, actualmente, se cuenta con dos universidades paralelas que funcionan bajo el mismo nombre, pero que tienen rectores, profesores y alumnos agrupados en dos bandos distintos: unos que pretenden una autonomía plena del sistema público y otros que se mantienen bajo tutoría de la universidad pública, lo que da como resultado la existencia de dos instituciones paralelas en condiciones de irregularidad, conflicto y pugna de intereses.

Por otra parte, si bien la UPEA se autodenomina universidad indígena, no se distinguen en sus planteamientos básicos componentes claros vinculados con las reivindicaciones específicas de los pueblos indígenas. Sus fines y objetivos corresponden a las demandas tradicionales de educación superior y hacen referencia a la formación profesional y académica que responda a las necesidades sociales y económicas del país, los requerimientos del mercado, las demandas de capacitación y la consolidación de la identidad y la bolivianidad. Se distinguen claramente postulados que se refieren a los tradicionales componentes de investigación, interacción y docencia y su articulación con las problemáticas de la región.

Se mencionan aspectos relativos a la modalidad presencial y semipresencial y al uso de multimedia y entornos virtuales.

En dicha propuesta no es posible identificar cómo se articula la institución con las necesidades de las naciones quechua y aimara. Se propone crear carreras que fortalezcan la capacidad de gestión, seguridad humana, capacidad productiva e identidad de El Alto y sus zonas aledañas. No se menciona, nuevamente, la posibilidad de que la misión de la universidad se relacione directamente con el mundo aimara o andino, pero se menciona insistentemen-

te la necesidad de preservar la identidad cultural de los alteños, hombres y mujeres.¹³

Actualmente, el conflicto continúa sin haberse clarificado las contraposiciones de ambos bandos en el nivel de las propuestas. Ambos grupos recurren a mutuas acusaciones, unos por corrupción, otros por ejercicio ilegal de la autoridad, unos se apoyan en las confederaciones de trabajadores y grupos sindicalizados, otros en otros sectores sociales y en el MAS,¹⁴ alegando una vinculación con los intereses gubernamentales, en un caso, y con la intervención de grupos extremistas y vandálicos, en el otro.

El caso es que no hay una perspectiva clara de cómo se va a resolver el conflicto y, en ese contexto, no son identificables las reivindicaciones indígenas de las naciones quechua y aimara, si no más bien las de los grupos de interés, entrecruzados por relaciones y vínculos con organizaciones sociales, sindicales y políticas de diversa índole. Es así como la UPEA se ha convertido en un espacio que no logra consolidarse como universidad ni mucho menos como universidad indígena.

PROBLEMÁTICAS Y TEMAS DE ANÁLISIS

Como se ha podido observar, las problemáticas y temas por discutir son aún abundantes y demandan clarificación y búsqueda de consensos importantes.

Estas problemáticas pueden identificarse en la discusión respecto a qué es la educación superior indígena, las políticas que

¹³ Esta parte se basa en el trabajo de Rafael Laura (2001), intelectual y académico aimara.

¹⁴ Movimiento al Socialismo, partido político encabezado por Evo Morales Ayma que aglutina los principales movimientos campesinos e indígenas y a organizaciones sociales contra el modelo neoliberal y la política económica tradicional. Quedó segundo en las últimas contiendas electorales para la presidencia de la república.

se pretende desarrollar en ese campo y los estudios necesarios correspondientes. Tienen que ver con aspectos de tipo conceptual, metodológico y de enfoque; aspectos macropolíticos y de conflictos de intereses. Al menos, nos aventuramos a plantear algunas reflexiones que se requieren hacer en ese nivel y las agrupamos en tres grandes temas: información, conceptualización y enfoque; conflictos de interés y entramado político.

INFORMACIÓN

Creemos que es fundamental trabajar alrededor de este tema que, si bien no agota el estudio de las problemáticas indígenas, no es un tema menor.

Es importante tener bases de datos comunes, pues hoy se cuenta con un conjunto de informaciones dispersas, abordadas desde diferentes enfoques metodológicos que no permiten conocer cabalmente la situación de las poblaciones indígenas. Ésta es poco consistente, incompleta y no es susceptible de comparación.

Para la construcción de propuestas o de políticas, es importante contar con un conjunto de indicadores y de información básica que permita una mejor aproximación a la problemática. Una base de datos inconsistente es, por otra parte, susceptible de manipulación y da lugar al desconocimiento, minimización o debilidad en el análisis de la cuestión indígena.

CONCEPTUALIZACIÓN Y ENFOQUE

La otra gran dificultad al intentar aproximarse a la temática tiene que ver con cómo se identifica a la población indígena, desde el uso de la lengua, la raza, la identidad, la condición social, la ubicación geográfica, la condición rural. Muchos de estos criterios son tenidos en cuenta en los estudios sobre el tema; sin embargo,

cada uno presenta opciones de categorización distintas; por tanto, la información varía enormemente.

Estas precisiones son fundamentales no sólo con propósitos de recopilación de información, sino en términos de cómo se conceptualiza y se identifica a los sujetos de las políticas.

Otro aspecto fundamental que es preciso definir para abordar la temática tiene que ver con la idea de universidad y las especificidades de la idea de universidad indígena.

Es necesario definir y redefinir la idea de universidad, pues se entiende que el referente primario, cuando se habla de universidades, es la universidad pública tradicional, es decir, la que se construye sobre el modelo colonial español y la universidad humboldtiana. Subsisten, en esta perspectiva, la idea del conocimiento universal, la estructuración por facultades y carreras, la profesionalización como principal objetivo y las funciones de investigación y extensión, que permiten el acceso a los saberes considerados científicos y enmarcados en el conocimiento occidental validado desde este paradigma epistemológico.

Por consiguiente, pensar en universidades indígenas significa, en gran medida, romper con este paradigma y trabajar con un modelo diferente que se sustenta en un tipo específico de universidad marcada por esta cualidad de *lo indígena* o lo propio de las culturas originarias como parte fundamental constitutiva que le da sentido en el contexto en el que se gesta y se desarrolla.

En esa línea, se trata de tomar postura y reflexionar sobre las articulaciones entre conocimiento, ciencia, saberes de las culturas originarias y sus cosmovisiones. Asimismo, es importante considerar aspectos relativos a la organización interna, las formas de gobierno universitario, aspectos de orden curricular, pedagógico-metodológico e inclusive de evaluación de aprendizajes e institucional, que evidentemente tendrán que tener particularidades muy específicas, en el entendido de que se trata de un tipo específico de institución universitaria.

En este punto, hay que tener en cuenta que una tensión presente es la que existe entre la idea de instituciones que respondan a intereses comunitarios y la que tiene relación con las demandas de profesionalización e inserción en el mercado laboral.

CONFLICTOS DE INTERÉS Y ENTRAMADOS POLÍTICOS

Es básico reconocer que el surgimiento y desarrollo de estas instituciones o de iniciativas relacionadas con el acceso de la educación superior de poblaciones indígenas, en países como Bolivia, con una fuerte tradición de movimientos sociales y un Estado débil, se da en el marco de un entramado de intereses particulares y de expresiones políticas, por lo que, en ese contexto, resulta difícil separar la problemática indígena de otras problemáticas sociales.

Entonces, cabe anotar que existen conflictos de índole político que tienen que ver con los movimientos sociales, los actores y los diferentes niveles de diseño y ejecución de las políticas públicas.

Los movimientos sociales no son movimientos homogéneos con una direccionalidad absolutamente definida; son más bien un mosaico de intereses de tipo social diverso, en el que aparecen diferencias entre naciones originarias, procesos de dominación y de ocupación territorial.

Las universidades públicas no necesariamente responden a intereses públicos y, en muchos países, como en Bolivia, constituyen un obstáculo para la creación de universidades indígenas. Éstas se enmarcan en una constante pugna por el acceso y el uso de recursos. Las universidades públicas no son receptivas ante iniciativas que signifiquen compartir recursos o espacios de poder, por lo que surgen conflictos en relación con los actores en el campo de la educación superior, donde también intervienen las universidades privadas y la Iglesia, cada cual con intereses y visiones propias.

Por otra parte, la relación con las políticas macro también es importante considerar. Por un lado, afectan a este tipo de pro-

puestas las políticas de educación superior que, siendo de corte marcadamente neoliberal, no son propicias para iniciativas de ampliación, diversificación o crecimiento de la educación superior en América Latina, por lo que el contexto en ese nivel tampoco es favorable. Asimismo, las políticas de educación superior indígena deben vincularse con políticas que afecten a los niveles primario y secundario, pues es allí donde se inicia el proceso de marginación y exclusión de las poblaciones indígenas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBÓ, Xavier, "Etnias y pueblos originarios. Diversidad étnica, cultural y lingüística", en F. Campero (dir.), *Bolivia en el siglo xx. La formación de la Bolivia contemporánea*, La Paz, Harvard Club de Bolivia, 1999.
- , *Bolivia plurilingüe. Guía para planificadores y educadores*, vol. 1, La Paz, UNICEF/CIPCA, 1995.
- COMITÉ EJECUTIVO DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA (CEUB), *Plan nacional de desarrollo universitario*, La Paz, 1998.
- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN ACADÉMICA (DPA), Documentos de la Unidad Académica del Valle del Sacta, Cochabamba, Dirección de Planificación Académica, UMSS, s.p.i.
- LAURA, Rafael, "Historia de la conquista social más importante del pueblo alteño, su universidad", El Alto, manuscrito inédito, 2001.
- LÓPEZ, Luis Enrique, *La educación de jóvenes y adultos indígenas en Bolivia. Informe final*, Cochabamba, Bolivia, Proeib Andes, UMSS/GTZ, 2000.
- LUYX, Aurolin, Néstor H. Quiroga, Ana María Gotret, Ivonne Velarde y Víctor H. Arrázola, *Educación de adultos indígenas en Bolivia. Un estudio nacional*, Cochabamba, Proeib Andes, 1997.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, *Convenio interinstitucional para la ejecución de la 2a. fase del programa de formación en Educación*

- Intercultural Bilingüe para los países Andinos*, Cochabamba, UMSS/GTZ, s.f.
- MOLINA, Ramiro, y Ximena Portugal, *Consulta de base a los ayllus del norte de Potosí y sur de Oruro*, La Paz, ILDIS, 1995.
- Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para la Región Andina, s.f.
- RODRÍGUEZ O., Gustavo, *La educación superior indígena en América Latina*, Venezuela, IIESALC-UNESCO, 2003.
- RODRÍGUEZ O., Gustavo, y Weise V. Crista, *Informe preliminar de seguimiento de políticas de la Conferencia Internacional de Educación de Adultos y Alfabetización*, Confintea, 2001.
- , "Informe técnico. Políticas de educación técnica alternativa en Bolivia", documento interno, La Paz, VEA-PETA, 2001.
- UADPSO, *Carpeta de indicadores de participación popular*, La Paz, Colección Estadísticas Sociales, núm. 3, 1996.
- UNIVERSIDAD PÚBLICA DE EL ALTO, Documentos oficiales de la Universidad Pública de El Alto-UPEA, s.d.
- VICEMINISTERIO DE ASUNTOS INDÍGENAS Y PUEBLOS ORIGINARIOS (VAIPO), *Diagnóstico de los pueblos indígenas y originarios de Bolivia*, La Paz, 2000.
- WORLD BANK, *Bolivia Public Expenditure Review*, Report No. 19232-BO, Washington, 1999.

IV. EXPERIENCIAS EN OPERACIÓN EN AMÉRICA LATINA

PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PAÍSES ANDINOS

Luis Enrique López*

En este artículo se ofrece información básica sobre la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe que se desarrolla desde junio de 1998 en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba, Bolivia (UMSS), a través del Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Proeib Andes). Dado su carácter regional andino, se busca primero situar la Maestría en el contexto regional, para lo cual se ofrece información básica referencial acerca del Proeib Andes. El documento concluye con la identificación de algunas lecciones aprendidas en el curso de la implementación de la Maestría que podrían constituirse en referencias útiles en la planificación, ejecución y evaluación de programas de formación de maestros y maestras para la educación intercultural bilingüe.

* Asesor Principal de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ, por sus siglas en alemán). Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Proeib Andes), Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

ANTECEDENTES

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos es una iniciativa regional andina que surgió en 1993, en Lima, por acuerdo de representantes de universidades, organizaciones indígenas y de los ministerios de Educación de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú, a fin de abordar algunos de los problemas que confronta la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en general, y, en particular, la formación de recursos humanos que los sistemas educativos latinoamericanos requieren para responder de manera pertinente a la diversidad sociocultural y sociolingüística que los caracteriza. Desde sus inicios, este programa contó con el apoyo y financiamiento de la Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ). En la reunión de planificación participativa realizada en Lima, se convino en escoger a Bolivia y a la Universidad Mayor de San Simón como sedes del programa.

Luego de la tramitación y de la suscripción de los convenios y acuerdos respectivos, el Proeib Andes inició sus actividades en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de San Simón, el primero de marzo de 1996. El programa articula en red a 19 universidades de cinco países: Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Bolivia, a 20 organizaciones indígenas de estos mismos países y a seis ministerios de Educación, incluido el de Argentina que solicitó su incorporación al Proeib Andes en diciembre de 2000. Recientemente solicitaron también su incorporación a esta red las universidades de Salta y Jujuy.

El Proeib Andes tiene como antecedentes diversos proyectos de EIB desarrollados en los países andinos durante las últimas tres décadas, así como, de manera particular, dos programas gestados en la década de los ochenta dirigidos a la formación de profesionales indígenas en las áreas de lingüística y educación. Nos referimos al Programa de Postgrado en Lingüística Andina y Educación que funciona ininterrumpidamente desde 1985 en la Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Perú), que otorga el grado de

Maestría a estudiantes hablantes de quechua y aimara, y a la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe que ofrece la Universidad de Cuenca, en Ecuador, para estudiantes quechuas y shuaras. De estos dos programas han egresado a la fecha aproximadamente trescientos profesionales (cien de Cuenca y doscientos de Puno) que prestan servicios tanto en los ministerios de Educación como en universidades, organizaciones indígenas y ONG de Ecuador, Perú y Bolivia.

Para avanzar en la profundización del campo, desde estos mismos programas y también desde otros más orientados al quehacer lingüístico-descriptivo o etnolingüístico, como el de la Universidad de los Andes de Bogotá, se planteó la necesidad de una iniciativa regional que, por un lado, estableciera nexos entre las iniciativas nacionales existentes y, por el otro, contribuyese a un abordaje regional tanto de los problemas como de las posibles soluciones. También se tomó conciencia de que, para consolidar la EIB en la región, era necesario propiciar el intercambio permanente y el apoyo interinstitucional.

Se pensó también que la nueva iniciativa debía centrarse más en las cuestiones pedagógicas y aplicadas que hacen a la EIB, a fin de superar esa suerte de *lingüistización* excesiva que hasta entonces caracterizaba a esta forma de educación como resultado de que, desde los inicios de la educación bilingüe para población indígena en los años cuarenta, fueron lingüistas y no pedagogos los que se preocuparon por la educación de la población indígena del continente y le dieron forma a esta modalidad. No se quería en absoluto ni desconocer ni desmerecer el papel que las diversas disciplinas lingüísticas han tenido en la conformación del campo y que también intervienen en la formación de profesionales de la EIB. Más bien, se buscaba resignificar su papel y analizarlo desde la perspectiva de los desempeños que un profesional de la EIB requiere y no entender la formación en y para la EIB como la de un *minilingüista*.

ORÍGENES Y NECESIDADES

El Proeib Andes se sustenta en la propia existencia en América Latina de más de cuarenta millones de indígenas, cerca de quinientos idiomas indígenas diferentes y un número aún mayor de pueblos indígenas americanos (cf. López, 1996), así como en la ahora ya larga historia y tradición de programas y proyectos de educación bilingüe ejecutados en áreas indígenas de habla vernácula que se remontan a, por lo menos, cincuenta años atrás. Tales proyectos y programas constituyen un intento latinoamericano de respuesta institucional a las diferencias culturales, lingüísticas y de aprendizaje que caracterizan a los educandos indígenas, tanto en edad escolar como adultos, en una región en la cual las áreas indígenas son las zonas con mayor déficit educativo e igualmente mayores índices de baja calidad educativa. Recuérdese, al respecto, que éstas son también, por lo general, las áreas con mayor pobreza en la región (cf. Psacharopoulos y Patrinos, 1995).

Aunque, como se ha señalado, las experiencias de educación bilingüe son desde hace varias décadas parte del escenario educativo latinoamericano, es menester destacar que el contacto entre los diferentes proyectos y programas implementados es escaso. Esto no sólo ocurre a través de la región, sino también, y a menudo, en el interior de un mismo país. Ello guarda relación con el carácter, por lo general marginal, de la educación bilingüe indígena y con el hecho de que, derivado de tal situación, las oportunidades para intercambiar ideas, propuestas y experiencias han sido escasas. Muchas veces, los proyectos de esta índole han concluido su trabajo sin que quede mucha huella escrita de lo que fue su contribución al desarrollo educativo de las áreas en las que desarrollaron sus actividades ni respecto de sus aportes a la pedagogía latinoamericana en general.

No obstante, cabe señalar que existen ahora proyectos y programas educativos bilingües para y con población indígena en por lo menos quince diferentes países latinoamericanos (Argentina,

Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Chile, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela) (cf. López y Küper, 2000). A menudo, tales proyectos confrontan serios problemas en su implantación, entre otras causas, por la falta de recursos humanos debidamente preparados y particularmente de profesionales indígenas capaces de tomar las riendas políticas y técnicas del desarrollo educativo en zonas indígenas vernáculohablantes.

Recientemente, y como resultado de la creciente preocupación democrática en el continente, los asuntos indígenas, en general, y la educación bilingüe, en particular, han merecido mayor atención. A la vez, un número cada vez más significativo de educadores indígenas—con o sin formación de base apropiada—y de líderes indígenas está colocando sus puntos de vista y dejando escuchar su propia voz respecto a la implementación de la EIB en la región.

Este nuevo escenario ha obligado al sistema universitario, y en particular a las escuelas y facultades de Educación a organizar programas, tanto de pregrado como de posgrado, dirigidos a la formación docente o a la formación de formadores para la educación indígena y de investigación sobre asuntos indígenas relacionados directamente con el quehacer educativo, sin que ello necesariamente signifique que se encuentren académicamente listas para ello. Existen en la región andina cerca de diecinueve nuevos programas académicos de pre y posgrado que, desde la formación universitaria, intentan dar respuestas a las necesidades antes señaladas. Se trata de los programas de licenciatura en etnoeducación que se llevan a cabo en seis universidades de Colombia; de Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural, el Diplomado en Educación Intercultural, la Maestría en EIB y en Lingüística Andina y Educación en cinco universidades peruanas; el Programa de Formación Docente y la Maestría en EIB, en dos y tres universidades chilenas, respectivamente; y la Licenciatura en EIB en una universidad ecuatoriana. En este escenario, cabe señalar

que, en Bolivia, la única Maestría en EIB es la del Proeib Andes y que sólo se cuenta con dos programas especiales de licenciatura en EIB, cuya institucionalidad no es todavía clara, ya que están dirigidos sólo a docentes en servicio, no forman parte integral de la estructura académica universitaria y, por ende, tampoco se consideran como programas universitarios regulares.

A estos programas se añaden otros que, si bien no ofrecen formación específica en este campo, sí preparan profesionales en disciplinas relacionadas con la educación en contextos indígenas, como por ejemplo las licenciaturas en Lingüística Descriptiva, Andina y Amazónica; Etnolingüística y Antropología, que se ofrecen en algunas universidades de los países andinos. También cabe considerar los programas y centros de investigación, universitarios y no universitarios que llevan a cabo estudios que retroalimentan la EIB, en general, y los programas de formación de recursos humanos para este campo, en particular. Entre ellos, cabe destacar, el Centro Colombiano de Estudios de Lenguas Aborígenes, el Centro de Investigaciones de Lingüística Aplicada de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos en Lima y el Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera de Chile.

En general, todos estos programas de formación profesional se dan en un contexto de relativo aislamiento y sin que exista un clima de colaboración y ayuda mutua conducente al intercambio de experiencias y al enriquecimiento recíproco, reproduciéndose de esta manera lo que ocurre entre los proyectos y programas de EIB en el ámbito de la educación básica. No se aprende suficientemente del otro y, en más de una ocasión, se repiten errores ya superados.

Como es de esperar, el aislamiento en el que se desarrollan los programas de EIB, tanto entre sí como dentro del propio sistema educativo nacional todavía de vocación homogeneizante, y el número aún insuficiente de educadores e investigadores indígenas comprometen la calidad y el desarrollo de un modelo que busca ser social, cultural y lingüísticamente relevante y pertinente

para atender a una población que persiste en sus diferencias, pero que busca una relación y una comunicación cada vez mayores con la sociedad envolvente pero en pie de igualdad.

EL PROGRAMA SUBREGIONAL ANDINO

Como se ha señalado, por decisión de las instituciones involucradas, la sede del Proeib Andes está en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UMSS. La elección de Bolivia y de la UMSS como sede fue producto del reconocimiento de las instituciones y organizaciones involucradas en su gestación por los esfuerzos que, durante los últimos años, ha desplegado la sociedad boliviana para implantar la EIB en el ámbito nacional. También desempeñó un papel importante el contexto político e institucional favorable a esta modalidad y a la temática indígena, en general, que prevalece en Bolivia, país que, en sus reformas de los años noventa, prestó particular atención a esta temática.

Además de lo señalado, cabe destacar que el carácter supranacional o subregional del Proeib Andes se sustenta también en el propio carácter de los pueblos con los que trabaja y en la no coincidencia entre los límites que separan a los estados latinoamericanos y las fronteras étnicas. Como se sabe, un sinnúmero de pueblos indígenas se ven separados en dos, tres o más partes por las actuales fronteras de los estados nacionales. Tal es el caso, por ejemplo, de los quechuas o aimaras que se encuentran divididos en seis y tres estados diferentes, respectivamente. A esta situación se agregan hoy los resultados de la migración creciente que, en el caso indígena, puede conllevar a verdaderos movimientos poblacionales de una región a otra o de un país a otro, y que determinan, por ejemplo, que ciudades como Buenos Aires, Lima o Santiago contengan importantes bolsones de población indígena. Tales situaciones, si bien problemáticas en muchos aspectos para los propios pueblos y países, ofrecen la posibilidad para el fo-

mento del trabajo cooperativo entre dos o más países para diseñar y poner en práctica programas educativos que atiendan a un mismo pueblo en uno y otro lado de la frontera. Además de los beneficios económicos de un emprendimiento tal, una acción de esta índole contribuiría también a hacer realidad, por lo menos en la esfera educativa, la anhelada integración subregional y regional (cf. López y D'Emilio, 1992).

En el marco de preocupaciones como éstas, el Proeib Andes desarrolla cinco líneas de acción:

1. Una Maestría subregional en EIB, con dos menciones (Planificación y Gestión de Programas y Proyectos de EIB y Formación de Docentes para la EIB), dirigida a profesionales hablantes de una lengua indígena y que tienen experiencia en programas y proyectos educativos en áreas indígenas.
2. El desarrollo de investigaciones de base y aplicadas, realizadas en el marco de la Maestría y fuera de ella, en razón del requerimiento de una institución determinada con vistas a llenar vacíos de información existentes en cuanto a la educación en contextos multiétnicos, pluriculturales y multilingües, así como también para contribuir a la formulación, retroalimentación y evaluación de políticas públicas en este campo.
3. La publicación de obras de referencia para apoyar procesos de formación profesional en EIB y la organización y funcionamiento de un centro de documentación y una biblioteca especializada en EIB, articulados en red con sus similares de las universidades participantes.
4. La prestación de servicios o asistencia técnica a instituciones y organizaciones diversas –ministerios de Educación, organizaciones indígenas y centros de formación docente– en cuanto a la implantación y consolidación de la EIB, lo que incluye la realización de acciones de actualización profe-

sional a través de cursos cortos, dirigidos a audiencias diversas, con especial énfasis en la preparación de líderes indígenas.

5. La puesta en marcha de la propia red de formación en EIB, incluida la realización de seminarios de cobertura regional e internacional en los que se abordan temas de particular relevancia para el avance y consolidación de la EIB y que posibilitan el intercambio periódico de conocimientos y experiencias entre las instituciones y especialistas involucrados en el desarrollo de la EIB.

El Proeib Andes, como programa subregional, tiene también instancias de dirección y coordinación del mismo carácter que buscan garantizar la permanente interacción e intercambio entre los distintos estamentos que intervienen en su desarrollo, tanto en cada plano nacional como en el regional.

El directorio del Proeib Andes está constituido por diez miembros: uno por cada país participante, en representación de las universidades participantes en cada país, otro en representación de las organizaciones indígenas de los cinco países, otro en representación de los seis ministerios de Educación participantes y los últimos dos en representación de la GTZ. El directorio es presidido por el decano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Mayor de San Simón. Las decisiones en el directorio se toman por consenso.

En el plano nacional, las acciones del programa son coordinadas por la institución que cumple las funciones de punto focal del Proeib Andes. En la actualidad, éstas son: en Colombia, la Universidad del Cauca, de Popayán, a través de su Licenciatura en Etnoeducación; en Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana, a través de su Programa Académico de Cotopaxi; en el Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de su Centro de Investigaciones en Lingüística Aplicada; en Chile, la Universidad de la Frontera, de Temuco, a través del Instituto de Estudios Indi-

genas; y, en Argentina, transitoriamente y hasta que se nomine una universidad, el Proyecto de Escuelas Aborígenes del Ministerio de Educación. Estas mismas instituciones son las que están representadas en el directorio del programa.

LA FORMACIÓN DE RECURSOS HUMANOS EN EL NIVEL DE MAESTRÍA

Información general

La Maestría en EIB fue organizada y planificada entre 1996 y 1998, con el apoyo de la GTZ, gracias a la participación de representantes de universidades, organizaciones indígenas y ministerios de Educación de los países involucrados. En un periodo de casi dos años, a través de la subregión andina, se realizaron seminarios y talleres de consulta y construcción, tanto de la propuesta institucional del programa, en general, como de los lineamientos y propuestas curriculares que orientaron la construcción de la Maestría en EIB. En tales consultas participaron representantes y miembros de los tres estamentos involucrados en el desarrollo del programa: organizaciones indígenas, universidades y ministerios de Educación. Además de los cerca de diez talleres que tuvieron lugar entre 1996 y 1998, reconocidos especialistas, tanto del propio campo de la EIB como de disciplinas afines –provenientes de Alemania, Bolivia, Chile, México y Perú–, participaron en la construcción curricular de la Maestría. La dirección de este proceso estuvo a cargo del equipo del programa, constituido por docentes de la UMSS, especialmente designados para este fin, y docentes contratados con cargo a aportes de la GTZ.

La Maestría en sí misma constituye un gran programa de investigación-acción, ya que su diseño y su puesta en práctica contribuirán a la construcción de una propuesta curricular factible de ser transferida a otras universidades de la región que deseen instaurar maestrías en EIB. De hecho, está previsto que luego de

las dos primeras fases de ejecución del Proeib Andes –diciembre de 1997 a noviembre de 2000 y diciembre de 2000 a noviembre de 2003, respectivamente– la tercera esté dedicada a brindar apoyo y asistencia técnica para la organización y desarrollo de maestrías en EIB también en otros de los países participantes.

Entre junio de 1998 y diciembre de 2000 se desarrolló una primera promoción de la Maestría. Previo a ello, en cada uno de los países involucrados se convocó públicamente a la Maestría y se llevó a cabo el proceso de selección, que implicó un momento nacional y otro regional andino. El proceso nacional de selección estuvo a cargo de un comité nacional especial, conformado por dos representantes del punto focal nacional, uno del ministerio de Educación respectivo, un cuarto miembro en representación de una organización indígena nacional y el quinto proveniente de la sede del programa en Cochabamba. Para postular al programa, los estudiantes debían acreditar, como es natural, sus estudios de licenciatura, así como también su condición de hablantes de la lengua indígena con la cual postulaban al programa. Además de ello, debían contar con el aval de una organización indígena local, regional o nacional y suscribir un compromiso formal de retorno a su país de origen y de devolución a la organización indígena correspondiente. Postularon a la primera promoción de la Maestría 109 profesionales.

La primera promoción comenzó con 51 estudiantes graduados –21 de ellos mujeres– de cinco países andinos (Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador y Perú) y pertenecientes a un número mayor de pueblos indígenas (aimara, awajún, guaraní, guambiano, ingano, mapuche, páez, quechua, moxeño-trinitario). De estos 51 estudiantes, uno se retiró al cabo del primer semestre por razones personales y los 50 restantes concluyeron satisfactoriamente los cuatro primeros semestres de formación e ingresaron al quinto, dedicado a la elaboración de la tesis.

De los 50 estudiantes que trabajan en sus tesis, 36 han logrado ya sustentarla a través de un proceso en el cual se han involucrado

evaluadores internos y externos, entre nacionales y extranjeros. A los lectores externos pertenecientes al Programa se sumaron otros provenientes de otras unidades académicas de San Simón –como el Centro de Estudios Superiores (CESU) o la Facultad de Ciencias Sociales– o de otra universidad, centro de investigación o institución boliviana –como la Universidad Mayor de San Andrés, la Universidad Católica Boliviana, la Universidad de La Cordillera, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), la Asociación para la Promoción del Campesinado del Oriente Boliviano (APCOB) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes–. También participaron en el proceso académicos extranjeros provenientes de otras universidades o ministerios de la red; a saber y hasta la fecha, de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima; de la Universidad de la Frontera de Temuco, Chile; de la Universidad del Cauca de Popayán, Colombia, y del Ministerio de Educación del Perú.

Entre enero de 2001 y junio de 2003 se desarrolló una segunda promoción de la Maestría con 27 estudiantes graduados de Bolivia, Chile y Perú y, en junio de 2001, se dio inicio a una tercera con 17 estudiantes de Colombia, Ecuador y Perú que concluirá en diciembre de 2003. Los 44 estudiantes que actualmente cursan estudios en el programa, de los cuales 17 son mujeres, pertenecen a los pueblos aimara, ingano, mapuche, nasa, quichua, quechua y yanacona. El inicio de dos nuevas promociones estuvo también precedido por la selección que, esta vez, incluyó la realización de entrevistas en la ciudad más cercana al lugar de trabajo o residencia del estudiante. En esta ocasión contamos con cerca de doscientos postulantes.

En noviembre de 2003 comenzará sus estudios de Maestría un nuevo grupo de 50 estudiantes provenientes de seis países, pues se incluye ahora un estudiante kolla de la Argentina.

La Maestría cuenta actualmente con una planta interdisciplinaria de 11 docentes, de los cuales seis son bolivianos y cinco extranjeros. De ellos, ocho tienen formación de nivel doctorado

en universidades estadounidenses y europeas y tres de nivel maestría en universidades latinoamericanas. También forman parte de la planta docente cinco asesores lingüísticos indígenas, uno por cada lengua representada en el programa. El asesor lingüístico es un indígena reconocido, tanto dentro como fuera de su comunidad, como hablante experto de su lengua, el cual puede o no tener formación académica en lingüística.

En cuanto a la planta docente, también cabe señalar que el programa invita a académicos de otras universidades para que pasen su año sabático en nuestra Maestría. A la fecha, dos profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana de México y de la Universidad McGill de Canadá han pasado un año cada uno en Cochabamba y para el año 2004 tendremos a una profesora de la Universidad de Pensilvania de Estados Unidos y también probablemente a otra de la Universidad de Miami. De igual manera, el programa invita a profesores de universidades o instituciones extranjeras por periodos variables, a fin de que apoyen el desarrollo de diversas actividades lectivas o de módulos de aprendizaje. Tal es el caso, por ejemplo, del módulo de negociación y resolución de conflictos a cargo de una docente de la Universidad Externado de Colombia, del módulo sobre políticas educativas latinoamericanas, dictado por una docente del Instituto Internacional de Planificación Educativa de la UNESCO, en Buenos Aires, o de los módulos de enseñanza de segunda lengua a cargo de una docente de la Universidad de Standford de Estados Unidos y de una asesora del Ministerio de Educación de Chile.

Objetivos

- La Maestría está orientada a la formación de profesionales indígenas de los países andinos para que estén en capacidad de intervenir en el diseño, ejecución y evaluación de programas y proyectos de EIB. Para ello prepara investigadores,

docentes de nivel universitario, formadores de maestros y especialistas y directivos de ministerios de Educación y de otras instituciones que desarrollan programas educativos en áreas de presencia de población indígena.

- La Maestría estimula el desarrollo de la investigación y la formulación y experimentación de políticas públicas y de propuestas para contribuir al mejoramiento de la calidad de la EIB en zonas rurales y urbanas con presencia de población indígena.
- Persigue además la formación de una comunidad de aprendizaje y de una red de profesionales indígenas y no indígenas preocupados por la educación de la población indígena e involucrados en el desarrollo de programas y proyectos que se apoyen mutua y permanentemente.
- En este marco, la Maestría pone a prueba y valida propuestas de formación, planes de estudio, bibliografías, textos de referencia de naturaleza diversa y modalidades e instrumentos de evaluación, con el propósito ya señalado de transferir una propuesta integral probada de Maestría en EIB a otras universidades interesadas en desarrollar este tipo de programa.

A través de estos objetivos, la Maestría contribuye también a los propósitos generales del Proeib Andes dirigidos a fomentar la integración regional, el intercambio académico y la cooperación mutua entre universidades, centros de investigación, organizaciones indígenas y los ministerios de Educación de los países involucrados.

ORGANIZACIÓN ACADÉMICA

La Maestría se desarrolla en cinco semestres, que son precedidos por una fase de iniciación o propedéutico de ocho a diez semanas

de duración, destinada a apoyar la conformación de una comunidad de aprendizaje, a propiciar la reflexión de los estudiantes respecto de la formación que inician y a la toma de conciencia sobre sus necesidades específicas de aprendizaje, directamente relacionadas con la educación en el ámbito del posgrado, de manera de iniciar acciones destinadas a satisfacerlas, proceso que continúa a lo largo de toda la Maestría. Durante esta fase inicial, el programa presta particular importancia a la reconstrucción individual y colectiva de las biografías de cada estudiante graduado. La introspección es alentada como estrategia destinada a la toma de conciencia individual y a la reflexión grupal respecto de la adquisición de la lengua indígena, del bilingüismo y de la relación entre lengua dominante y lenguas subalternas, de la apropiación de la escritura, traducción literal y el proceso de escolarización, en general.

De los cinco semestres académicos, dos son de formación general, dos de formación especializada y el último dedicado a la redacción de la tesis.

Cada semestre comprende un total de 21 semanas, las cuales se subdividen de la siguiente manera:

- Un periodo lectivo inicial de nueve semanas en el cual se desarrollan cuatro seminarios-talleres de área.
- Un periodo de una semana de trabajo intensivo en la lengua indígena hablada por los estudiantes, en la cual cada grupo de estudiantes trabaja con su asesor lingüístico.
- Un periodo lectivo de cuatro semanas en el cual se desarrollan dos talleres interdisciplinarios de dos semanas cada uno, antes y después del trabajo de campo.
- Un periodo de siete semanas de trabajo de campo, en el cual los estudiantes encuentran un espacio adicional para la confrontación de teoría y práctica y para la recolección de información que retroalimente la propuesta curricular de la Maestría y que, a la vez, permita a los alumnos desarrollar

competencias de investigación empírica e iniciar, desde temprano, sus trabajos orientados a la preparación de la tesis.

Estructura curricular

Cuando nos tocó configurar la estructura curricular de la Maestría, partimos de la convicción de que, para trabajar en y desde un ámbito interdisciplinario y de intersección, como el de la educación intercultural bilingüe, era indispensable romper con la tradición académica disciplinaria y parcelaria que marca a la formación universitaria, en general, y que había caracterizado incluso anteriores esfuerzos de formación de docentes y especialistas para este campo. Vale decir que pensamos que la estructura curricular no podía organizarse en asignaturas pertenecientes o directamente relacionadas con las disciplinas a las que clásicamente se había apelado en la formación de profesionales para la EIB: la antropología, la lingüística y la pedagogía.

Convinimos, más bien, que era menester propender a lecturas más integrales, comprensivas y holísticas de las múltiples realidades a las que busca responder. Consideramos que, para ello, la estructura curricular de la Maestría debería organizarse en áreas y no en materias, asignaturas o cursos, ya que una estructura organizada en áreas permite interrelacionar contenidos y tópicos que son usualmente abordados de manera separada en dos o más asignaturas, sin necesariamente establecer los nexos que podrían contribuir a explicar cierto fenómeno o problema.

En vista de esto, la estructura curricular comprende únicamente cuatro áreas: cultura, lenguaje, educación y lengua indígena, que se desarrollan a lo largo de la Maestría. Cada una de estas áreas, como se ha señalado, agrupa conocimientos y competencias usualmente presentados por separado y de manera fragmentada, con poca o escasa relación entre sí. Las áreas desa-

rrollan más bien competencias y contenidos desde una perspectiva interdisciplinaria, a partir de la identificación de preguntas clave relacionadas con el quehacer de la Educación Intercultural Bilingüe o con el desempeño del profesional que trabaja en este campo, sobre la base de lo que hemos denominado como un ámbito de actividad determinado.

Desde esta perspectiva, una vez identificado el ámbito de actividad que orienta el desarrollo de un semestre determinado, cada área recurre a las disciplinas que la nutren (antropología, lingüística y pedagogía), en busca de aquellos contenidos y conocimientos, teóricos y prácticos, que den respuesta a las preguntas inicialmente planteadas, pero sin necesariamente seguir la lógica y evolución propia de cada una de las disciplinas que intervienen en la conformación de cada ámbito de actividad, de cada área y, por ende, en la formación de los estudiantes y sin que ello tampoco implique el tratamiento exhaustivo de cada una de estas disciplinas. A través de este tipo de organización, se busca también configurar la EIB como un campo interdisciplinario de conocimientos y de acción y reflexión.

Para ilustrar este tipo de organización, intentaré una breve descripción de la organización del segundo semestre, estructurado sobre la base de un primer semestre destinado a la construcción de un lenguaje común, a partir de la discusión y análisis de conceptos fundamentales básicos relativos a cada una de las áreas. El segundo semestre tiene como ámbito de actividad la historia o génesis de la educación intercultural bilingüe. Para ello y a partir del eje histórico, desde las áreas de lenguaje, cultura y educación, se aborda la reconstrucción de la historia de esta modalidad educativa con base en la búsqueda y revisión de fuentes que den cuenta de cómo se abordó la educación de la población indígena desde el incario hasta la época contemporánea. En este excuso histórico se abordan, desde cada una de las áreas mencionadas, tanto hechos como visiones, concepciones, perspectivas y conceptos que

remiten a la comprensión que se tenía de la educación en una época determinada. Así, por ejemplo, se discute, analiza y toma posición frente a relaciones entre evangelización, cultura, lengua y educación, y se revisan las ideologías lingüísticas, culturales y educativas que sustentaban las propuestas educativas de una determinada época. A través de este recorrido, los estudiantes van reconstruyendo progresivamente la noción de EIB hasta llegar a una definición operativa compartida que les permita salir al campo para ver qué se entiende por ello en una comunidad determinada y cómo se percibe la EIB sobre la base de la reconstrucción de la historia de la escuela en esa comunidad en particular.

A lo largo de este proceso y desde el área de la lengua indígena, los estudiantes revisan también la historia de la escuela en sus comunidades de origen, a partir de las experiencias de sus padres y abuelos, así como de las suyas propias, y revisan también fuentes orales que dan cuenta de esta misma historia. Como es de suponer, en el camino se revisan y elaboran, entre muchos otros, conceptos como inculturación, aculturación, transculturación o bilingüismo de transición, bilingüismo de mantenimiento y bilingüismo de enriquecimiento, en la medida en que el abordaje de determinado tema –una determinada época histórica– lo requiere.

Esta estructura se altera únicamente en algunas semanas del tercer y cuarto año, cuando se introduce el desarrollo de algunos módulos de carácter intensivo, por lo general a cargo de docentes invitados, que tienen como finalidad abordar y profundizar algunas temáticas relativas a la especialización de los estudiantes en una u otra mención: formación docente o planificación y gestión. Ejemplos de módulo son, en el tercer semestre, los de gestión educativa y políticas educativas latinoamericanas, para la mención de planificación y gestión; o enseñanza de lengua materna y diseño curricular, para la mención de formación docente; o los de negociación y resolución de conflictos y planificación participativa de proyectos, para ambas menciones.

En cada semestre, el trabajo por áreas y módulos se complementa con un taller interdisciplinario de cuatro semanas en el cual se busca, como su nombre lo indica, estimular aún más la relación entre disciplinas y áreas de manera de preparar a los alumnos para el análisis de datos y hechos desde perspectivas diferentes que se complementen entre sí y que busquen una lectura o comprensión integral de la realidad. Sobre esta base, en el taller se prepara a los estudiantes para el trabajo de campo, dotándolos de herramientas para la investigación empírica y diseñando y elaborando los proyectos e instrumentos de investigación.

En cuanto a lo metodológico y como veremos con mayor detalle en el acápite siguiente, las cuatro áreas del currículo se desarrollan a través de seminarios-talleres y talleres. A ellos se suman otros talleres destinados a fortalecer la competencia comunicativa de los estudiantes graduados y la apropiación de nuevas competencias necesarias en el mundo de hoy: un taller de inglés con fines de lectura académica, otro de redacción académica en castellano y un tercer taller de computación, visualización y comunicación de información.

LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE LA MAESTRÍA

A la preocupación por construir miradas más integrales de las realidades indígenas, se añade el requerimiento de reconocer la necesidad de capitalizar los conocimientos y experiencias previas de los estudiantes, en su condición de adultos y de profesionales de la educación en áreas de habla vernácula, así como de sujetos bilingües hablantes de castellano y de dos o más lenguas originarias. De allí que, como se ha destacado en el párrafo anterior, la modalidad de trabajo favorecida sea la del taller, ya que éste permite y estimula la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de las actividades lectivas. En el marco del taller, los estudiantes interactúan entre sí para dar solución a algún problema

planteado, construir un punto de vista determinado, diseñar estudios e investigaciones, o elaborar propuestas específicas de acción.

Lineamientos curriculares

En la Maestría se pretende romper con la tradición de la cátedra universitaria y de la enseñanza frontal y bancaria a la que se refería reiteradamente Paulo Freire. Para ello buscamos instalar y fomentar, por un lado, el aprendizaje en grupos y, por el otro, la enseñanza también en equipo (*team teaching*). Se fomenta el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1991; Batelaan, 1998) sin descuidar el individual, para lo cual se favorece la organización y el trabajo de los estudiantes en grupos heterogéneos. La enseñanza en equipo, por su parte, busca también acostumar a los estudiantes a la discusión académica y a la identificación y confrontación de puntos de vista diferentes y no siempre coincidentes sobre un determinado fenómeno. La enseñanza en equipo posibilita además la facilitación de los procesos de aprendizaje cooperativo.

Otro principio metodológico rector de la Maestría se refiere a la relación teoría/práctica y a la necesidad de revalorizar la práctica y su papel en la construcción teórica. Para ello, propiciamos la sistematización de los conocimientos y experiencias anteriores de los estudiantes y la vinculación de éstos con realidades concretas en las que se aplica o intenta desarrollar la EIB. De ahí que la investigación ocupe un lugar privilegiado en el programa: desde el primer semestre, los alumnos aprenden a investigar investigando y se involucran en proyectos específicos de investigación bajo la dirección de sus docentes.

La Maestría también ha sido pensada como un espacio para la elaboración de las lenguas indígenas y para el desarrollo de las competencias que de ellas poseen los alumnos. Para ello se ha

instaurado la figura, ya mencionada, del asesor lingüístico, experto en la lengua del alumno.

La Maestría fomenta, además, la participación de los alumnos en los procesos de concreción curricular, negociando con ellos, al inicio de cada semestre, los alcances y contenidos de cada área, la metodología de trabajo y las modalidades de evaluación.

De la misma manera, la tutoría individualizada ocupa un lugar privilegiado en el programa, a fin de poder encontrar soluciones concertadas a los problemas y dificultades que se pudieren presentar y monitorear el avance académico de cada estudiante. A través de la tutoría, se busca también responder a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje con los que los estudiantes graduados contribuyen al desarrollo de la Maestría. Cada estudiante es asignado a un docente que cumple las funciones de tutor o tutora y acompaña al alumno desde su ingreso en la Maestría hasta la conclusión de sus estudios.

Trabajo en aula

Como se ha señalado, docentes y alumnos trabajan en seminarios-talleres y en talleres. Los alumnos trabajan preferentemente en grupo y resuelven problemas o tareas con base en lecturas previas. Los grupos intercambian sus avances y los presentan en plenarias apoyados por diversos medios de visualización y comunicación. Por lo general, dos docentes por área facilitan el trabajo de los grupos, introduciendo el tema y la tarea por resolver, orientando permanentemente el trabajo de los grupos y contribuyendo a la sistematización y comprensión general de los asuntos planteados por cada uno de los grupos.

Los alumnos trabajan en grupos heterogéneos o mixtos, de manera que puedan ayudarse entre sí y compartir experiencias y puntos de vista. Cuatro o más estudiantes conforman un grupo

y cada uno de ellos asume un papel y una responsabilidad específica en el desarrollo de la tarea encomendada, según lo aconseja la noción de instrucción compleja (Johnson y Johnson, 1991) y las propuestas de aprendizaje cooperativo (Batelaan, 1998) que hemos asumido, adaptado y elaborado para esta situación particular.

El tiempo semanal de trabajo en aula oscila entre 20 y 40 horas académicas semanales de trabajo lectivo, dependiendo de si se trata de un taller por área, de 10 semanas de duración, o de un taller interdisciplinario de 2 o 4 semanas. En total, en el semestre, los estudiantes trabajan 360 horas académicas en la fase lectiva y un número mayor de horas durante el trabajo de campo.

Trabajo de campo

El trabajo de campo constituye un componente integral de la Maestría. Parte importante de cada semestre está destinada a la búsqueda de información empírica sobre un aspecto dado del ámbito de actividad del semestre o a la prueba o aplicación de materiales desarrollados por los estudiantes. Esta instancia permite la confrontación de la discusión académica con la realidad y los problemas concretos que afronta la EIB. Además, el trabajo de campo provee espacios adicionales para la convivencia intercultural e interétnica, así como para el ejercicio y desarrollo de la lengua indígena.

Los alumnos salen al campo en grupos de 2 o 3 con un proyecto de investigación específico, preparado durante el taller interdisciplinario con el apoyo de sus docentes. Ellos permanecen en una misma comunidad durante periodos que oscilan entre 4 y 6 semanas. A lo largo del trabajo de campo, los alumnos reciben dos visitas de 3 a 5 días de orientación y supervisión de uno de sus docentes o de investigadores de la universidad que funciona como punto focal.

Al cabo del periodo en terreno, los alumnos dedican tiempo adicional a la elaboración de su informe de campo. Todos los trabajos de campo o en terreno, salvo el primero, se llevan a cabo en el país de origen de los alumnos y se desarrollan en coordinación con una universidad e instituciones locales. Estos resultados son compartidos y discutidos con todos los estudiantes, y a menudo también con todo el equipo docente, en talleres interdisciplinarios. Esta etapa provee espacios adicionales de relación institucional y de confrontación de la discusión académica con proyectos establecidos, de investigación o de acción, en marcha.

La información recogida por los alumnos en el trabajo de campo es incorporada al proceso de reflexión del equipo docente en lo que respecta a la planificación y a la formación en el semestre sucesivo, enriqueciendo los contenidos curriculares y la mirada que de una realidad particular desarrolló un solo grupo de alumnos.

A partir del tercer semestre, la fase de trabajo de campo está dirigida a la recolección de información para la tesis.

Competencias y contenidos de la formación

Como se ha señalado, los dos primeros semestres de la Maestría son comunes y de formación general. Ésta incluye, por un lado, la revisión y sistematización de conceptos y nociones de las tres disciplinas que intervienen en la formación de los estudiantes –antropología, lingüística y pedagogía– con vistas a la construcción de un lenguaje común y a una visión compartida de la realidad sociocultural, sociolingüística y socioeducativa en la que se enmarca la educación de las poblaciones indoamericanas; y, por otro lado, la revisión histórica de las políticas y propuestas lingüísticas, culturales y educativas construidas desde el Estado para responder al desafío que planteaba la diversidad indígena. También analiza las respuestas que tales planteamientos generaron en las poblaciones indígenas y sus iniciativas a través del tiempo

para, en primer lugar, demandar el acceso a la escuela y, en segundo término, apropiarse de ella y plantear perspectivas alternativas a la oficial. Además de ello, la formación general considera también el cultivo oral y la elaboración oral y escrita de las lenguas habladas por los estudiantes. Estos primeros dos semestres conllevan a la construcción de la EIB como ámbito interdisciplinario o de intersección disciplinaria de reflexión y acción.

Por su parte, la formación especializada comprende el desarrollo de competencias y contenidos relacionados con las dos menciones que el programa ofrece: la Gestión de Programas y Proyectos de EIB y la Formación de Docentes en EIB:

1. La mención en gestión de proyectos y programas de EIB busca formar profesionales capaces de intervenir en las diversas fases del ciclo de desarrollo de un proyecto o programa educativo, desde la planificación a la evaluación, con base en el análisis de las políticas educativas vigentes en los actuales procesos de reforma educativa que vive la región.
2. La mención en formación docente se dirige más bien al análisis y revisión de planteamientos curriculares sobre la base de las nuevas corrientes y visiones sobre el aprendizaje presentes en la comprensión pedagógica latinoamericana actual, de tal manera de habilitar a los estudiantes para el diseño, ejecución y evaluación de programas o acciones de formación docente inicial y permanente.

La formación especializada incluye el desarrollo de seminarios y talleres comunes, así como de módulos electivo-obligatorios y electivos sobre un aspecto específico, a cargo de profesores visitantes. Entre éstos, por ejemplo, se encuentran módulos sobre negociación y manejo de conflictos y planificación participativa de proyectos, en la mención de gestión de proyectos y programas de EIB; y acerca del diseño curricular de programas de formación

inicial de maestros indígenas y sobre el aprendizaje y la enseñanza del lenguaje en contextos bilingües, en la mención de formación docente.

Durante la formación especializada, los estudiantes continúan trabajando con y sobre la lengua indígena que hablan y además desarrollan competencias académicas y de investigación empírica que les permita iniciar su trabajo de tesis. Para ello, concluyen la parte lectiva del tercer semestre con la identificación de su tema de investigación, con la elaboración de su proyecto de tesis y con los instrumentos correspondientes que les permiten salir al campo para una primera recolección de información que analizarán durante el cuarto semestre. A lo largo del cuarto semestre, durante la fase lectiva, a la vez que colectivamente completan su formación especializada, trabajan individualmente en el procesamiento y análisis de la información recogida en terreno y, durante la fase de trabajo de campo, compilan información complementaria, a la luz de lo que el procesamiento y el análisis preliminar sugieren.

El quinto y último semestre se dedica exclusivamente a la elaboración del informe de investigación, que será sustentado como tesis. En este periodo cada estudiante trabaja individualmente bajo la supervisión y guía de un asesor de tesis.

LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

La evaluación de los aprendizajes es uno de los aspectos que el programa, desde sus inicios, consideró como más delicados y difíciles, dada, por una parte, la necesidad de buscar coherencia entre los nuevos modos de aprender y enseñar que la Maestría postulaba y la evaluación; y, por la otra, la diversidad de perfiles de ingreso de los estudiantes, derivada de su propia heterogeneidad socioeconómica, sociocultural, sociolingüística y educativa. Por ello, consideramos la conveniencia de inscribirnos en lo que ahora se conoce como evaluación auténtica, buscando un mejor balance

entre los aspectos cuantitativos y cualitativos, y asignándole un espacio privilegiado a los procesos para no observar únicamente el ámbito de los productos, como usualmente se hace. Desde estos parámetros, consideramos como necesarias la autoevaluación, la coevaluación o evaluación inter pares, junto con la heteroevaluación, o aquella a cargo de los docentes de cada una de las áreas curriculares de la Maestría.

Éstos fueron los parámetros que rigieron la evaluación para la primera promoción, con las dos primeras modalidades que favorecían la evaluación cualitativa y con la tercera que combinaba ambas dimensiones. Un aspecto clave que nos orientó en la evaluación de los aprendizajes fue el deseo de tomar en serio la existencia de distintos ritmos de aprendizaje, de enseñanza y también, por ejemplo, respecto a la manera en la que uno prefiere ser evaluado. Desde esta perspectiva, la tutoría individualizada y la evaluación se dan la mano, puesto que ambas contribuyen a la formación del estudiante.

Con la segunda y tercera promoción, actualmente en curso, se ha incorporado en la evaluación un aspecto específico de carácter transdisciplinario y que está dirigido a la observación de procesos cualitativos, entre los que se encuentran los de actitud y los referidos al funcionamiento de la comunidad de aprendizaje. Entre ellos, se consideran, por ejemplo, por una parte, aspectos como la responsabilidad individual y la solidaridad con los compañeros y, por la otra, el manejo de información académica y la toma de posición personal frente a ella. Como se puede apreciar, se trata de competencias transversales que trascienden el espacio de un área curricular determinada y que contribuyen más bien al crecimiento académico integral del estudiante como individuo y como miembro de un colectivo dado.

Como se puede apreciar, intentamos trascender la evaluación cuantitativa y de productos e incursionamos en la evaluación cualitativa de tal manera de encontrar y seguir pistas que nos permitan entender y explicar el avance que logra cada uno de

los estudiantes de la Maestría. Consideramos que sólo a través de este tipo de combinación de miradas y perspectivas estaremos en condiciones de responder a la diversidad de historias y voces que cada estudiante aporta a su formación.

Por ello, y aunque el instrumento de evaluación preferida sea el ensayo, a fin de ir preparando a los estudiantes gradualmente a enfrentar la tarea de la elaboración de la tesis de grado, en la Maestría se trabaja con una pluralidad de instrumentos de evaluación, entre los que podemos destacar: los controles de lectura, los informes de trabajo de grupo, las entrevistas orales, las simulaciones y los juegos de roles, y la preparación y actuación de sociodramas.

Para ingresar al quinto semestre y proceder a la elaboración de la tesis, cada estudiante debe haber aprobado satisfactoriamente los cuatro semestres previos y, para graduarse, los estudiantes, además de defender públicamente sus tesis, deben aprobar un examen de lectura y comprensión de textos académicos de su especialidad en inglés y otro de competencia oral y escrita en la lengua indígena respectiva.

LECCIONES APRENDIDAS

Desde sus inicios en junio de 1998 y habiendo trabajado con una primera promoción de estudiantes y estando ahora apoyando el desarrollo de otras dos, es posible identificar algunas lecciones aprendidas en el curso del desarrollo de la Maestría. Tales lecciones están referidas tanto a determinados logros como a desafíos que es indispensable abordar para mejorar la calidad del programa.

Entre los primeros y desde un punto de vista cuantitativo, no cabe duda alguna de que el programa ha logrado, hasta la fecha, una de las más altas tasas de retorno y eficiencia terminal, puesto que al año de haber concluido la primera promoción de la Maestría ya se han graduado 36 de 50 estudiantes (72%), 6 más

(12%) esperan sus dictámenes de los lectores internos o externos para proceder con la defensa de sus tesis y 4 (8%) revisan sus trabajos a partir de las recomendaciones de su asesor sobre un primer borrador completo ya presentado. Del total de alumnos que ingresaron al quinto semestre, sólo hemos estado ante un caso problemático en el cual el asesor no dio curso a la lectura interna y externa de la tesis y únicamente frente a otros tres en los que es probable que los candidatos no concluyan su trabajo.

Otro indicador de logro es el relacionado con el mundo laboral y con los cargos que actualmente ocupan los egresados del programa, con excepción de los ecuatorianos que, en su mayoría, han vuelto a la plaza que tenían antes de estudiar la Maestría. Así, por ejemplo, de los 20 egresados bolivianos, 7 ejercen la docencia en el nivel superior (4 en una universidad pública y los otros 3 en un instituto normal superior), 5 ocupan cargos de dirección en institutos normales superiores de EIB, 4 trabajan en el proceso de reforma educativa desde el nivel nacional, 1 dirige el área de educación alternativa en una ONG y 1 coordina acciones de capacitación docente en el área guaraní; de los 11 egresados peruanos, 3 ejercen la docencia en el nivel universitario y en un instituto superior pedagógico, 2 apoyan el desarrollo de la EIB en Bolivia en un programa de capacitación docente, 1 trabaja en la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 1 es supervisor regional de EIB en la Amazonía, y otra es vicepresidenta de una organización indígena; de los 9 estudiantes chilenos, 4 ocupan ahora cargos públicos directivos en los niveles regionales o locales relacionados con la EIB o con la promoción de la cultura indígena, 2 ejercen la docencia en el ámbito universitario en programas de EIB y 1 trabaja en una organización de mujeres indígenas; y de los 3 colombianos, 1 ocupa un cargo directivo directamente relacionado con la etnoeducación en el plano nacional y otro trabaja para una organización indígena en el plano regional.

Estos resultados halagüeños no habrían podido alcanzarse de no haber logrado constituir en la Universidad Mayor de San

Simón un equipo interdisciplinario de profesionales de tiempo completo y con dedicación exclusiva a la Maestría. Éste es un punto que es menester recalcar particularmente en una época en la cual son cada vez menos los docentes universitarios de tiempo completo y más aquellos que sólo asisten a sus clases por unas pocas horas semanales. Nuestra experiencia comprueba que sólo es posible formar desde y para la investigación y desde la reflexión sostenida y para la transformación de la acción cuando se entabla un diálogo permanente entre docentes y estudiantes y cuando se conforman equipos de trabajo interdisciplinarios dispuestos a construir, entre docentes y alumnos, respuestas a las preguntas clave que la realidad social plantea.

En este proceso, vemos la tutoría como componente y acción formadora clave. Creemos que no hubiésemos logrado tan alta tasa de graduados de no haber sido por el difícil y laborioso trabajo de tutoría individual. Es menester, además, destacar que la tutoría en el Proeib Andes se constituye en un mecanismo de compensación de inequidades históricas que han afectado el desarrollo profesional de los estudiantes indígenas. Por lo demás, la tutoría les ha ofrecido a los estudiantes la posibilidad de aprender, dialogando y emulando el trabajo del tutor, hecho favorable para quienes no se sienten tan cómodos como para participar abiertamente de manera oral en clase. La tutoría nos permite responder no sólo a formas diferentes de aprender sino también a ritmos igualmente diferentes. Sin embargo, la tutoría es un aspecto que es todavía indispensable reforzar en nuestra Maestría, con vistas a optimizar el aprovechamiento de estos espacios.

Por su parte, también las modalidades de evaluación adoptadas, aunque implementadas con dificultad, y la flexibilidad con la que abordamos la medición del avance de los estudiantes, así como la perspectiva cualitativa que prioriza los procesos sobre los productos, posibilitaron que cada estudiante sacara y diera lo mejor de sí mismo. Creemos que de la visión que se tenga de la evaluación y de las modalidades que se adopten depende el grado

de éxito de un programa de educación superior, así como de su eficiencia terminal, particularmente cuando el contexto latinoamericano está caracterizado por un alto número de egresados universitarios frente a cifras reducidas de graduados.

También es menester reconocer las facilidades y posibilidades académicas que el Proeib Andes ofrece a sus estudiantes para que puedan también estudiar tiempo completo: los estudiantes cuentan con una biblioteca especializada de cerca de doce mil volúmenes, tienen acceso permanente a internet y al correo electrónico y cuentan con un laboratorio de computación en el cual pueden trabajar antes y después de, y, algunas veces también, durante sus horas de clase. A ello se añade la posibilidad, ya destacada, de consultar permanentemente a sus docentes.

En cuanto a los desafíos, la Maestría del Proeib Andes, en cuanto macroproyecto de investigación y de acción, no constituye aún un producto acabado y requiere mayor reflexión y esfuerzo para consolidarse como oferta educativa de calidad capaz de responder a las necesidades educativas específicas del grupo meta al cual se dirige. Satisfacer estas necesidades no significa, en absoluto, renunciar a la calidad de la formación de nivel de posgrado. Creemos que se trata, más bien, de instaurar una academia más pertinente y más amigable que permita a todos a quienes sirve sacar el mejor provecho posible de su formación y avanzar desde el mismo punto de partida en el cual se ubicaron a su llegada al posgrado.

En este afán, los docentes todavía tenemos mucho camino que recorrer. Por una parte, tenemos que avanzar todavía más en la construcción de una perspectiva interdisciplinaria de reflexión y de la docencia universitaria y de una visión de la EIB que también lo sea. Todos los docentes de la Maestría venimos de disciplinas específicas y, pese a los esfuerzos que realizamos por trascender los linderos de nuestras propias disciplinas de origen, necesitamos, por una parte, más tiempo y espacio para el intercambio de puntos de vista y, por la otra, una mayor compenetración

con las biografías escolares y educativas de cada uno de nuestros estudiantes, ya que ellas dan cuenta de cómo un indígena confronta la adversidad que permanentemente le plantea un sistema escolar que, al diseñarse, no tuvo en cuenta sus particularidades culturales y lingüísticas. Continuar con la docencia en equipo (*team teaching*), reforzar el papel que a la tutoría individualizada le toca cumplir en el programa y dedicar espacios periódicos para la reflexión grupal bien pueden contribuir a este fin.

Por su parte, los estudiantes tienen también que avanzar en su reflexión respecto a nuevos modos de aprender y a modalidades igualmente nuevas de docencia y de organización pedagógica. Por lo general, el estudiante de posgrado, indígena o no, trae consigo una representación socialmente construida de lo que es o no la formación universitaria y se sorprende cuando ésta no responde al paradigma de la conferencia o la clase magistral. Ante tal situación y sin que ello signifique abandonar los principios del aprendizaje cooperativo y la modalidad del trabajo en grupo, los docentes tenemos que ver la manera de llevar gradualmente a los estudiantes a asumir una responsabilidad cada vez mayor sobre su aprendizaje y a depender cada vez menos de las clases magistrales y de las exposiciones de sus docentes.

En un mundo de cambios acelerados como éste en el que ahora vivimos, docentes y alumnos tenemos que aprender a plantearnos preguntas relevantes y a buscar, entre todos, respuestas pertinentes que satisfagan, al menos parcialmente, las necesidades sociales e individuales de las comunidades y educandos a los que la EIB atiende. Para ello, es menester relacionar permanentemente teoría y práctica y lograr que el contacto con la realidad y la referencia permanente a los problemas y situaciones concretos que los educandos indígenas confrontan interpelen, y a la vez iluminen, la teoría y los textos escritos.

Finalmente, consideramos que la Maestría tiene que ser vista necesariamente como un espacio-tiempo formativo en el que cada quien saque lo mejor de sí mismo y crezca intelectual, social y afec-

tivamente para estar en condiciones de responder a los requerimientos educativos que su sociedad particular le plantea. Para ello, todo el equipo de la Maestría, incluido también el personal administrativo y de servicio, tiene que ser sensible a la diversidad y permeable ante las múltiples diferencias que caracterizan a nuestro alumnado. En suma, la Maestría nos ofrece a todos –alumnos, docentes y administrativos– la posibilidad de aprender permanentemente, ya que día a día descubrimos lo que significa convivir juntos en la diversidad.

BIBLIOGRAFÍA

- BATELAAN, Pieter, *Towards an Equitable Classroom. Cooperative Learning in Intercultural Education in Europe. Final Report of the Cooperative Learning in Intercultural Education Project (CLIP)*, Hilversum, International Association for Intercultural Education, 1998.
- JOHNSON, D., y R. Johnson, *Learning Together and Alone: Cooperation, Competition and Individualization*, New Brighton, NM, Interaction Book Company, 1991.
- KAGAN, S., *Cooperative Learning and Sociocultural Factors in Schools. In Beyond Language: Social and Cultural Factors in Schooling Language Minority Students*, Los Ángeles, Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, 1986.
- LAVE, Jean, y Etienne Wenger, *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991.
- LÓPEZ, Luis Enrique, "La diversidad lingüística, étnica y cultural latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en H. Muñoz y P. Lewin (eds.), *El significado de la diversidad lingüística y cultural*, México, UAM/INAH, 1996, pp. 279-330.

- LÓPEZ, Luis Enrique, y Lucía D'Emilio, "La educación bilingüe más allá de las fronteras nacionales: la cooperación boliviano-peruana", *Boletín del Proyecto Principal de Educación*, núm. 27, UNESCO/OREALC, 1992, pp. 45-61.
- LÓPEZ, Luis Enrique, y Wolfgang Küper, "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20, 1999, pp. 17-87.
- PROEIB Andes, "Maestría en educación intercultural bilingüe. Propuesta curricular", mimeo, 1998.
- PSACHAROPOULOS, George, y Harry Patrinos, *Indigenous People and Poverty in Latin America. An Empirical Analysis*, Washington, The World Bank, 1995.

UNIVERSIDAD DE LA CORDILLERA, BOLIVIA

Ricardo Calla*

La Universidad de La Cordillera es una institución que tiene su sede física en La Paz, Bolivia, y que ha venido desarrollando, desde 1998, distintos programas de formación de profesionales especializados en temas indígenas, algunos de ellos de nivel posgrado. Se trata del primer Diplomado en Derechos de los Pueblos Indígenas, en el cual participan abogados, tanto indígenas como no indígenas, y algunos otros profesionales interesados en la temática indígena, como antropólogos, sociólogos o economistas.

Entre 1999 y 2000, se realizaron dos diplomados en Derecho Indígena, con una participación que ha variado en cada diplomado entre cuarenta y sesenta estudiantes. La realización de estos cursos de posgrado y diplomados superiores nos enfrentó con un primer problema gravísimo: la existencia de pocos profesionales indígenas con reconocimiento formal de su experiencia. Hay una buena cantidad de abogados y licenciados en pedagogía, administración, antropología, sociología y economía, pero la masa crítica de profesionales indígenas es pequeña.

Durante la organización y el desarrollo de los diplomados, empezamos a detectar que nuestro programa de posgrado se enfrentaba con la enorme dificultad de que en el nivel de posgrado

* Ex rector de la Universidad de la Cordillera, Bolivia.

hay una escasa proporción de estudiantes de origen indígena. Por otra parte, el sistema educativo formal suele desarrollar programas que, de suyo, discriminan a las personas de origen indígena, situación que se generaliza en la realidad latinoamericana, en donde muchísimos indígenas están al margen del sistema educativo –particularmente de posgrado–, a pesar de la existencia de programas para indígenas.

El tema del reconocimiento de la experiencia y la acreditación formal de conocimientos viene a ser absolutamente fundamental en la definición de estrategias de formación de estos sectores. Esto ha llevado a que, desde la Universidad de La Cordillera, impulsemos a distintas organizaciones, algunas de ellas indígenas, a intentar cambiar las leyes de nuestro país, solicitando que el acceso a posgrado se habilite a partir de los 37 años de edad a cualquier persona, aun cuando no hubiera hecho cursos de primaria o secundaria, a fin de que pueda acreditar sus conocimientos y experiencia.

Ésta es una demanda que hay que posicionar dentro de los movimientos indígenas, porque hay muchísimos activistas, líderes, representantes y autoridades indígenas con altísimos niveles de formación que podrían estar haciendo posgrados en temas sobre diversos problemas que afectan el desarrollo de los pueblos indígenas, pero que no pueden llegar a la titulación porque no tienen la acreditación de los niveles educativos antecedentes a la licenciatura. Algunos importantísimos dirigentes de Bolivia no pueden tener acceso a un título universitario por esa razón.

Como ejemplo, está el caso de don Marcial Fabricano –que ha sido profesor en nuestros diplomados–, quien no puede obtener un título de posgrado, porque no tiene licenciatura ni bachillerato, y tampoco acreditó la educación primaria. Y sin embargo, es una persona con un enorme conocimiento acumulado gracias a la experiencia de liderazgo que ha desarrollado. Hay personas que pueden ejercer como ministros de Estado –de hecho actualmente Marcial Fabricano es viceministro del Estado

boliviano–, pero que no pueden estudiar un posgrado. Como en este caso, hay cientos de individuos de origen indígena que, por su trayectoria política, de gestión pública, administrativa o de liderazgo, se van posicionando dentro de un universo que los dota de muchísimos conocimientos.

En ese contexto, las actividades en la Universidad de La Cordillera se enfrentan con serias limitaciones legales al trabajar contra la discriminación que sufre la población indígena, como las dificultades para acreditar la experiencia a través de programas de capacitación. Se están desarrollando también cursos especializados en derechos de pueblos indígenas en niveles cada vez más amplios. Este conjunto de actividades se desarrolla en un contexto en el que la problemática no es sólo de oferta institucional, sino que tiene que ver también con condicionamientos jurídicos que reflejan un problema serio con las leyes educativas de nuestros países, pues limitan el proceso de formación de los indígenas en distintas áreas.

El desarrollo de las actividades de la Universidad de La Cordillera nos ha permitido también analizar las condiciones del escenario en Bolivia: existe una propuesta, hecha por algunas organizaciones e instituciones –inclusive algunas ONG–, para desarrollar universidades indígenas. Esto ha provocado un debate en Bolivia que se centra en la necesidad de llevar a cabo una reforma universitaria que modifique las universidades públicas existentes; las cuales han dejado de lado el debate en torno a los problemas que afectan a la población indígena.

La demanda de la universidad indígena abre expectativas de diversa índole, pero también pone sobre la mesa la posibilidad de que no se lleve a cabo una transformación de las universidades públicas, y éste es el punto central del debate. La reforma universitaria es primordial en la estrategia de los movimientos indígenas y es necesario no descuidar su cumplimiento, porque la universidad pública sigue siendo una institución que trabaja desde la perspectiva de una formación *monocultural* y *antindígena*. No po-

demos –en nombre de la universidad indígena– descuidar la reforma universitaria ni la reforma educativa general de las instituciones de educación superior. La creación de universidades indígenas puede ser una estrategia importante, pero es necesario no descuidar ese otro flanco.

Existe la demanda de crear universidades indígenas, aunque no encuentre eco por parte del Estado porque su realización requiere de financiamiento público. Y mientras ese debate se desarrolla, nadie está haciendo las reformas de las universidades públicas y la oferta que éstas hacen permanece lejos del interés de los pueblos indígenas.

Asimismo, se perciben algunos otros problemas que impiden planificar con mayor certidumbre acciones congruentes con las demandas de formación de nuestros pueblos. Se siguen desarrollando sistemas formativos dramáticamente racistas y discriminatorios, que no incluyen datos fidedignos sobre la satisfacción de la demanda de los pueblos indígenas. De la misma manera, existe un conjunto de universidades y centros académicos con atención especializada, que pone énfasis en la temática indígena, pero la emergencia de este tipo de instituciones puede servir como una especie de excusa por parte del Estado para no tener en cuenta más seriamente la necesidad de promoción de las universidades indígenas.

En este escenario aparecen tres grupos de actores importantes. Uno potencial, representado por las organizaciones que pugnan por la creación de la universidad indígena; otro real, que es la presencia de las universidades públicas, y otro más, también real, conformado por los centros académicos o universidades de menor escala que están interviniendo en la temática indígena.

Uno de los factores que nos lleva a considerar como fundamental el hecho de que se debe ver el mundo con responsabilidad institucional es que tenemos un escenario complejo de institucionalidad, y que es en él donde hay que enmarcar las iniciativas para desarrollar un programa en red que favorezca a los derechos de los pueblos indígenas.

La reunión en la que estamos nos convocó para discutir el tema de la educación superior indígena. Es necesario organizar nuestra visión del mundo en este espacio, para encarar las cosas con responsabilidad institucional, como centros académicos de cualquier nivel formativo. A partir de las iniciativas que se han generado desde el Ministerio de Educación Pública en Bolivia, la Universidad de La Cordillera está desarrollando un Programa de Educación Intercultural Bilingüe que comenzó justamente hace un mes, con apoyo financiero de la Cooperación Belga y del Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación Pública boliviano ha solicitado a la Universidad de La Cordillera el desarrollo de una Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe. El programa comenzará en febrero del próximo año con 100 estudiantes, para luego ir avanzando hasta lograr una cobertura de 450 en un plazo de tres años. De esta manera, la Universidad de La Cordillera incursiona en la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, hemos tenido el cuidado de considerar limitaciones, pues al inicio del proyecto se había planeado incluso que la universidad diseñara una Maestría en Educación Intercultural Bilingüe. No obstante, se ha considerado que se debe tener muchísimo cuidado en no desatender los programas que ya existen para alentar nuevos proyectos para los que la institución no está aún preparada. Se deben desarrollar proyectos con responsabilidad institucional y establecer vínculos con los programas formativos en marcha. Tal es el caso de la Maestría en Formación de Docentes (Proeib Andes) en Cochabamba.

Debemos tener una visión de conjunto que nos permita conocer qué es lo que está haciéndose en distintas regiones del continente, para no replicar inútilmente las cosas. Por eso, la propuesta de construir redes interinstitucionales en torno a la creación de universidades interculturales bilingües en el continente nos parece absolutamente importante. La Universidad de La Cordillera ha suscrito la necesidad de participar en la red que está promoviendo el Fondo Indígena, porque necesitamos saber qué es

lo que está haciendo cada programa en cada país y, a partir de ello, crear un cierto consenso –polifónico pero ordenado– de iniciativas nutridas con las experiencias de unos y otros. En todo caso, los cinco años de desarrollo de la Universidad de La Cordillera y sus actividades en torno a la temática indígena nos han llevado a la necesidad de encarar las cosas con responsabilidad institucional, en el contexto de universidad en red y visualizando lo que está ocurriendo.

Después de cinco años, en la Universidad de La Cordillera comenzamos a observar muy claramente que uno de los errores fuertes en el primer tramo de desarrollo de esta institución fue la tendencia a *ruralizar* lo indígena, a definir lo indígena simplemente como una categoría territorial referente a las tierras comunitarias de origen. No obstante, hoy todos sabemos que el grueso de la población indígena, en la mayoría de los países, tiende a emigrar a las urbes, creando grupos de indígenas desterritorializados. No existen horizontes claros que permitan diseñar un currículo y contenidos adecuados para la formación de los indígenas en la urbe.

Ese tipo de formación comenzó en Bolivia en 1952, cuando se dio una reforma educativa. Hubo una revolución nacional y, desde ese momento, cientos de indígenas, urbanos y rurales, han recibido formación. Estos individuos están siendo parte de la universidad, pero reciben una educación que los ha aculturado, que los ha sacado del universo indígena y los ha mestizado más. Mucha gente ha pasado por ese proceso; el problema es cómo adaptar la formación de lo indígena al contexto del indígena urbano desterritorializado. Ése es ahora uno de los flancos de discusión conceptual fuerte del equipo de profesionales de la Universidad de La Cordillera, más allá de la ruralización del concepto de lo indígena que nos ha atravesado.

Por otra parte, cada vez nos parece más claro que un acierto de la Universidad de La Cordillera ha sido definir sus programas y ofertas académicas, no en el marco de las abstracciones –que

pueden ser muy interesantes—, sino en el de procesos de eficiencia educativa. Y es que consideramos que las actividades deben realizarse en el contexto de las necesidades del movimiento indígena, y así es como hemos tratado de hacer nuestros programas de formación. Después de la descentralización municipalista que hubo en Bolivia en 1994, se creó la necesidad de orientar la educación indígena hacia la formación de capacidades para la gestión municipal, y hemos enfocado en ello nuestro mayor esfuerzo.

Otro tema de interés para el desarrollo de los pueblos indígenas ha sido el proceso de escrituración de tierras comunitarias de origen. Hemos abierto un Programa de Capacitación de Técnicos Superiores en Gestión de Tierras Comunitarias de Origen, para preparar recursos humanos que atiendan estos procesos. Ahora que las comunidades originarias pueden tener títulos de propiedad de tierras comunitarias de origen, es necesario fortalecer su capacidad para gestionar esos territorios. Por esta razón, hemos redefinido la oferta educativa enfocándola a necesidades más concretas en favor del desarrollo de los pueblos indígenas, abiertas por los propios movimientos reivindicativos de sus derechos. Además, hemos intentado articular lo más posible todo esto con las organizaciones, con los interesados.

UNIVERSIDAD DEL ESTADO DE MATO GROSSO, BRASIL

Elias Da Silva Januario*

Al sumergirme en el mundo de los niños, aprendí que el mejor motivo para ser profesor es el gusto por aprender. Por eso nunca me canso de aprender cosas nuevas y de vivir nuevas experiencias en función de los alumnos, de la comunidad y de mis compañeros de trabajo.

LUCAS 'RURI'Õ XAVANTE

PRESENTACIÓN

La formación de profesores indígenas de nivel superior constituía una antigua reivindicación de los profesores indígenas de Mato Grosso que se fortaleció a partir de la Conferencia Amerindia, realizada en Cuiabá, en el año 1997, y dio inicio a las discusiones que culminaron con la elaboración del Proyecto de Cursos de Licenciatura Específicos para la Formación de Profesores Indígenas 3^{er} Grado Indígena. El inicio de este proyecto implicó un largo proceso de articulación política y de reuniones administrativas y pedagógicas, que contó con la participación efectiva de los representantes indígenas. Por medio de un curso propedéutico específico fueron aprobados 200 profesores indígenas de 36 etnias y 11 estados de la federación, que actualmente cursan tres licen-

¹ Coordinador del Proyecto 3^{er} Grado Indígena de la Universidad del Estado de Mato Grosso, Brasil. Traducción del portugués de Paula Abramo.

ciaturas: Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza; Lenguas, Artes y Literatura, y Ciencias Sociales. La propuesta de enseñanza del proyecto se basa en una educación específica y diferenciada que atiende a la realidad de las comunidades indígenas a través de un diálogo intercultural constante entre los diversos saberes, cuyo objetivo es formar profesores indígenas para el ejercicio de la docencia, respetando la cosmovisión y los valores de las distintas etnias.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS Y BASES LEGALES

En 1995 se implementó en Mato Grosso un amplio programa para la formación de profesores indígenas a través del Proyecto Tucum, seguido por otras iniciativas como el Proyecto Urucum/Piedra Brillante, el Proyecto Mebêngõkrê, el Proyecto Chamán en el área de Salud y el Proyecto 3^{er} Grado Indígena. Estos proyectos han brindado capacitación a un importante número de indígenas de Mato Grosso que imparten clases en las aldeas a más de seis mil alumnos indígenas, haciendo posible que los niños indígenas sean formados por profesores de sus propias etnias, basados en sus propios principios y métodos de aprendizaje y valorando sus manifestaciones artísticas y culturales.

Los avances verificados en el estado de Mato Grosso son un reflejo de los cambios que sufrió la legislación brasileña en materia de educación indígena durante los últimos años. Estos cambios están presentes en la Constitución Federal, en la LDB/96, en la Resolución 03/99 y en el dictamen 14/99.

La Constitución de 1988 significa un hito en la definición de las relaciones entre el poder público y las sociedades indígenas. A partir de este documento, el Estado brasileño reconoce oficialmente la existencia de diferentes sociedades indígenas en el interior de la nación, y garantiza a los amerindios el derecho de ser y de vivir de acuerdo con sus formas de organización social, costum-

bres, lenguas, creencias y tradiciones. En la Constitución se reconoce también el derecho originario sobre las tierras que han ocupado tradicionalmente. Otro aspecto importante de este documento se encuentra en el artículo 210, que garantiza a las sociedades indígenas el derecho a una educación escolar específica y diferenciada, bilingüe e intercultural, que reconoce el uso de las lenguas nativas y de sus propios procesos de aprendizaje: "... la Constitución de 1988 merece una atención especial, pues con su promulgación, se reconoció a los indígenas el derecho de permanecer como indígenas y de que sus tradiciones y modos de vida sean respetados y protegidos por el Estado brasileño" (Grupioni, 2000, p. 274).

La Constitución Federal es, efectivamente, el primer texto que hace explícita la relación del Estado con los pueblos indígenas y reconoce la diversidad étnica y el respeto a la diferencia, alejándose así del carácter integracionista que durante varios siglos se pregonó en todo el país.

Este cambio en el modelo de la relación entre el Estado brasileño y las sociedades indígenas tuvo amplias repercusiones en el campo de la educación escolar y abrió otras posibilidades de pensar una nueva escuela indígena, libre de las doctrinas positivistas, civilizatorias y evangelizadoras que hasta entonces habían primado en la educación impartida a las poblaciones indígenas.

La Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB/1996) reforzó la legislación educativa contenida en la Constitución Federal, acen tuando la diferencia entre la escuela indígena y las demás escuelas del sistema educativo brasileño, e impulsando una educación bilingüe e intercultural, con calendarios que se adaptan a las particularidades locales y a determinados proyectos comunitarios.

La Resolución 03/99, que establece la categoría de escuela indígena, refuerza también la garantía de una formación específica para profesores indígenas y atribuye al Estado la responsabilidad por la oferta de educación indígena, la cual puede conducirse en colaboración con los municipios.

Para Grupioni, "el reto, en este momento, es llevar a la práctica los avances inscritos en el plano jurídico, de tal manera que la escuela en zonas indígenas, históricamente utilizada como un medio de dominio, constituya ahora un instrumento de autodeterminación..." (*ídem*).

No es una tarea fácil implementar programas de educación escolar indígena basados en los principios de la pluralidad cultural. Tal tarea exige compromiso, valor, inversión económica y determinación de parte de los gobiernos estatales en colaboración con instituciones gubernamentales y no gubernamentales, junto con el movimiento de los profesores indígenas. Todas estas instancias deben consolidar una educación intercultural, bilingüe y de calidad, con programas, material didáctico, calendarios y contenidos de carácter indígena, que respeten las prácticas sociales y culturales de la comunidad.

Según Nietta Monte:

... es como si las voces de las sociedades indígenas, silenciadas desde hace siglos por las políticas educativas, finalmente pudieran formular y hacer explícito su proyecto de escuela; hacerlo resonar y reproducirlo, a pesar de los conflictos e intensos debates, en nuevas propuestas y políticas públicas que el Estado brasileño deberá desarrollar (Monte, 2000).

FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA PRÁCTICA

Con el inicio del Proyecto 3^{er} Grado Indígena, Mato Grosso ha dado un gran paso que constituye un hito para la educación brasileña. El proyecto se desarrolla con la colaboración de Unemat, SEDUC y FUNAI, y cuenta con el apoyo de la Alcaldía de Barra do Bugres, MEC y FUNASA. Se ha convertido en una referencia de alcance nacional y ofrece tres licenciaturas: en Ciencias Matemáticas y de la Naturaleza, Ciencias Sociales, y Lenguas, Artes y Literatura, en las que están inscritos 200 profesores indígenas de 36 etnias y 11 estados de la federación.

En la universidad se ofrece una formación abierta, no excluyente, basada en la interculturalidad y en el respeto a las diferencias étnico-culturales y a los proyectos societarios de los pueblos indígenas. Éste es el primer paso para consolidar, en el futuro, una Universidad Indígena que será el fruto de la reflexión y de la lucha de los profesores indígenas que actualmente se forman en esta licenciatura, así como de otros que seguirán sus pasos.

El Proyecto 3^{er} Grado Indígena se elaboró a partir de las experiencias vividas en el contexto de los proyectos de formación de profesores en la práctica como el Inajá, el Hombre-naturaleza y el GerAção de mediados de los años ochenta, así como del Programa Licenciaturas Plenas Parceladas, el Programa Módulos Temáticos y el Proyecto Tucum, de los años noventa, entre otros. Mediante los debates que se llevaron a cabo en el transcurso de las etapas del Proyecto Tucum, se consolidaron las directrices para la formación de profesores indígenas de nivel superior. Este trabajo arduo y valiente, realizado durante cuatro años por la Comisión Interinstitucional y Paritaria, contó con la participación efectiva de los profesores indígenas. El primer curso propedéutico indígena, realizado en el país el 30 de marzo y el 5 de abril de 2001, contó con 570 candidatos inscritos; estuvieron presentes en él indígenas de 14 estados brasileños y representó, sin duda, un triunfo de la ciudadanía y del respeto a la diferencia (Januario, 2002).

Las experiencias de proyectos y programas de formación en la práctica, vividas en Mato Grosso, en particular en la Universidad del Estado de Mato Grosso, fueron fundamentales para la consolidación del 3^{er} Grado Indígena. Gracias a ellas, adquirimos, durante más de diez años de formación de profesores laicos para el ejercicio de la docencia, una considerable experiencia en la práctica pedagógica, en la estructuración y en la articulación política de este modelo de formación de profesores (Januario, 2003).

El Proyecto 3^{er} Grado Indígena consta de dos etapas: la de Formación General, con una duración de cuatro años, y la de Formación Específica, con un año de duración. La primera tiene como

columna vertebral la interdisciplinariedad, a partir de temáticas que posibilitan la creación de un espacio abierto, dinámico, flexible, creativo, dialógico, en el cual se investigue y se identifiquen problemas, y donde los contenidos de las distintas áreas y los saberes de las diversas sociedades entablen un diálogo que intente superar la fragmentación de las ciencias en los apartados de la química, la historia, la biología, las matemáticas, las lenguas, etc. Esta postura rompe finalmente con el modelo creado por la sociedad occidental, en la medida en la que se establecen puentes entre las diversas áreas. De esta manera, quienes cursan el programa tienen la oportunidad de comprender los elementos que construyen la educación escolar indígena y de adquirir los conocimientos necesarios para la práctica docente en el nivel básico y medio. La etapa de Formación Específica ocupará el último año del curso y su principal objetivo será el desarrollo de una investigación teórica o de campo (estudio monográfico), en una de las tres áreas terminales del proyecto (Gobierno del Estado de Mato Grosso, 2001).

EDUCACIÓN ESCOLAR INDÍGENA ESPECÍFICA Y DIFERENCIADA

La propuesta de una educación escolar específica y diferenciada dirigida a las comunidades indígenas no implica que se trate de una educación de inferior calidad o de una formación menor que la que actualmente se brinda en las escuelas de los no indígenas. Por el contrario: al atender a la especificidad y a la diversidad, esta educación se convierte en una educación de calidad, que responde a los anhelos y expectativas de cada grupo social. Una educación donde se aprende “el saber del blanco” sin olvidar ni desmerecer “el saber del indígena”. Esta educación diferenciada, dirigida a las poblaciones indígenas, requiere una constante reflexión sobre la práctica pedagógica y se convierte, así, en un proceso cuyo punto de partida y de llegada es la perspectiva de las

comunidades indígenas. Esta educación persigue la afirmación étnica de cada pueblo, dando el debido valor a sus lenguas, costumbres y tradiciones (Januario, 2002).

La educación específica y diferenciada propone una enseñanza de calidad, dialógica e identificadora de problemas, donde la educación se concibe como una práctica para la libertad. El salón de clases se convierte en un espacio de reflexión y construcción colectiva del conocimiento; en un sitio donde se perciben otras lógicas y donde las diferencias se respetan en un ambiente de intercambio en el que se comprenden las distintas formas de concebir el ser y el estar en el mundo. Otro aspecto importante de la educación diferenciada es el hecho de que garantiza que el profesor indígena se mantenga en contacto con su comunidad de origen, lo cual le permite desarrollar habilidades y conocimientos moldeados según las relaciones con su pueblo. De esta manera, la enseñanza se contextualiza y adquiere amplias posibilidades de desarrollar, en cada formador, las competencias necesarias (*idem*).

CONSIDERACIONES FINALES

Para llevar a la práctica el Proyecto 3^{er} Grado Indígena fue necesario recorrer un largo camino; una trayectoria de lucha política y de articulación del movimiento de los profesores indígenas a través de movilizaciones y reuniones apoyadas por el Consejo de Educación Escolar Indígena de Mato Grosso. Finalmente, ello constituyó una lucha por la ciudadanía y por la reglamentación de los derechos indígenas en el campo de la educación.

Los cursos están formando a los profesores indígenas de tal manera que, en el futuro, puedan hacerse de los conocimientos necesarios que consideren importantes en su vida. Es necesario estar atentos para que lo que los profesores no indígenas enseñan en los salones tenga resonancia en la escuela de la aldea. Es funda-

mental sacar a la luz el conocimiento del que ellos son portadores; darle el debido valor y establecer la relación entre el sentido común y el saber científico, sin perder la riqueza y la especificidad del conocimiento empírico.

El nuevo modelo en la forma de pensar la diversidad en el campo de la educación se basará en la identificación de problemas y en la investigación, con una postura dialógica que entienda los modos de inteligibilidad de los profesores indígenas. Los logros de las comunidades indígenas brasileñas en el campo de la educación harán posible que los indígenas caminen hacia su autonomía, siguiendo el ejemplo de los indígenas de otros países de América Latina.

En realidad, los cambios que se dieron en Mato Grosso constituyen una victoria del movimiento de los profesores indígenas brasileños por el reconocimiento de la plena ciudadanía, por el respeto a la diferencia cultural y por la posibilidad de un futuro con mayores oportunidades de igualdad social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GOVERNO DO ESTADO DE MATO GROSSO, *3º Grau Indígena: Projeto de Formação de Professores Indígenas*, Barra do Bugres, Unemat; Brasília, DEDOC/FUNAI, 2001.

GRUPIONI, Luis D. B., "Educação e povos indígenas: Construindo uma política nacional de educação escolar indígena", *Revista Brasileira*, vol. 81, núm. 198, Brasília, mayo-agosto de 2000, pp. 273-283.

JANUARIO, Elias Da Silva, "Ensino Superior para Índios: Um Novo Paradigma na Educação", *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*, vol. 1, núm. 1, Barra do Bugres, Unemat, 2002.

———, "Formação de Professores Indígenas em Serviço: a Etapa de estudos cooperados de Ensino e Pesquisa – Intermediária-

ria", *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º Grau Indígena*, vol. 2, núm. 1, Barra do Bugres, Unemat, 2003.

MONTE, Nietta L., "Os Outros, Quem Somos? Formação de Professores Indígenas e Identidades Interculturais", *Cadernos de Pesquisa*, núm. 111, São Paulo, Editora Autores Associados, 2000.

UNIVERSIDAD DE LAS REGIONES AUTÓNOMAS DE LA COSTA CARIBE NICARAGÜENSE

Alta Hooker Blandford*

CARACTERIZACIÓN

La Costa Caribe de Nicaragua abarca la mitad del territorio nacional y es conocida por su riqueza cultural, forestal, minera y pesquera. Es el territorio donde viven los pueblos indígenas y comunidades étnicas que mantienen su lengua, forma de organización social, producción, espiritualidad y cosmovisión. Pero a pesar de esta realidad, según el mapa de pobreza, es el territorio más pobre del país. Es un territorio que ha sido marginado por años, donde la economía ha sido más extractiva que de inversión seria en la formación de sus recursos humanos para un desarrollo pertinente a la realidad de la población que vive en el territorio.

Ante esta realidad, un grupo de costeños y costeñas realizó múltiples esfuerzos hasta lograr la fundación de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), caracterizándola como "universidad indígena comunitaria, con enfoque multiétnico e intercultural". Se fundamenta en la Ley de Autonomía de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua, promulgada en el año 1987 por la Asamblea Nacional, instancia legislativa del país. Entre sus atribuciones, esta ley

* Rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), Nicaragua.

establece que corresponde a los gobiernos regionales autónomos administrar la educación de acuerdo con la realidad y necesidad de los pueblos indígenas y comunidades étnicas.

Se funda con el propósito de evitar la fuga de cerebros, tener recursos humanos propios preparados y poder incidir en el desarrollo de la nación nicaragüense desde la perspectiva regional autonómica. Se funda también con el propósito de incidir en los planes de educación homogéneos, verticales, con metodologías que nos permitan revitalizar nuestra cultura, redescubrir nuestros valores, tomar lo bueno del pasado y definir mejor nuestro futuro haciendo real la igualdad en la diversidad.

MISIÓN

Contribuir al fortalecimiento del proceso de autonomía de la Costa Caribe Nicaragüense mediante la capacitación y profesionalización de los recursos humanos, dotándolos de los conocimientos necesarios para conservar y aprovechar de forma racional y sostenida los recursos naturales.

VISIÓN

Ser la universidad intercultural de los pueblos indígenas y comunidades étnicas de la Costa Caribe Nicaragüense, que contribuya a fortalecer la autonomía a través del acompañamiento de los procesos de autogestión, unidad multiétnica y la formación integral de hombres y mujeres costeños.

PRINCIPIOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN REGIONES AUTÓNOMAS

- Debe ser intercultural, respetuosa y promotora de la convivencia de personas y conocimientos entre culturas. Debe introducir la práctica de la interculturalidad como herramienta de convivencia y activación de los pueblos.
- Debe responder a las necesidades y particularidades propias de los pueblos indígenas y comunidades étnicas. Debe articular la educación superior a modelos racionales de uso y manejo de recursos naturales, respeto a la diversidad lingüística y a la revitalización de la cultura.
- Debe contar con un modelo de gestión descentralizado y participativo para llegar a los lugares donde están las personas que toman las decisiones en la región.
- Debe ser comunitario y de servicio público.
- Debe contribuir a la unidad multiétnica costeña.

CARACTERÍSTICAS DE URACCAN

- Es una institución indígena de perfil multiétnico y multicultural costeño ya constituido, con presencia en ocho municipios de ambas regiones autónomas, con credibilidad y aceptación por un alto porcentaje de la población.
- Ha definido la unidad costeña como eje articulador, por lo que su organización está descentralizada en cuatro recintos y cinco municipios y comunidades, a fin de facilitar el acceso de toda la población.
- Los ejes transversales de su quehacer académico son los siguientes: derechos indígenas, autonomía regional multiétnica, desarrollo sostenible, relaciones equitativas de género e interculturalidad.
- Está articulado con el proceso de autonomía regional multiétnico y la lucha nacional e internacional por el res-

peto de los derechos de los pueblos indígenas y comunidades de ascendencia africana.

- Cuenta con un equipo dirigente autóctono, técnicamente capacitado y comprometido.
- Como institución universitaria, realiza funciones de investigación, docencia y proyección social con base en los siguientes criterios:
 - ▷ Los programas educativos de educación superior no están dirigidos solamente a las personas que han concluido estudios en escuelas, sino que abarca líderes y dirigentes comunitarios que sólo han tenido acceso a la educación endógena.
 - ▷ Los programas son diseñados por técnicos a partir de metodologías participativas que incorporan los conocimientos y saberes tradicionales comunitarios.

Los objetivos propuestos¹ por el grupo promotor de la universidad fueron los siguientes:

- Formar recursos humanos, profesionales y técnicos con capacidad ética que se inserten en el proceso de construir y profundizar la autonomía regional multiétnica, con métodos científicos para administrar los recursos naturales de la Costa Atlántica, en especial, pesqueros, del trópico húmedo y mineros.
- Promover la formación de líderes a través de la adquisición de conocimientos, comprensión y sabiduría para ejercer los derechos económicos, políticos, sociales, culturales y ecológicos en las zonas donde tradicionalmente han vivido.
- Crear oportunidades para que las personas empíricas recibieran una preparación técnica eficiente.
- Priorizar el análisis y la investigación del proceso de autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua.

¹ Proyecto de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), 1991.

En el año 1995 se inició, con una matrícula de 751 alumnos(as), con tres recintos, llegando en este año con cuatro recintos a 4 500 alumnos. Los cursos y programas que ofrecemos son los siguientes:

Pregrado: licenciaturas

- Ciencias de la Educación, con mención en Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Español y Educación Intercultural Bilingüe;
- Sociología, con mención en Autonomía.
- Enfermería Materno-Infantil.
- Administración de Empresas, con mención en Administración Pública, Recursos Naturales y Banca y Finanzas.
- Zootecnia.
- Desarrollo Comunitario desde la Cultura Maya.
- Ciencias Sociales, con mención en Desarrollo Local.

Pregrado: Ingeniería

- Agroforestería.
- Pesca.
- Informática Administrativa.

Técnico Superior

- Contabilidad y Auditoría.
- Enfermería.
- Comunicación Social.
- Turismo y Ecología.
- Zootecnia.
- Forestal.
- Desarrollo Municipal.
- Informática Administrativa.
- Ciencias de la Educación en Español.
- Inglés.
- Ciencias Naturales.
- Hotelería.

Se ofertan cursos también de nivel diplomado, posgrado y maestría:

Diplomados

- Derecho Indígena y Desarrollo Comunitario.
- Estudios Interdisciplinarios (promotor(a) cívico(a)).
- Género y Desarrollo.
- Desarrollo Organizacional en el Contexto de la Autonomía Regional.
- Gestión y Salud Comunitaria.
- Planificación y Gestión Ambiental.
- Cátedra de Género.
- Manejo de Bosques, Fincas y Ganado.
- Planes Locales de Desarrollo.

Maestrías

- Salud Pública Intercultural.
- Estudios Interdisciplinarios.

Posgrados

- Pedagogía Intercultural.
- Forestería Comunitaria.
- Sistema de Información Geográfico.
- Gestión y Administración Pública y Régimen Jurídico de la Autonomía.
- Monitoreo de la Biodiversidad.
- Docencia e Investigación.
- Evaluación de Impacto Ambiental.
- Planificación Estratégica.
- Metodología de Investigación.
- Desarrollo Forestal.

Los programas y cursos que imparte la universidad están diseñados para fortalecer la identidad de la población a la que están

dirigidos y responden a la realidad y necesidad del territorio, para que puedan ejercer sus derechos con mayor conocimiento a través del aprendizaje de nuevos saberes.

El currículo hace énfasis en el análisis y la investigación del proceso de autonomía de la Costa Caribe de Nicaragua, considerando las regiones como laboratorio natural, de manera que las iniciativas puedan ser experimentadas y aplicadas, a fin de contribuir al desarrollo de teorías y nuevas propuestas para abonar al conocimiento universal sobre el fenómeno autonómico como uno de los grandes desafíos de nuestro tiempo.

En los componentes de docencia, investigación y extensión universitaria, el análisis y la investigación del proceso de autonomía regional es un eje transversal.

En este sentido, se ha dado prioridad al trabajo de incidencia que facilita la universidad en los procesos de acompañamiento a las comisiones de trabajo de los consejos regionales autónomos, la sociedad civil, comunidades indígenas y afrodescendientes, por medio de sus institutos de investigación y según el perfil de cada uno, como parte de los programas de extensión comunitaria tales como:

- Demarcación y legalización de territorios indígenas, planes de manejo forestal, marítimo.
- Biodiversidad y propiedad intelectual colectiva.
- Modelo de salud autonómico y el proceso de descentralización.
- Sistema educativo autonómico regional, educación intercultural bilingüe, derechos autonómicos.
- Planes estratégicos de desarrollo regional.
- Acompañamiento a la elaboración e implementación de la Ley General de Salud, Ley General de Educación, Ley de Demarcación Territorial, Ley de Igualdad de Derechos y Oportunidades, Ley de Medicina Tradicional.

- Etnomapas en comunidades indígenas y comunidades afrodescendientes.
- Comisiones de transformación curricular.
- Red de radios comunitarias.
- Acompañamiento a organizaciones indígenas.

Los centros de investigación son:

- Instituto de Recursos Naturales, Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible (Iremades). Tiene como objetivo revitalizar, producir y administrar conocimientos científico-técnicos de calidad en el área de recursos naturales y desarrollo comunal, para incidir positivamente en el desarrollo de estrategias y programas de aprovechamiento racional de los recursos naturales de las regiones autónomas.
- Instituto de Estudios y Promoción de la Autonomía (IEPA). Fue creado para desarrollar programas, proyectos y actividades tendientes a fortalecer la autonomía, promover una cultura democrática y de participación ciudadana en las regiones autónomas.
- Instituto de Promoción e Investigación Lingüística y Rescate Cultural (IPLRC). Nace ante la necesidad de responder a un nuevo modelo de educación integral que URACCAN, como institución, asume en las regiones autónomas de la Costa Caribe de Nicaragua. Una educación de acuerdo con las características, demandas e intereses particulares de los pueblos indígenas y comunidades étnicas que viven en la región autónoma.
- Instituto para la Comunicación Intercultural (ICI). Se concentra en la formación de recursos humanos, instalación de medios de comunicación social, proyectos y redes de comunicación, publicaciones, acceso a nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

- Instituto de Medicina Tradicional y Desarrollo Comunitario (Imtradec). Ha promovido la discusión y aprobación del modelo de salud autonómico que articula la medicina tradicional con la occidental.
- Centro de Información Socio-Ambiental (CISA). Tiene por objetivo recopilar, sistematizar y actualizar permanentemente las bases de datos ambientales y poner a disposición de los tomadores de decisiones, científicos, técnicos y público en general toda la información requerida para una gestión eficaz del medio ambiente.
- Centro de Estudios e Información de la Mujer Multiétnica (CEIMM). Su objetivo es trabajar, dentro y fuera de la institución, en programas, acciones y tareas relacionadas con el mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres de la región, creando espacios de participación y de reconocimiento a los derechos de la mujer de las regiones autónomas.

La Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense es uno de los sueños de la población costeña hecho realidad. Es la esperanza para que algún día, en el futuro cercano, las comunidades indígenas y afrodescendientes podamos vivir en condiciones dignas, impulsando un desarrollo del territorio más adecuado a la percepción de nuestros pueblos y que responda realmente a nuestras necesidades y, por ende, que fortalezca el desarrollo del país, haciendo realidad la unidad en la diversidad.

INSTITUTO DE ESTUDIOS INDÍGENAS- UNIVERSIDAD DE LA FRONTERA, CHILE

Alejandro Herrera*

En primer lugar, quiero referirme a la situación de Chile en general y después, en particular, al Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de la Frontera, que es una universidad pública ubicada a 670 kilómetros al sur de Santiago, en pleno corazón del territorio mapuche, principal pueblo indígena del país.

En Chile tenemos ocho pueblos indígenas, y en la actualidad existe un debate acerca de exactamente cuánta población los conforma. Hay una notable diferencia entre el censo de 1992 y el de 2002, en el que misteriosamente desaparecieron cerca de medio millón de personas que se declaraban indígenas en 1992. La explicación es bastante sencilla: tiene que ver con un cambio en la formulación de la pregunta, que fue absolutamente distinta en uno y otro censo, y que provocó más de una confusión.

Se ha insistido muchísimo en que somos una sola nación, en que no somos un país que se caracterice por su diversidad. Estos planteamientos contienen importantes valores que se transmiten fundamentalmente a través del sistema educativo.

Chile es un país con un extremo apego a la legalidad, regido por las legislaciones fundamentales del país, como la Constitución. En particular, en el tema que nos atañe, por las leyes de las

* Director del Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Chile.

universidades heredadas de la dictadura militar de Pinochet, que no han sido cambiadas ni existe intención de hacerlo. Según esa perspectiva, el sistema educacional chileno es un sistema homogenizador con el que se puede tener la seguridad de que lo que se enseña cada día, cada mañana en los dos extremos del país, es exactamente lo mismo, con los mismos contenidos.

Se me ha pedido que me refiera a los avances y desafíos de nuestra experiencia educativa. Hay poco que decir en cuanto a los avances, pero bastante respecto a los problemas. No obstante, sí existen progresos significativos en los últimos años. Primero, la llamada Educación Intercultural Bilingüe se ha institucionalizado gracias a la Ley Indígena de 1993, que fue producto de la lucha indígena y no de la concertación entre partidos políticos.

La Ley Indígena dejó establecida la obligación del Estado, a través del Ministerio de Educación, de crear el Programa Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Dicho programa se ha centrado exclusivamente en la educación básica del país y, desde su creación en 1995, ha contado con escasos recursos financieros: hasta el año 2002 operó con sólo dos funcionarios a cargo de la administración de todo el país.

Aquel año, el programa recibió un financiamiento de 11 millones de dólares a través del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para impulsar fuertemente el tema en el nivel básico. Desde entonces, el programa se ha fortalecido, aumentando su personal y consolidando la estructura organizativa y su iniciativa de intervención. También se ha trabajado con un número importante de escuelas de nivel preparatoria –unas ciento sesenta–, pero no con todos los pueblos indígenas, sino únicamente con tres de ellos. Ciertos resultados han sido posibles al vincular el proyecto original con temas productivos y de fortalecimiento organizacional; no obstante, su mayor dificultad ha sido su temporalidad, debida a su dependencia del financiamiento del BID: la etapa actual finaliza en agosto de 2004 y se está discutiendo si el préstamo se va a renovar o no.

Otro de los avances del sistema educacional es la cobertura, que hoy día alcanza a 98% de la población en educación básica y media, de manera que, en ese sentido, es bastante exitoso.

El tema de la conectividad informática ha sido uno de los éxitos más notables de los últimos años, porque se ha podido llegar a 99.6% de las escuelas básicas de todo el país, tanto en zonas urbanas como rurales, y a 98% de los establecimientos secundarios. Gracias al Proyecto Enlaces, que funciona con financiamiento del Banco Mundial y del Ministerio de Educación chileno, se ha podido llegar hasta el último rincón del país con infraestructura y programas de capacitación para docentes y estudiantes. La mayor dificultad operativa del proyecto ha sido que los equipos no se usan, porque los profesores los guardan bajo llave. A pesar de la capacitación, subsiste todavía la idea de que una computadora es algo muy frágil, algo que hay que cuidar y que no se puede utilizar para fines académicos, únicamente administrativos.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Las propuestas de las organizaciones indígenas en materia de educación intercultural bilingüe se centran fundamentalmente en demandar la participación efectiva de la comunidad en las decisiones sobre el tipo de educación que se imparte en sus territorios, principalmente en la educación básica rural.

El total de la población indígena en Chile es de alrededor de seiscientas mil personas aproximadamente. El pueblo mapuche constituye 89%, distribuido en todo el país, pero sobre todo en el sur. Las organizaciones indígenas han hecho propuestas en materia de universidades, entre las cuales destaca la de la Universidad Mapuche, que no tiene ninguna legalidad, se desarrolla de manera improvisada y, por tanto, contempla un futuro poco cierto. Existen además propuestas educativas que provienen de los pueblos indígenas, denominadas Academias de Conocimiento Indígena, dirigidas, en el caso mapuche, por los sabios y los chamanes.

Otro tema interesante es el de la salud intercultural o salud indígena. Hace aproximadamente cinco años, una organización mapuche adquirió un hospital privado en el sur del país y, desde esa fecha, lo ha administrado con un subsidio estatal. Dicha experiencia ha tenido un enorme éxito, porque ha incorporado simultáneamente el desarrollo de la medicina occidental e indígena, por lo que un paciente no puede ser atendido de manera exclusiva por médicos occidentales o indígenas. Por otra parte, existe un programa estatal de salud mapuche, cuya peculiaridad es que el servicio cuenta con intérpretes que permiten a los pacientes indígenas manifestar su estado de salud a los médicos occidentales.

EL INSTITUTO DE ESTUDIOS INDÍGENAS

El Instituto de Estudios Indígenas fue creado en 1994 en la Universidad de la Frontera, que es la universidad pública más importante de la novena región del país. En Chile somos tan originales que les ponemos números a las regiones: existen trece regiones y una más metropolitana. El Instituto se diseñó como un organismo interdisciplinario e interétnico, lo que significa que colaboran en él profesionales de diversas disciplinas: abogados, profesores, estadísticos, informáticos, antropólogos, sociólogos, etc. Cuenta también con un número importante de especialistas indígenas que no poseen títulos profesionales, lo que representa un grave problema. Un colega del Instituto es uno de los cinco líderes más importantes en materia de educación intercultural bilingüe del país y de los que más ha escrito sobre el tema; sin embargo, no ha pasado por la universidad y, por ello, tiene enormes dificultades para ser reconocido en ciertos ámbitos.

El Instituto trabaja en varias áreas, pero me voy a referir únicamente a la educativa. Posee un área de educación intercultural bilingüe en la que se han formado profesores de las 36 carreras que oferta la Universidad. Por la normatividad vigente, el Insti-

tuto no puede ofrecer carreras, sino únicamente postgrados, en los que se capacita a jóvenes líderes indígenas –que son presentados o propuestos por sus propias organizaciones–, en temáticas como instrumentos internacionales, formulación de proyectos o cosmovisión indígena, hasta llegar a la oferta de posgrado utilizando recursos informáticos.

Precisamente, acabamos de inaugurar la semana pasada dos de los cuatro programas que se ofrecerán este año: derechos indígenas, educación intercultural bilingüe, salud intercultural y manejo de conflictos interculturales. Los programas no son exclusivos para indígenas, sino para profesionales en general. Puesto que la legislación indígena no permite aceptar personas indígenas que no tengan un título profesional, la modalidad que hemos adoptado es la de aceptar postulantes indígenas que, de antemano, saben que van a recibir una certificación del Instituto pero no de la Universidad y que, por consiguiente, tampoco tienen la opción de un diploma.

Hemos organizado en los últimos años dos encuentros regionales de científicos nacionales destacados, a los que invitamos a premios nacionales en ciertas áreas científicas como física y ciencias sociales, con el propósito de que tengan diálogos con sabios indígenas. Esto ha sido una experiencia realmente interesante, porque se ha llegado a un diálogo de perfecta comprensión, sin problemas mayores. El diálogo es distinto, pero los temas, en esencia, son los mismos.

Finalmente, quiero mencionar una cuestión a mi juicio importante: nosotros formamos parte de la red y nos sentimos orgullosos de ello. Queremos insistir en la importancia que tiene el trabajo en red que hemos realizado en el Cono Sur y esperamos extendernos a otros niveles, porque tenemos gran demanda de otros países para establecer relaciones, sobre todo en cuanto a la formación de profesionales. Sin embargo, creemos que el tema de la universidad indígena compete únicamente al mundo indígena y a su propia

organización, y que su discusión pasa inevitablemente por los temas de autonomía y autodeterminación de los pueblos.

El tema de los estados multinacionales nos preocupa, tanto al mundo indígena en Chile como a la mayoría de los países de la región. Es necesario desarrollar, desde la universidad, las propuestas que se han formulado en este espacio, cuyo fin es buscar caminos para solucionar la crisis que vive la universidad como institución en el mundo actual. Esto no tiene que ver con cuál tipo de educación requieren los pueblos indígenas, pues ése es un asunto que debe ser producto de una discusión interna entre ellos, dependiendo de sus condiciones políticas, de su posición dentro de los estados nacionales y, fundamentalmente, de hacia dónde van los estados latinoamericanos hoy.

Finalmente, quiero decirles que nuestra experiencia se ha desarrollado y se ha ido fortaleciendo sobre un par de premisas. Primero, que reconocemos que no somos una organización indígena, sino probablemente indigenista –esto porque nos hemos enfrentado a críticas tanto del Estado como del mundo indígena–. Segundo, que la única manera en que podemos trabajar es discutiendo primero cualquier propuesta con las organizaciones y el mundo indígena, para llegar a acuerdos sobre la manera de hacer las cosas juntos.

CONSEJO REGIONAL INDÍGENA DEL CAUCA, COLOMBIA

Graciela Bolaños*

IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Tipo de institución

El Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), según la actual legislación colombiana, es reconocido como Autoridad Indígena (Resolución 025 del 8 de junio de 1999, Dirección General de Asuntos Indígenas del Ministerio del Interior y como autoridad pública de carácter especial, cuenta con autonomía política, administrativa y jurisdiccional.

Tiempo de funcionamiento

Creado en 1971, en sus más de treinta años de existencia, el CRIC ha ido consolidando progresivamente una estructura que lo potencia como una fuerza social de base cuyos ejes de acción organizada se circunscriben en los ámbitos: territorial, político-cultural, económico, educativo y administrativo. Esta condición hace que se configure como una propuesta integral de sociedad y gobierno,

* Coordinadora de Pedagogía Comunitaria. Educación Superior, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia.

donde el cabildo es la autoridad en el ámbito local cuya cobertura territorial es el resguardo; y los consejos son las instancias de gobierno en el ámbito zonal y regional.

La Junta Directiva de Cabildos es el órgano decisorio del CRIC y su autoridad máxima la conforma el Congreso, que se reúne ordinariamente cada dos años para cambio de Consejería y cada cuatro años para examinar sus políticas y programas generales.

Desde el proyecto cultural e integral, la educación es uno de los ejes principales de la acción organizativa del CRIC. Para orientarla y desarrollarla, posee un programa de educación bilingüe, además de otras instancias formativas que forman parte de la revisión y direccionamiento en los congresos, las asambleas, los diversos espacios de encuentro y reflexión, muy comunes en la vida cotidiana y a partir de los cuales se da seguimiento y proyección a las diversas acciones.

Destinatarios

Como ente organizativo integral en sus diversos campos de acción, cubre a toda la población indígena del departamento del Cauca. Ellos son: el pueblo nasa (paeces), que constituye 64% de la población indígena del departamento; el pueblo guambiano, con 10%; el totoró, con 2.4%; yanacona, 11%; kokonuco, 3.7%; eperara-siapidara, con 1.4%, y el pueblo inga, con 0.7%. Existen, además, otros grupos indígenas no identificados claramente. En este sentido los proyectos y programas educativos comprenden a los niños y niñas, a los jóvenes y adultos, tanto en el sector escolarizado, como en procesos y programas no formales, tales como capacitación de líderes, gestión comunitaria y alfabetización. En relación con educación superior, los procesos integran a un grupo de docentes en ejercicio y a personas que se desempeñan en el interior de las comunidades en cargos de servicio colectivo: cooperativas, salud, organización de comunidad, gestión y mujer, entre otros.

Programas académicos que desarrolla

1. *Licenciatura en Pedagogía Comunitaria* (32 personas cursan noveno semestre). Una segunda promoción, de 43 personas, está en proceso de selección. Se tiene convenio con la Universidad del Cauca para la certificación. Ello ha implicado un proceso de convalidación y evaluación realizada conjuntamente entre la Universidad, desde la Licenciatura de Etnoeducación, y el Equipo Pedagógico del CRIC. Para ello, se ha constituido un Comité Académico que nos ha permitido viabilizar este proceso complejo por sí mismo, pero muy enriquecedor desde la posibilidad del debate, la visualización de logros y dificultades en la formación, la confrontación de visiones y la posibilidad de que los mismos estudiantes involucrados asuman su propio proceso evaluativo.
2. *Administración Propia*. Proceso encabezado por el Cabildo de Jambaló en el marco de la Universidad de Nuestro Pensamiento. Cursan cuarto semestre. Está en proceso de socialización y revisión amplia del plan de estudios.
3. *Programa de Derecho Propio*. Está en proceso de construcción curricular, se aspira a que constituya uno de los soportes de la cosmovisión étnica respecto de la construcción de normas y comportamientos colectivos e individuales, para potenciar las condiciones de una convivencia de reconocimiento y valoración de la diversidad cultural.
4. *Diplomado sobre Proyecto Educativo Comunitario (PEC)*. Trabaja con más de cien personas, entre docentes y coordinadores de los comités de educación de los cabildos. Su objetivo central es fortalecer al Proyecto Educativo Comunitario, entendido como los lineamientos, procesos, estrategias y acciones educativas que se realizan en cada resguardo bajo la orientación de los cabildos y comités de educación. El PEC, se considera la unidad básica del Sistema Educativo Propio. La certificación será dada por el CRIC.

5. Con el apoyo de Proeib Andes, se ha participado en el diseño y desarrollo de un *Diplomado sobre Gestión Etnoeducativa*, llevado a cabo por un equipo conformado por la Universidad del Cauca, la ONIC y el CRIC. En la primera promoción, participaron 29 delegados de 23 pueblos indígenas de diversas regiones de Colombia. Se iniciará una nueva promoción en noviembre para la región occidental del país, con la asistencia de 50 participantes de 18 pueblos indígenas.

Existen, además, diversos programas que vienen ofreciendo algunas universidades, a los que se les han hecho algunos ajustes de pertinencia, concertados a partir de las sugerencias de las propias comunidades involucradas.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Iniciativa de creación y actores que la promovieron

Este proyecto de universidad indígena, se halla directamente relacionado con los desarrollos alcanzados a lo largo de más de tres décadas de trabajo.

Ha sido dirigido principalmente por el programa de Educación Bilingüe que viene funcionando desde 1978. Se ha contado con el apoyo de diversas instituciones, tales como el Ministerio de Educación, la Universidad del Cauca, la Universidad Nacional, la Universidad de Antioquia, la Universidad San Buenaventura, la Universidad de los Andes, entre otras del ámbito nacional. Igualmente, contamos con aportes valiosos de instituciones universitarias y redes de educación intercultural en el ámbito internacional como el Proeib Andes, el Cesder de México y la Universidad de Georgetown.

Organismos públicos o privados que financian el programa

Actualmente, este programa está financiado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), algunos aportes de la Asociación Solidaria Aragonesa, aportes de los cabildos y comunidades para sus delegados, pequeños aportes del Ministerio de Educación Nacional y Proeib Andes.

Características esenciales del modelo educativo

Construcción a partir de experiencias y procesos reflexionados

La propuesta educativa se construye a partir de experiencias dirigidas y organizadas por las propias comunidades a través de distintas instancias operativas como los Programas de Educación y otros programas anexos. De esta manera, Producción, Salud, Mujer, Gestión Social, Comunicación y programas organizativos se desarrollan con contenidos educativos en sus diversos procesos. Asimismo, se asume la educación como un proceso inmerso en la realidad cotidiana que permite la articulación de cada componente dentro de la construcción de pensamiento. En esta dinámica, la educación es un proceso que convierte a cada persona y colectivo en sujeto de su propia historia.

La construcción colectiva del conocimiento

Los saberes y conocimientos en las culturas indígenas están estrechamente ligados a las prácticas culturales de crianza y orientación de los niños, jóvenes y demás miembros de las comunidades. Se manifiestan en la realización social de cada persona frente al territorio, la comunidad, la escuela, el trabajo y la sociedad en general. La relación que se establece con la naturaleza y el entorno

social genera lenguajes, símbolos, directrices de comportamiento y convivencia. La observación y experimentación, como prácticas cotidianas de enseñanza-aprendizaje, han permitido la cohesión y persistencia de las culturas.

El conocimiento de las culturas se potencia desde la acción colectiva, a veces en clara contradicción con posiciones *científicas* que realizan su acción aislada e individualmente. Así lo demuestran espacios indígenas, como los congresos, las asambleas, los encuentros y muchos otros mecanismos de participación, donde se deliberan, se analizan y elaboran explicaciones y lineamientos a sus proyectos y programas.

En este sentido, poseemos un gran cúmulo de conocimientos, pero, sobre todo, estamos en una permanente dinámica de construcción y reconstrucción cultural.

La investigación como recurso de aprendizaje y como contenido formativo

Desde una visión participativa, el proceso pedagógico asume la investigación cultural y educativa como el recurso principal para el desarrollo de los aprendizajes.

Esta concepción implica la desestructuración del concepto de investigación académica. Trabajamos para construir una práctica social que mantenga una relación permanente con un proyecto de vida, que permita la elaboración de conceptos desde las realidades socioculturales.

Los desarrollos lingüísticos y pedagógicos frente al aprendizaje oral y escrito de nuestras lenguas (originarias y el castellano) son retroalimentados por la investigación, posibilitando procesos, metodologías y didácticas que, en sentido general, revitalizan las culturas.

Dentro de este proceso educativo, los médicos tradicionales son agentes culturales que contribuyen con aportes muy significa-

tivos en las pautas de investigación y pedagogía. De igual manera cobran importancia las autoridades culturales, como los cabildantes, los especialistas de la producción y conservación ambiental, los ancianos y ancianas, y las parteras.

Los procesos de formación y profesionalización de docentes demuestran que la investigación es el recurso pedagógico más dinámico y creativo. Dicha función sustantiva atraviesa todas las áreas, los contenidos y las metodologías para llevar adelante los programas académicos.

Esta manera de investigar ha ido construyendo un modelo educativo, estableciendo diálogos entre las distintas lenguas en contacto, los distintos actores e instancias institucionales (escuela, comunidad, niños, adultos, maestros, coordinadores, asesores) y entre los distintos espacios (local, zonal y regional).

Los resultados de estos procesos de investigación son reade cuados dentro del proceso como insumos para el análisis, la capacitación y la comunicación amplia, que nutren las dinámicas pedagógicas. En este sentido, la producción intelectual se revierte al fortalecimiento interno y es patrimonio colectivo, sin desconocer que nuestros aportes también han contribuido a niveles más amplios de conocimiento y cobertura. De esta manera, se hace posible una articulación entre las prácticas y las teorías, generando dinámicas de retroalimentación conceptual.

Sistematización permanente del proceso de cuestionarnos sobre las prácticas

El desarrollo de la propuesta alternativa ha tenido como eje central las diversas experiencias educativas, entre ellas las escuelas comunitarias. La sistematización es entendida desde la visualización y conceptualización de las propias realidades y procesos, convirtiéndolos en contenidos e insumos para retroalimentar las dinámicas de pensamiento y acción. De ello dan cuenta un buen acumu-

lado de cartillas, textos, videos, documentales, grabaciones, documentos y muchos otros recursos pedagógicos e informativos.

Los proyectos educativos comunitarios son la unidad básica de desarrollo educativo en el nivel de resguardo

En la educación escolarizada, la responsabilidad que antes recaía sólo en el maestro se redefine ahora desde la comunidad como eje orientador y responsable de su dinámica y desarrollo. En este sentido, el Proyecto Educativo Comunitario (PEC), se constituye en el eje articulador de políticas, lineamientos, contenidos, metodologías, modos de administración, seguimiento y evaluación educativa en el nivel de cada uno de los resguardos. Ello implica la coordinación de los distintos espacios educativos desde la orientación de las autoridades tradicionales.

El papel de las lenguas en la dinámica del sistema educativo

El reconocimiento de las condiciones de bilingüismo en nuestros pueblos obliga a que el sistema educativo se fundamente en el uso y valoración de nuestras lenguas originarias y en el castellano como lengua de relación con otras culturas.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje en comunidades bilingües exigen que la alfabetización y las enseñanzas fundamentales se realicen a partir de nuestras lenguas originarias, pues ninguna cultura desarrolla su pensamiento a partir de una lengua ajena. En este empeño, en 1978 el CRIC creó el programa de educación bilingüe. Desde las experiencias educativas y organizativas hemos trabajado para revitalizar nuestras lenguas, creando una conciencia que permita la valoración y, en consecuencia, el uso oral y escrito de cada lengua.

Educación para construir valores y normas de convivencia

Desde nuestra cosmovisión, el proceso educativo parte de un principio fundamental de vida que atraviesa las distintas relaciones que establecemos con la naturaleza, con los espíritus, con las demás personas. En este sentido, concebimos la tierra como nuestra madre, somos parte de ella y no sus dueños, amos y señores. Las prácticas culturales de reciprocidad y los rituales expresan y fomentan el respeto y la valoración, humanizándonos en una relación de horizontalidad.

La vida cultural de las comunidades tiene una alta valoración por la participación y reconocimiento de la fuerza de lo colectivo. Es un derecho ser invitado para la minga, a la vez que una obligación participar en ella.

Este sistema educativo promueve la colectividad a través de diferentes expresiones y mecanismos, retomando lo comunitario como expresión de resistencia, en contraposición a la *posición* individual y competitiva promovida por otros sistemas educativos y la *posición* dominante.

Educación fundamentada en procesos de reivindicación social alternativa a la educación oficial

El análisis crítico de la realidad educativa frente a la función que la educación escolarizada ha desempeñado en nuestras comunidades nos llevó a replantear la escuela desde nuestras visiones culturales, los problemas y las necesidades que vivimos, así como la perspectiva de vida que queremos. Se trata de contextualizar la escuela y cambiar su significado en la sociedad, pasar de una posición de negación y discriminación cultural a una posición de reconocimiento y dignificación de nuestros pueblos.

Desde esta perspectiva, la educación universitaria se considera continuidad de los procesos escolarizados de primaria, básica y media.

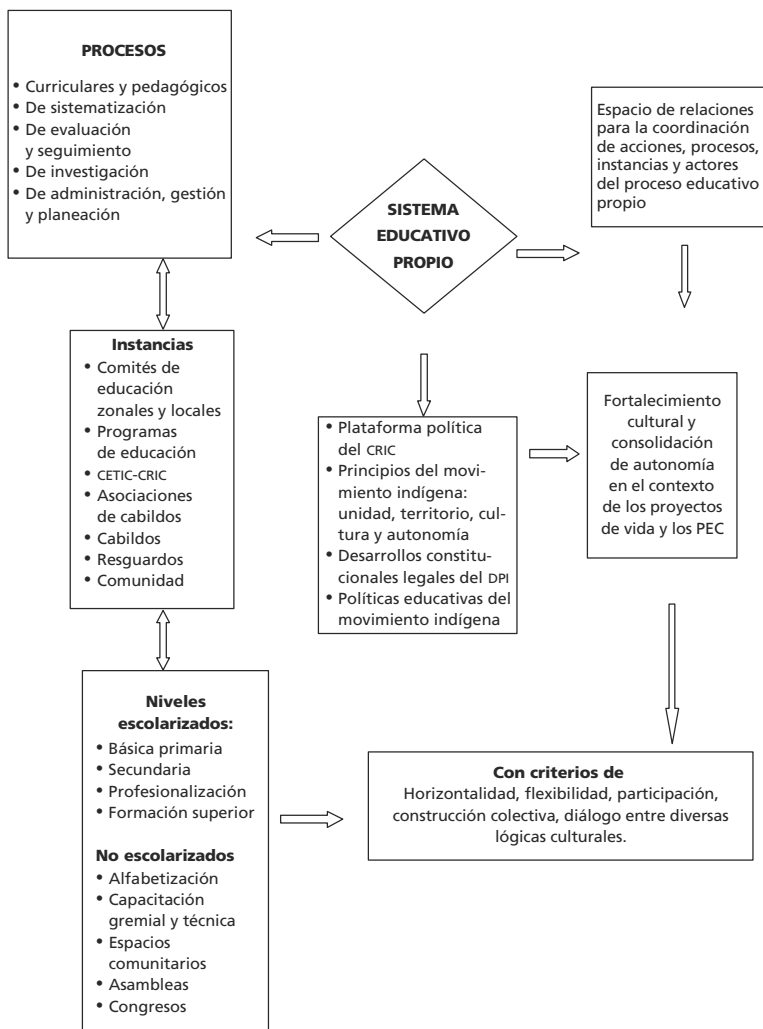
La universidad se concibe como una estrategia para el fortalecimiento, potenciación y proyección de las acciones sociales, económicas, políticas y organizativas, que sustentan los planes y proyectos de vida de los pueblos.

Es parte constitutiva del sistema educativo propio en el sentido de que facilita la calificación de los procesos pedagógicos, desarrolla estrategias de investigación en los diferentes campos, asume la construcción y comprensión del conocimiento como eje significativo del desarrollo armónico, posicionando y difundiendo los planteamientos educativos de los pueblos indígenas en el ámbito de la universalidad.

Se constituye en estrategia de resistencia político-cultural para la construcción de la paz y la convivencia en un Estado de vocación guerrera, donde poco se valora la vida y las intolerancias que median las distintas formas de relación (véase el esquema del proceso de construcción del sistema educativo propio).

Son principios rectores de la universidad indígena los siguientes puntos:

- La formación académica, científica, técnica y cultural de los pueblos indígenas, a partir del reconocimiento de sus cosmovisiones, prácticas culturales y necesidades sociales y económicas, incorporando aquellos elementos del conocimiento universal que sean pertinentes.
- El desarrollo de la investigación cultural, científica, técnica y educativa.
- La construcción de modelos de desarrollo integral y armónico desde, con y para los pueblos indígenas, mediante proyectos de investigación que tengan como marco de referencia los planes y proyectos de vida de los pueblos.
- La formación de personas que aporten de manera significativa a la construcción de una nacionalidad respetuosa de la diversidad y la diferencia, con un profundo sentido de identidad étnica y nacional, y comprometidos con las di-



námicas sociales, económicas, políticas y culturales de sus comunidades.

- El reconocimiento y vivencia de la diversidad lingüística y cultural.
- La participación comunitaria como eje alrededor del cual giren los procesos de construcción y desarrollo y proyección universitarios.
- El fortalecimiento de la organización social como fundamento de la autonomía y bienestar de los pueblos. Su finalidad principal se dirige a fundamentar el proyecto o plan de vida de cada pueblo y contribuir a que las nuevas generaciones fortalezcan sus cosmovisiones, acercándose a metodologías que posibiliten partir del interior mismo de cada cultura para tener acceso a nuevas miradas y proyectarse con identidad en el mundo global que nos rodea.

Oferta educativa y niveles que abarca

En vista de nuestra situación incipiente de desarrollo en este campo de la educación superior, asumimos que sólo podemos ofrecer por el momento los programas de Pedagogía Comunitaria y, eventualmente, los programas que ya se han iniciado.

Consideramos de especial importancia el diseño y realización de procesos de formación a manera de diplomados, frente a las muchas necesidades claramente identificadas, como investigación y sistematización, formación en didácticas y elaboración de materiales educativos.

En el marco de la construcción de la universidad indígena, las diversas zonas están interesadas en participar en la creación de un programa que, para algunos, es desarrollo comunitario, para otros, es salud, para otros, economía comunitaria, y para otros, formación lingüística. Esto presupone una condición especial en

cuanto a que la investigación y construcción de cada uno de los programas se hace desde la participación de cada zona a manera de minga de conocimiento. Este proceso potencia, a la vez, una de las formas más claras de aprendizaje, el aprender a través de la investigación y de la realización concreta de proyectos formativos.

Modalidad

Los programas existentes son semipresenciales. Se aspira a la creación de programas dedicados permanentemente a la investigación, a fin de que sirvan de soporte y fundamento a los nuevos programas que se vayan creando.

Estrategias de selección y evaluación de los estudiantes

En el caso actual, son las respectivas comunidades las que seleccionan a sus estudiantes según algunos criterios y procedimientos coordinados por los respectivos programas.

Diseño curricular

Los programas actuales son bilingües. El diseño y la construcción curricular se hacen mediante procesos colectivos con la asesoría de especialistas según el caso. Se constituyen equipos coordinadores, que se encargan de hacer el seguimiento y mantener la continuidad del proceso y su sistematización.

Es de hacer notar que aspectos como cosmovisión, interculturalidad, pedagogía y política transversalizan casi todos los programas, en cuanto elementos presentes en la vivencia cotidiana.

Estrategias de formación de docentes

El desarrollo de la formación y actualización docente, a partir del Proyecto Educativo Comunitario como unidad básica del sistema de educación propia, y el abordarlo a través de la investigación colaboradora, ha permitido una mejor motivación y desempeño del maestro.

Procesos de certificación de estudios

Existen claramente diferenciadas dos posiciones al respecto en casi todas las comunidades.

1. Un sector plantea el carácter profesional de cada persona no se da por el tipo de certificación que cada una tenga, sino por su competencia para desempeñar su trabajo. Suponen que las certificaciones en las condiciones de acceso laboral ya son incluso inoperantes. Por ello, piensan que no se le debe dar la trascendencia que se le concede desde la formación oficial.
2. Otro grupo plantea que es legítimo que se certifique la formación de cada persona y que ello debe contribuir a mejorar la calidad del desempeño profesional. En ambos casos, se vienen discutiendo criterios para establecer referentes de evaluación, buscando que vayan más allá de los exámenes técnicos, para darle mayor importancia a la responsabilidad, compromiso, capacidad de trabajo, coordinación grupal, creatividad, espíritu investigador y sentido comunitario.

En los programas existentes, la opinión y certificación de la comunidad, donde cada maestro o estudiante se desempeña, constituye un componente de su calificación integral e incluye también la autoevaluación.

Estrategias de seguimiento de egresados

La estructura organizativa de cada una de las zonas o comunidades constituye la posibilidad de consolidación de los sistemas de salud, educación, producción y derecho propio; una de las primeras posibilidades de seguimiento es a partir de su inserción en cada realidad o contexto donde cada uno se desempeña, el mejor espacio para crecer. Los encuentros e intercambios son recursos de amplia aceptación y motivación.

Avances, logros, limitaciones y obstáculos en el desarrollo de la experiencia

Dentro del programa se ha avanzado en la elaboración de los criterios y parámetros de la propuesta alternativa para la primaria, secundaria y procesos de capacitación específicos. Ello implica:

- Involucrar el saber cultural en los currículos.
- Tener una propuesta perfilada a través del sistema educativo propio y articular en él la integralidad de los procesos; la educación superior contribuye a consolidarlo.
- El haber ubicado y posicionado el Proyecto Educativo Comunitario como instancia de orientación y direccionamiento de la educación.
- Configurar la educación desde una dinámica político cultural, de construcción permanente, manifestada en la interrelación y concertación con el Estado, el desarrollo y posicionamiento de las propuestas pedagógicas de las organizaciones.
- El desarrollo de programas que se convierten en laboratorios de conocimiento.

Limitaciones y obstáculos

- No existe aún una dinámica que permita que los procesos de investigación se reviertan de manera más fructífera en la transformación de la realidad que se necesita.
- Poco interés y motivación por la lectura.
- Escasa capacidad para sistematizar, conceptualizar y elaborar materiales didácticos.
- Carencia de políticas lingüísticas, pedagógicas y culturales por parte del Estado y también por parte de los propios pueblos involucrados.
- Falta de apropiación adecuada de los diversos procesos, debido a la carencia de formación para el desarrollo de programas y la complejidad que comportan las diversas situaciones que vivimos.
- Carencia de recursos humanos, tecnológicos y financieros.

Perspectivas a futuro

La universidad indígena se proyecta desde diversos campos de acción, toda vez que ella pretende incursionar desde la visión integral que cada pueblo comporta. Consolidar estos procesos desde la opción de amplia interrelación con otros espacios e instituciones.

Para el caso del Cauca supone:

1. Potenciar los programas propios que le den soporte y fundamento cultural a los procesos formativos de nivel superior, de manera que ellos contribuyan a que las diversas zonas hagan realidad con su esfuerzo la creación de programas pertinentes.
2. Posibilitar la consolidación de los sistemas de salud, educación, producción y derecho propio.

3. Crear programas de buena calidad mediante convenios con universidades y otras instituciones de apoyo.
4. Lograr un proceso sostenible de aprendizaje permanente y convertir el medio donde vivimos en aula.
5. Desarrollar procesos de conocimiento de la realidad educativa para garantizar una innovación permanente.

FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES, ECUADOR

Fernando García Serrano*

IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso) es una institución internacional con financiamiento público y privado, fundada en el año de 1975. Desde 1999 imparte la Maestría de Estudios Étnicos. Con una duración de cuatro años, esta maestría está dirigida a profesionales de la región andina.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Justificación

La importancia cada vez mayor de los pueblos indígenas en la región vuelve cada vez más urgente la formación de cuadros profesionales adiestrados, tanto en los fundamentos de las ciencias sociales como en los saberes y conocimientos propios de estos pueblos. La Maestría ofrece este espacio de diálogo intercultural

* Coordinador Académico del Programa de Antropología, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Sede Ecuador.

como condición necesaria para construir sociedades más democráticas, incluyentes y equitativas.

Objetivos

Objetivo general

Contribuir a la formación de profesionales indígenas de los países andinos para que puedan asumir la dirección, gestión y administración de sus iniciativas de desarrollo social, económico y político.

Objetivos específicos

- Adiestrar a los estudiantes en las concepciones teórico-metodológicas y políticas del desarrollo y diversidad cultural que permitan fortalecer la capacidad de gestión de las organizaciones a las que representan, con énfasis en las propuestas de etnodesarrollo para la región andina.
- Proporcionar a los estudiantes los instrumentos conceptuales, metodológicos y técnicos en planificación, formulación, ejecución, seguimiento y evaluación de políticas, programas y proyectos rentables, replicables y autosustentables, dirigidos a los sectores indígenas.

Estudio de demanda social

A partir de los años ochenta, la puesta en marcha de políticas de desarrollo social advierte algunos procesos de cambio, debidos principalmente a la nueva política económica que rige en el continente y que gira alrededor de los procesos de reducción y mo-

dernización del Estado y de liberalización de la economía, a la reorientación de las políticas de desarrollo y financiamiento de las agencias internacionales de cooperación y a los procesos de democratización de la región, que abre espacios de intervención de la sociedad civil y de las organizaciones sociales.

Este proceso contribuyó al surgimiento de nuevos actores en el ámbito del desarrollo. Tal el caso de las organizaciones indígenas que se constituyen en interlocutores importantes en la ejecución de las políticas de desarrollo social, pasan de ser agentes pasivos del desarrollo a agentes activos y críticos de las propuestas que afectan a sus organizaciones. Los proyectos a cargo de organizaciones indígenas crecen en número, cobertura y áreas de intervención, lo que ocasiona que el papel de estas organizaciones en el campo del desarrollo social y económico sea más activo e importante.

Sin embargo, los niveles de logros alcanzados en el campo político por las organizaciones indígenas no han estado acompañados por un desarrollo similar en el proceso de profesionalización de los recursos humanos de estas organizaciones. De esta manera, se identifican ciertas áreas críticas referidas básicamente a aspectos de organización institucional y de gestión que restringen su efectividad.

Así, algunas evaluaciones y diagnósticos recientes efectuados por los organismos de cooperación han recomendado insistentemente la creación de programas de formación dirigidos específicamente a indígenas.

Resultados esperados

El programa apunta a la formación de sesenta profesionales en Ciencias Sociales con especialidad en Estudios Étnicos, cuya formación generará los siguientes beneficios:

Los(las) estudiantes:

- Elevan su productividad.
- Elevan su expectativa de ingresos.
- Producen con eficiencia, eficacia y efectividad.
- Incrementan sus oportunidades.
- Incrementan su capacidad de participación y propuesta.

Las organizaciones indígenas y privadas de desarrollo:

- Elevan su productividad, efectividad, eficiencia y eficacia.
- Priorizan y ahorran.
- Generan y levantan nuevos recursos.
- Elevan sus posibilidades de negociación frente a fuentes de recursos.
- Generan políticas, planes y proyectos propios, sostenibles y con identidad.
- Rinden cuentas y se autoevalúan.

Perfil del estudiante al ingresar

La maestría está dirigida a profesionales pertenecientes a cualquier pueblo y nacionalidad indígena de la región andina que tengan participación activa en su organización, acceso a la toma de decisiones dentro del grupo y experiencia de trabajo comunitario. Laboralmente, pueden estar vinculados a proyectos de desarrollo de los pueblos indígenas, organizaciones gubernamentales y no gubernamentales.

Perfil del estudiante al egresar

El perfil del egresado potencial es un profesional indígena con capacidad de analizar, aplicar y replicar, desde una perspectiva crítica, los diferentes componentes políticos, históricos-culturales, económicos, sociales y operativos del desarrollo. Laboralmente, se espera que se inserten en instituciones involucradas en el desarrollo de los pueblos indígenas.

Títulos o grados académicos que se otorgarán

Maestría en Ciencias Sociales con especialización en Estudios Étnicos.

Modalidad de estudios

Los cursos se ofrecen en la modalidad presencial.

Lugar donde se desarrolla el posgrado

Las clases se dictan en la ciudad de Quito.

Pensum de estudios. Organización por áreas, horas y créditos

Para obtener el título de maestría en Ciencias Sociales con especialización en Estudios Étnicos, los estudiantes deberán completar un total de 64 créditos, divididos de la siguiente manera:

- 56 créditos en aula y trabajo complementario
- 8 créditos por trabajo de tesis.

De acuerdo con el Conesup, cada crédito equivale a 16 horas de trabajo, lo que significa que, en total, los estudiantes de la maestría deberán completar 1 024 horas de trabajo, distribuidas de la siguiente manera:

- 896 horas en aula y trabajo complementario
- 128 horas por trabajo de tesis.

Cursos y créditos

Los 56 créditos en aula y trabajo complementario se reparten en un total de 16 cursos, distribuidos en cinco áreas de formación:

1. 4 cursos de formación general (13 créditos)
2. 2 cursos de metodología (6 créditos)
3. 5 cursos de especialización (20 créditos)
4. 2 talleres de investigación (8 créditos)
5. 3 cursos optativos (9 créditos)

Estructura curricular

Cursos		
<i>Área general</i>	<i>Créditos</i>	<i>Núm. de horas</i>
Propedéutico	3	48
Teorías del desarrollo	3	48
Epistemología	3	48
Teoría social	4	64
<i>Área de metodología</i>		
Instrumentos de análisis cuantitativo	3	48
Instrumentos de análisis cualitativo	3	48
<i>Talleres de investigación</i>		
Taller I	4	64
Taller II	4	64
<i>Área de especialización</i>		
Problemas antropológicos contemporáneos	4	64
Antropología política	4	64

Estructura curricular

Cursos		
<i>Área general</i>	<i>Créditos</i>	<i>Núm. de horas</i>
Desarrollo y gestión social	4	64
Procesos de identidad y dominación de las poblaciones indígenas	4	64
Memoria e identidad	4	64
<i>Área de estudios optativos</i>		
Desarrollo sustentable, medio ambiente y etnicidad	3	48
Ciudadanía, género y etnicidad	3	48
Interculturalidad, pluralismo jurídico y derecho indígena	3	48
<i>Tesis</i>	8	128
<i>Total</i>	<i>64</i>	<i>1 024</i>

Área de formación general

Esta área de formación tiene como objetivo dar a los estudiantes un conjunto de instrumentos teóricos y prácticos a partir de los cuales puedan moverse con solvencia en el campo general de las Ciencias Sociales. Los cursos que conforman el área de formación general apuntan a lograr los siguientes objetivos: *a)* introducir a los estudiantes en el trabajo académico en el campo de la ciencia social; *b)* familiarizarlos con los principales problemas epistemológicos de la ciencia social; *c)* introducirlos en los principales debates teóricos de la teoría social, y *d)* exponerlos a los principales debates en torno a las políticas y teorías del desarrollo.

El área de formación general se integra con los siguientes cursos:

1. *Propedéutico* (3 créditos). Este curso tiene como propósito introducir a los estudiantes en el trabajo académico en el campo de la Ciencia Social. Incluye un entrenamiento en redacción académica, lectura crítica, elaboración de ensayos y un conjunto de conferencias magistrales introductorias

en el campo general de la ciencia social y el área de especialización.

2. *Epistemología* (3 créditos). Tiene como objetivo especificar las condiciones, alcances y límites del conocimiento en el campo de la Ciencia Social. El curso hará una revisión de los debates epistemológicos entre Ciencias Naturales y Ciencia Social. En la segunda parte del curso se analizan las respuestas que las distintas escuelas han dado al problema del conocimiento en el campo de la Ciencia Social.
3. *Teorías del Desarrollo* (3 créditos). El curso tiene como propósito hacer un recorrido por las principales teorías sobre el desarrollo, la aplicación que se ha hecho de ellas y los resultados que han producido. El curso también discute críticamente varias propuestas alternativas de desarrollo (sustentable, autocentrado y humano). El curso orientará a los estudiantes hacia el uso de una serie de instrumentos conceptuales en el análisis de los programas y políticas del desarrollo en Ecuador y América Latina.
4. *Teoría Social* (4 créditos). El curso parte de una problematización de lo social como campo específico de estudio de la sociología. La parte inicial del curso aborda la discusión sobre lo social desde la perspectiva de las teorías clásicas del pensamiento sociológico. Luego aborda las principales tendencias interpretativas contemporáneas en el análisis de la sociedad. Se revisan los autores y escuelas más importantes, así como la manera en la que cada época ha construido y problematizado la realidad social.

Área metodológica

El objetivo de esta área es entrenar a los estudiantes en el uso de los principales recursos metodológicos en el campo de la investigación social. La formación metodológica pone énfasis en la necesidad de sustentar empíricamente la producción de conoci-

tos en los campos de la Ciencia Social. Para lograr este propósito, se ofrecen a los estudiantes dos cursos, en los cuales se presentan todas las opciones metodológicas que tienen a su alcance para resolver, de la mejor manera posible, los problemas que se propongan investigar.

1. *Instrumentos de análisis cualitativo* (3 créditos). Este curso proporciona a los estudiantes una visión global sobre el empleo de los instrumentos cualitativos de análisis para la investigación social y discute sus implicaciones, tanto desde la perspectiva epistemológica como desde la metodológica. La enseñanza del uso de métodos cualitativos (observación participante, entrevista en profundidad, historias de vida, grupos focales), va acompañada de una discusión más general sobre problemas del conocimiento científico en el campo de la Ciencia Social. El curso debate las consecuencias que tiene la aplicación práctica de los diferentes instrumentos cualitativos.
2. *Instrumentos de análisis cuantitativo* (3 créditos). Este curso entrena a los estudiantes en el uso de los instrumentos cuantitativos para la investigación social. Se trata de un curso más bien práctico que forma a los estudiantes en el manejo de bases de datos, construcción de indicadores e índices, estadística descriptiva, probabilidad, inferencia estadística, análisis multivariante descriptivo, uso de SPSS. El curso debate las consecuencias que tiene la aplicación práctica de los diferentes instrumentos cuantitativos en la investigación social.

Talleres de investigación I y II (8 créditos)

Las maestrías de Flasco tienen una fuerte orientación hacia la producción de conocimientos en el campo de la Ciencia Social. El programa pone énfasis en el desarrollo de las capacidades de

investigación de los estudiantes. Para cumplir con este objetivo, el diseño curricular incluye la realización de dos talleres de investigación, en los cuales los estudiantes se ven desafiados a utilizar las distintas teorías e instrumentos conceptuales en la formulación de problemas y proyectos de investigación. Los talleres se organizan a partir de las líneas de investigación de cada uno de los programas y especializaciones de Flacso-Ecuador, y sirven para que los estudiantes formulen el proyecto de tesis que producirán luego para obtener el título. La formulación de un proyecto de tesis se concibe a partir de las siguientes líneas:

1. Una formulación rigurosa del problema que va a ser estudiado, la cual debe estructurarse en torno a una pregunta central debidamente explicitada que se convierte en eje organizador del trabajo.
2. Una revisión analítica, razonablemente exhaustiva, de la literatura pertinente al tema.
3. Una articulación explícita del tema de análisis con la literatura teórica pertinente.
4. Una definición explícita de los supuestos teóricos y de las preguntas centrales que guían la discusión del tema.
5. Exposición de una metodología coherente con los supuestos teóricos.
6. Conclusiones que expongan los resultados y muestren de qué manera el tema de la tesis incidirá sobre el debate actual de la problemática.

Los talleres funcionarán de manera continua a partir del segundo módulo del programa regular de maestría. Se trata de hacer un esfuerzo por vincular de manera sistemática y continua la formación teórica y metodológica de los estudiantes con el desarrollo de sus destrezas investigadoras.

Área de especialización

El objetivo de esta área es proporcionar a los estudiantes los fundamentos teóricos que ofrece la antropología para el análisis de los hechos sociales y culturales que les permita hacer aportes significativos al desarrollo de la disciplina, sin perder de vista aquellos problemas que, por su propia naturaleza, requieren de un enfoque multidisciplinario dentro de las ciencias sociales. Para ello, se ofrecen cinco materias vinculadas con los temas que actualmente discute la disciplina.

1. *Problemas antropológicos contemporáneos* (4 créditos). Este curso quiere proporcionar la situación actual de los estudios de la antropología a través de las aportaciones de los autores contemporáneos más representativos. Se pasarán en reseña las reflexiones que han dado paso a una disciplina que acepta el desafío de pensar en nuevas dinámicas culturales en el contexto de una modernidad tardía. En particular, se abordarán los principales temas relacionados con una antropología de la vida cotidiana y de la contemporaneidad, las nociones de identidad, alteridad e interculturalidad, la dimensión de la globalización y lo local, y las problemáticas ligadas a la naturaleza comunicativa y mediática de la cultura actual, al medio ambiente y al feminismo postmoderno.
2. *Antropología política* (4 créditos). Este curso se centra en los principales aportes hechos por la Antropología para el estudio del poder político. Revisa las diferentes formas de organización política de las sociedades preestatales y estatales a través de las propuestas teóricas y metodológicas generadas por las escuelas estructural-funcionalista, procesualista, neoevolucionista, marxista y postmoderna. Especial importancia tiene el análisis de las etnografías más representativas de cada tendencia teórica.
3. *Desarrollo y gestión social* (4 créditos). Se ofrecen los modelos de ordenamiento territorial: económicos, sociológicos

y ecológicos. Los referentes teóricos: la localización industrial, la renta de la tierra, la base económica, la teoría de los lugares. Las tradiciones anglosajona y latina. Las nuevas propuestas. La visión de los organismos internacionales: Banco Interamericano de Desarrollo, Banco Mundial, Cepal, Ilpes. Estado actual del debate. Segregación y gestión local.

4. *Memoria e identidad* (4 créditos). Esta materia explorará las dimensiones sociales y culturales de la memoria: memoria e historia; memoria y poder; memoria e identidades étnicas, de clase y género y representaciones visuales de la memoria pública y popular. Metodológicamente, se acercará a estos problemas a través del estudio de la tradición oral, la historia oral y las historias de vida. Su objetivo es descubrir las historias olvidadas de los distintos grupos populares andinos contemporáneos. Se requerirá que los alumnos realicen trabajos de campo limitados en relación con los principales temas del curso.

5. *Procesos de identidad y dominación de las poblaciones indígenas* (4 créditos). El curso parte del de la revisión de algunas de las discusiones contemporáneas sobre el poder y su relación con la sociedad, para luego pasar a discutir las maneras como se ha organizado históricamente y contemporáneamente el poder en los Andes. Se discuten las formas históricas de constitución de una ciudadanía excluyente, así como los procesos de legitimación de las diferencias. Se discuten las relaciones entre poder y discursos del poder, así como la formación de dispositivos y campos de fuerza.

Área de estudios optativos

Cada maestría ofrece un conjunto de materias optativas en la fase final del programa docente. Cada estudiante debe aprobar tres cursos optativos seleccionados de toda la oferta presentada por las distintas especializaciones. El objetivo de los cursos opta-

tivos es impulsar una formación interdisciplinaria en el campo de las Ciencias Sociales. Se busca que el enfoque interdisciplinario contribuya a una problematización más compleja y profunda de las áreas de estudio de cada una de las especializaciones. La Maestría en Ciencias Sociales con especialización en Estudios Étnicos ofrece los siguientes cursos optativos:

1. *Desarrollo sustentable, medio ambiente y etnicidad* (3 créditos). Se discute sobre distintos acercamientos al tema de la sustentabilidad: la convencional, la ecología política y el ecologismo popular. Luego se inicia una reflexión sobre los pueblos indígenas y su relación con las políticas ambientalistas transnacionales, así como las consecuencias y perspectivas de esta relación. A continuación, se dirige la atención a experiencias y prácticas concretas, sus posibilidades y limitaciones, para después discutir la cuestión de la gestión local de recursos, los intereses involucrados y los conflictos potenciales. Finalmente, se busca resumir y discutir críticamente la materia del curso en relación con los distintos actores sociales que presionan, cada uno a su manera y con sus intereses, para una renovación de las políticas ambientales y el desarrollo sustentable.
2. *Ciudadanía, género y etnicidad* (3 créditos). Este curso analiza cómo diversos tipos de conflictos étnicos y de género en América Latina han posibilitado una reflexión en torno al proceso de construcción de la ciudadanía. En la primera parte, se hace una revisión de los distintos enfoques teóricos sobre la constitución de la ciudadanía en las democracias liberales y, en la segunda parte, se discute, con base en estudios históricos y antropológicos, la importancia de repensar la ciudadanía en función de las diferencias.
3. *Interculturalidad, pluralismo jurídico y derecho indígena* (3 créditos). Se trata de analizar los procesos legales y el conflicto cultural en la dinámica de las relaciones interétnicas, así como de las respuestas que las organizaciones in-

dígenas y el Estado han generado para hacer frente a las nuevas realidades jurídicas. Se abordarán diferentes aspectos referentes a la relación entre legalidad, derechos y conflicto cultural, tanto desde una perspectiva antropológica de las prácticas sociales como en el debate teórico y jurídico sobre la problemática del reconocimiento y las identidades. Pretende la comprensión crítica de las dinámicas jurídicas y culturales en las sociedades contemporáneas, con especial énfasis en la problemática de las comunidades y pueblos indígenas.

Distribución de las materias por módulos

Programación de asignaturas por módulos

<i>Módulo</i>	<i>Materia</i>	<i>Materia</i>
Propedéutico	Introducción al trabajo académico	Introducción a las Ciencias Sociales
I	Epistemología	Problemas antropológicos contemporáneos
II	Teoría del desarrollo Taller de tesis (I)	Antropología política
III	Teoría social Taller de tesis (I)	Instrumentos cuantitativos
IV	Desarrollo y gestión social Taller de tesis (II)	Instrumentos cualitativos
V	Procesos de identidad y dominación de las poblaciones indígenas Taller de tesis (II)	Memoria e identidad
VI	Desarrollo sustentable, medio ambiente y etnicidad	Ciudadanía, género y etnicidad
VII	Interculturalidad, pluralismo jurídico y derecho indígena	

Programación de módulos Maestría 2003-2005

<i>Módulo</i>	<i>Inicio</i>	<i>Fin</i>
Propedéutico	1 de septiembre de 2003	30 de septiembre de 2003
I	6 de octubre de 2003	28 de noviembre de 2003
II	8 de diciembre de 2003	13 de febrero de 2004
III	23 de febrero de 2004	16 de abril de 2004
IV	3 de mayo de 2004	25 de junio de 2004

Programación de módulos Maestría 2003-2005

<i>Módulo</i>	<i>Inicio</i>	<i>Fin</i>
V	5 de julio de 2004	27 de agosto de 2004
VI	6 de septiembre de 2004	29 de octubre de 2004
VII	8 de noviembre de 2004	14 de enero de 2005
VIII	24 de enero de 2005	17 de marzo de 2005

Estructura de investigación

El programa forma parte del área de Antropología de Flacso, que cuenta con dos líneas de investigación. La primera sobre antropología e historia, que pretende hacer la lectura histórica de la antropología, por un lado, y la lectura antropológica de la historia, por el otro. Esta perspectiva implica concebir y entender los fenómenos sociales y culturales como procesos con historia.

La segunda línea de investigación incorpora el tema de antropología y desarrollo, en el sentido de incluir en las investigaciones la dimensión social y cultural del desarrollo que ha sido olvidado por una óptica de carácter principalmente economicista. Asimismo, el fortalecimiento de las instancias de poder local y de los nuevos movimientos sociales permiten actualmente incorporar nuevas dimensiones al tema del desarrollo.

Las investigaciones de los docentes y las tesis de los estudiantes se ubican alrededor de las dos líneas mencionadas y se ejecutan a través de proyectos específicos. Los estudiantes participan en talleres de investigación que son espacios dedicados a la discusión, formulación y realización de sus proyectos individuales.

Claustro docente

- Carlos Arcos, sociólogo, MA, Flacso-México
- Adrián Bonilla, politólogo, Doctorado University of Miami
- Felipe Burbano de Lara, sociólogo, MA, Ohio University
- Teodoro Bustamante, antropólogo, MA Flacso-Ecuador
- Fernando Carrión, arquitecto, MA, El Colegio de México
- Mauro Cervino, antropólogo, Doctorado Universidad La Sapienza
- Betty Espinosa, administradora, Ph.D. (c), Universidad de Lovaina
- Fander Falconí, economista, Doctorado Universidad de Barcelona
- Guillaume Fontaine, sociólogo, Doctorado, La Sorbona
- Fernando García, antropólogo, MA, Universidad Iberoamericana
- Gioconda Herrera, socióloga, Ph.D. (c), Universidad de Columbia
- Hugo Jácome, economista, Ph.D. (c), Universidad Autónoma de Madrid
- Eduardo Kingman, antropólogo, Ph.D. (c) Universitat Rovira y Virgili
- Marcia Maluf, socióloga, MA, Flacso-México
- Luciano Martínez, sociólogo, Doctorado, Universidad de Lovaina
- Simón Pachano, sociólogo, MA, Flacso
- Fredy Rivera, sociólogo, MA, Flacso-México
- Teófilo Altamirano, antropólogo, Ph.D., Universidad Católica de Lima.

Profesores asociados al programa de Estudios Étnicos

- Javier Auyero, sociólogo, Ph.D., Stony Brooks University
- Víctor Hugo Cárdenas, MA en desarrollo, ex vicepresidente de Bolivia.

- Lucía Helema de Oliveira, antropóloga, Ph.D., Universidad de Curitiba
- Emilia Ferraro, antropóloga, Ph.D., Universidad de Manchester.
- Andrés Guerrero, sociólogo, estudios de doctorado, Escuela de Altos Estudios de París
- Hernán Ibarra, historiador, Ph. D., Instituto Ortega y Gasset
- Blanca Muratorio, antropóloga, Ph.D., Universidad de Vancouver
- Laura Pautassi, socióloga, Ph.D., Universidad Libre de Berlín
- Juan José Pujadas, antropólogo, Ph.D., Universidad Rovira y Virgili
- Pilar Riaño, antropóloga, Ph.D., Universidad de Vancouver
- Laura Rival, antropóloga, Ph.D., Universidad de Oxford
- Mario Ruz, antropólogo, Ph.D., Universidad Autónoma de México
- Michael Uzendoski, antropólogo, Ph.D., Universidad de Miami

Coordinación académica

La maestría se inserta en el Programa de Antropología de Flacso-Ecuador y tiene un coordinador académico:

Fernando García S., antropólogo, maestría en Antropología (Universidad Iberoamericana, México). Profesor e investigador desde 1979 en la Universidad Católica del Ecuador y Flacso. Ha sido director del Departamento de Antropología de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Católica.

El sistema de Flacso dispone, adicionalmente, de instancias nacionales e internacionales de seguimiento académico de sus programas que aseguran la excelencia de la formación. (Véase el Reglamento General Interno de Programas Docentes de Flacso.

Relaciones interinstitucionales

Flacso-Ecuador forma parte del sistema internacional de Flacso, que tiene sedes y programas académicos en Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Guatemala, México y Costa Rica. Además, Flacso-Ecuador mantiene convenios de cooperación con más de 50 universidades ecuatorianas y extranjeras.

Infraestructura

Flacso-Ecuador cuenta con instalaciones físicas debidamente adecuadas para impartir cursos de posgrado: aulas, auditorio, salas de conferencias, biblioteca actualizada, centros de informática, servicio de internet para los estudiantes y otros servicios.

Reglamento interno del posgrado

El programa propuesto se rige por el Reglamento General Interno de Programas Docentes de Flacso-Ecuador. En éste se encuentran descritos detalladamente los mecanismos de seguimiento y evaluación, requisitos de graduación y tesis de grado, así como otros temas necesarios para asegurar el nivel de formación en posgrado.

Estrategias de selección y evaluación de los estudiantes: selección

Título universitario de pregrado, ser miembro de un pueblo indígena y ser auspiciado por una organización indígena nacional o regional.

Evaluación: examen de aptitudes académicas, entrevista individual, desempeño académico del pregrado, cartas de recomendación, experiencia de investigación, exposición de motivos y discriminación positiva de género.

Estrategias de seguimiento de egresados

Los estudiantes egresados son monitoreados por el programa durante los dos siguientes años de su egreso, a través de la asesoría de tesis y el seguimiento de su desempeño profesional, laboral y organizativo.

Impactos en el desarrollo de la comunidad a la que pretende beneficiar

Se hace a través de la ejecución del plan de devolución de conocimiento que cada estudiante debe realizar luego de su egreso y que requiere el informe de cumplimiento de la organización indígena auspiciante.

Avances, logros, limitaciones y obstáculos en el desarrollo de la experiencia

Avances: conciencia crítica sobre su propia cultura, apertura al mundo y cultura de los *otros*, conocimiento de las ciencias sociales occidentales, apertura de nuevos espacios de diálogo intercultural, sistematización y valoración de los conocimientos propios, fundamentar mejor las propuestas indígenas, incorporar a la investigación como una manera de adquirir nuevos conocimientos y sustentar históricamente su pasado.

Logros: 50 profesionales indígenas formados con estudios de posgrado con la misma competencia de los no indígenas, 20 profesores adiestrados en la formación de estudiantes pluriculturales, trabajar pedagógicamente la interdisciplinariedad y el carácter bilingüe de los estudiantes, aprender de la experiencia diversa del conjunto de alumnos y de la realidad del país sede del programa, la importancia del seguimiento a través de tutorías individualizadas y ser estudiantes de tiempo completo.

Limitaciones: “la militancia étnica” como obstáculo a nuevos conocimientos, la falta de financiamiento para la etapa de elaboración de la tesis, lograr equidad de género, étnica y regional, la poca disponibilidad de docentes indígenas con posgrado.

Obstáculos: la falta de hábitos académicos e investigadores de los estudiantes al iniciar la carrera (lectura crítica, exposición oral y elaboración escrita), la poca experiencia en el uso y manejo de las TIC, el desconocimiento de lenguas extranjeras, la poca presencia de las organizaciones en el seguimiento de los estudiantes.

Perspectivas a futuro

- Incorporación del componente de diversidad étnica en todos los programas académicos de Flacso.
- Integración de profesionales indígenas a la planta docente y de investigación de Flacso.
- Apoyo a la consolidación de iniciativas de investigación y docentes de los egresados y graduados indígenas.

V. PROYECTOS EN AMÉRICA LATINA

UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI, ECUADOR

Jorge García*

ANTECEDENTES

*El origen de la propuesta*¹

Es importante no perder de vista que la propuesta de Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi es un componente del proyecto político de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Conaie), el cual se inscribe en la necesidad de encontrar una respuesta alternativa a la formación de los cuadros que se requieren para conseguir un real protagonismo intercultural en los procesos de desarrollo del país, revalorizando la importancia de esta perspectiva en las grandes decisiones nacionales.

La propuesta se orienta hacia la generación de un espacio de carácter intercultural alternativo para la co-construcción teórica, reflexiva, práctica y relacional que facilite la comprensión del en-

* Director Académico, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi, Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, Propuesta de Camino sin Camino con Referentes, equipo de trabajo Amawtay Wasi.

¹ Versión corregida del documento "Amawtay Wasi, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador", en *Pedagogía Social en Latinoamérica*, Quito, DAAD/LAPSO, 2003.

torno global, nacional y local, articulando las diversas racionalidades y cosmovisiones presentes en las diferentes culturas. Se trata de crear espacios de diálogo, reflexión, debate y co-construcción, que permitan una nueva condición social del saber, del saber hacer y del saber ser, sin que se repliquen las relaciones de poder asimétricas que han primado hasta hoy.

Se trata de construir un ambiente de ambientes, donde se potencie y emerja la interculturalidad, los talentos humanos con identidad; donde se privilegien el rescate, la experiencia, la revaloración y la aplicación de los saberes ancestrales y actuales.

Amawtay Wasi, por otro lado, es una construcción permanente que se sustenta en los principios, valores, tradiciones y cosmovisiones de las diversas culturas que dan cuenta del profundo respeto a la *pachamama*, la visión relacional, hologramática, la realidad vivenciada, la realidad soñada, el símbolo como una fuerte relación parte-todo (individuo/comunidad-comunidad/cosmos), la complementariedad, correspondencia, reciprocidad, proporcionalidad, entre otras cuestiones clave en las cosmovisiones de las diversas nacionalidades y pueblos ancestrales y actuales.

Las señaladas son algunas de las directrices que se elaboraron y se constituyeron en las primeras pautas para orientar el intenso trabajo que han venido desarrollando los diferentes centros del saber y que ha posibilitado el contar con todos los requerimientos necesarios para configurar una nueva perspectiva educativa intercultural.

LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL AMAWTAY WASI

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi se inscribe en un paradigma en el que la educación se asume como una responsabilidad compartida por el conjunto de actores sociales de las diversas culturas que intervienen en el proceso de la transformación y gestión del desarrollo local y nacional; en este caso, a fin de lograr el

mejor aprendizaje posible, y ello a sabiendas de que ninguno de los actores tiene el control del conjunto de las variables que forman parte del proceso educativo. Al tomar cada uno de los actores una determinada responsabilidad por el aprendizaje, se logran procesos sinérgicos que hacen posible que haya verdaderos saltos cualitativos en la educación en torno al desarrollo local y nacional.

En estos procesos, el resultado no está garantizado; está presente la incertidumbre, el azar que, al ser considerados como parte del proceso de construcción del aprendizaje, son potenciados a partir de la organización educativa de aprendizaje y del proceso intercultural en su conjunto. El caminar conscientes en el aprendizaje se relaciona con la configuración y construcción del propio proceso, incluidas las diversas culturas y la propia organización intercultural educativa, esto es, cuán inteligente, creativa y transformadora resultó, de sí misma y de sus actores, para aprender del conjunto de procesos generados.

La responsabilidad de la Universidad Intercultural Amawtay Wasi va más allá del proceso individual de aprendizaje, es decir, de saber cuánto posibilita que aprendan sus estudiantes, docentes, trabajadores, administrativos, directivos; también se relaciona con el proceso de aprendizaje de la propia organización universitaria y de las diversas culturas en cuanto colectivos comunitarios, cómo se comportaron las organizaciones sociales en esta perspectiva intercultural, cómo potenciaron en sus colectivos humanos las capacidades de aprender a aprender, organizacional, grupal y comunitariamente.

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi no ofrece cursos o asignaturas más o menos interrelacionados entre sí, ni tampoco transmite información y nuevos conocimientos; se preocupa más bien por organizar y potenciar procesos de aprendizaje, generar nuevas condiciones y escenarios de aprendizaje, velar porque el sistema, en su conjunto, se desarrolle como un colectivo intercultural inteligente, esto es, con capacidad de aprender a aprender comunitariamente, a reaprender, a desaprender, a emprender; que haga viable en el colectivo de actores interculturales

participantes la construcción de su propio conocimiento, de posibilitar la emergencia de un conjunto de ambientes de aprendizaje preparados que potencialicen y generen aprendizajes significativos y altamente transformadores.

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi asume una perspectiva educativa que demanda mucha creatividad y riesgo por parte de los actores de la nueva institucionalidad, que retroactiva cada vez más los procesos de aprendizaje para que se vean recursivamente enriquecidos por nuevos y mejores procesos organizacionales y relacionales, donde florezcan tanto el conjunto de actores interculturales que participan en el proceso educativo como la institución en cuanto sistema organizacional (equipo comunitario), en la medida que van dando respuesta a las crecientes y nuevas necesidades del desarrollo local y nacional.

En el campo educativo, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi se plantea el tránsito del paradigma de la fragmentación al de la complejidad y de éste al de la relacionalidad, el paso del énfasis en la enseñanza al del aprendizaje-desaprendizaje, de la transmisión del conocimiento a su generación y autoconstrucción, de la acumulación de información a la comprensión e integración del conocimiento.

Nuestro sistema educativo se ha organizado fundamentalmente para desarrollar procesos de enseñanza, para transmitir conocimientos, estructuras, tiempos y espacios predeterminados, a partir de un currículo pensado como disciplinas y materias que, por lo general, guardan muy poca relación entre sí. Este enfoque se ha topado de manera recurrente con límites cada vez más difíciles de superar, tanto en la atención de la calidad de la educación como en el propio financiamiento requerido, no sólo para mejorar la educación en su conjunto, sino para mantener los niveles en los que hasta hoy se venía desarrollando.

Hasta la fecha, hemos venido poniendo parches en el proceso educativo, incorporando en la antigua estructura de la enseñanza, materias o cursos remediales para subsanar deficiencias que detectamos en el proceso de instrucción, cursos de pensamiento

creativo, liderazgo, valores o resolución de problemas en una estructura hecha para enseñar e imitar y no para construir conocimiento y aprender, cayendo nuevamente en la perspectiva disciplinaria, vertical y de poder.

De ahí la necesidad de repensar el conjunto de la nueva institucionalidad desde la perspectiva de la educación intercultural compleja, de la construcción individual y colectiva del conocimiento y del aprendizaje, donde no existen recetas ni caminos predefinidos, sino una renovada creatividad, gran imaginación y cambios sustanciales en los diversos ámbitos, no sólo el académico, sino también el administrativo, el financiero y, sobre todo, el organizacional.

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi surge en la perspectiva de una organización inteligente, esto es, de una comunidad intercultural educativa de aprendizaje, orientada a construir una nueva conciencia ecosistémica en el contexto del desarrollo humano comunitario ambientalmente sustentable, en los ámbitos local, nacional e internacional.

La Universidad Intercultural Amawtay Wasi se inscribe en la concepción ecosistémica que plantea una nueva manera de mirar las relaciones del hombre con su medio natural. Comparte una cosmovisión compleja, ya que concibe el planeta como inseparable de la perpetuación de la especie humana, del equilibrio dinámico de los procesos ecológicos, de los ciclos de la naturaleza, del derecho a la vida de los otros y de las *otras* especies, de las actividades antropológicas. No comparte la idea de que los recursos naturales son inagotables, ni de que es posible el crecimiento sin límites. Promueve valores como la equidad, solidaridad, diversidad, pluralidad, interculturalidad, aceptación y respeto, pues reconoce que el hombre es tan sólo una parte de un holograma en interacción dinámica, parte de una constelación pensante (universo vivo) y de un complejo sistema caracterizado por la mutua interdependencia de todos los integrantes que, en su dinámica cotidiana, se convierten en co-constructores de la realidad.

Así, la Universidad Intercultural Amawtay Wasi se compromete con la construcción de una conciencia crítica sobre el desarrollo humano comunitario ambientalmente sustentable; se plantea la constante investigación de los problemas cruciales en los más diversos campos del saber, del saber hacer, del saber ser, del saber estar y del comprender, participando activamente en las discusiones de interés global, nacional y local, y aportando su opinión y acción para mejorar la calidad de vida de la población y sus comunidades.

En este contexto, la consideración de los otros como legítimos otros, del amor incondicional, del respeto a los procesos de vida, de la interculturalidad, se convierten en elementos clave de la nueva relacionalidad compleja.

LA PERSPECTIVA FILOSÓFICA Y PEDAGÓGICA COMPLEJA

Nuestro punto de inicio surge con la idea de que la interculturalidad implica partir con el reconocimiento de la coexistencia de diversas racionalidades: analítica, dialéctica, fenomenológica, estructural, hermenéutica, compleja, andina y oriental, entre otras. Cada una de estas racionalidades está fuertemente articulada con diversas culturas, con experiencias colectivas diversas de la realidad, con presupuestos o *mitos fundadores* sobre los cuales se sostienen.

Desde esta perspectiva intercultural, las diversas racionalidades responden a cosmovisiones diferentes, a axiomas distintos, según los cuales se dan respuestas reflexivas y prácticas a preguntas clave relacionadas con la naturaleza de la realidad (pregunta ontológica), las relaciones y posibilidades de conocimiento de esa realidad (pregunta epistemológica) y el o los caminos posibles de conocimiento (pregunta metodológica).

En términos educativos, pedagógicos y de aprendizaje, cada una de estas racionalidades enfrenta diferentes perspectivas que,

desde nuestra propia perspectiva, resultan complementarias (fragmentación, mayéutica, *insight*, constructivismo, dialógica, sistémica, relacionalidad, entre otras), lo que implica necesariamente mirarlas en una perspectiva intercultural polilógica, en el sentido de un *diálogo* entre diversas racionalidades, entre diversas lógicas; pues ninguna de ellas existe en sentido puro. Todas están atravesadas por un círculo hermenéutico que enriquece las diversas visiones involucradas, si son consideradas desde un acercamiento respetuoso, que se consideran mutuamente unas a otras como legítimos otros y se utilizan en un permanente diálogo intercultural.

Ése es el espíritu de esta propuesta educativa y pedagógica, esto es, la recuperación de las diversas experiencias, reflexiones y prácticas educativas y pedagógicas en una perspectiva de diálogo intercultural entre los diferentes mitos fundadores que nos permita, a través del diálogo, entenderlas como culturas determinadas y en proceso de co-construcción, mirarlas desde la perspectiva intercultural educativa y pedagógica. La idea del encuentro educativo y pedagógico con el otro se efectúa a partir de *uno mismo* de la *propia racionalidad*; por ello, vamos a partir de algunos elementos clave de la racionalidad andina (leídos desde otras racionalidades) para ir entretejiendo con las otras racionalidades un tejido conjunto en torno a las cuestiones educativas y pedagógicas.

La racionalidad abya yala o andina es una racionalidad muy poco conocida, o como lo dice Nelson Reascos: desconocida; un desconocimiento que viene desde la propia conquista y que se mantiene hasta nuestros días; incluso lo es para los propios indígenas, que forman parte de esa racionalidad pero no la conocen, pues una cosa es el ser y otra el saber del ser.

La racionalidad abya yala es plenamente vivencial, intensamente viva, en permanente construcción, se mantiene en un constante construirse y reconstruirse mediante la vivencialidad y ritualidad plenas; mantiene su propia forma de producción y de organización social, un corpus específico de conocimientos y téc-

nicas comprendidas en el más amplio sentido de la palabra; tiene su propia cosmovisión y axiología; así como su característica producción estética y elementos propios de las diversas culturas (religión, idioma y territorio), conjunto de aspectos que, en sus múltiples interrelaciones, configuran esta racionalidad.

Esta racionalidad, como plantea Josef Estermann, tiene sus propios mitos fundadores, diferentes desde luego a los de otras racionalidades y, en particular, a la de Occidente, sostenida en el *logocentrismo*. Esta racionalidad, concepto sobre el cual también hemos de debatir interculturalmente, no hace referencia a la *razón* en específico; por ello podemos hablar de racionalidades en plural, lo estamos utilizando como un concepto *transcultural* y *transepocal*, pensado como

... un cierto "modo de concebir la realidad", una "manera característica de interpretar la experiencia vivencial", un "modo englobante de entender los fenómenos", un "esquema de pensar", una "forma de conceptualizar nuestras vivencias", un "modelo (paradigma) de (re)presentar el mundo" (Estermann, *Filosofía andina*, 1998).

La racionalidad *abya yala*, a diferencia de otras cuya base de generación del conocimiento y de forma de organización de éste es totalmente fragmentaria y mutilante, es una racionalidad fundamentalmente relacional y vivencial; el mito fundador es el de la racionalidad vivencial y no el del orden.

El concepto clave de la racionalidad *abya yala* es el de relacionalidad, que hace referencia más a la idea de interrelacionalidad que a la de holismo; esto es, a la perspectiva hologramática, en el sentido de la profunda relación entre las partes y el todo, más que a la idea del todo como una nueva manera de reduccionismo.

La relacionalidad es, entonces, de carácter simbólico y hologramático e implica: reciprocidad, complementariedad, proporcionalidad y correspondencia. Si algo se asemeja al concepto de relacionalidad en la cosmovisión occidental es el concepto de

complejidad. La relacionalidad se da en el marco de una cosmovisión de carácter múltiple, esto es, en el seno de una unidad entendida como diversa, son los tejidos en conjunto, recíprocamente vinculados que se entretajan a sí mismos; es una percepción relacional en la cual todos los elementos están integrados, articulados, interconectados.

El *arjé*, el principio, es la relación; el *ser*, el *ethos*, es la relación, o mejor, la relacionalidad es el todo, se trata de una red de relaciones, de un permanente *en-redarse*, de un tejido relacional, de una concentración relacional.

Por otro lado, este todo relacional es un todo explícito y concreto, implica diferentes formas extralógicas, o mejor, lógicas diferentes (reciprocidad, complementariedad, proporcionalidad y correspondencia); el *runa* (ser humano) si no es relacionado no existe, el ser es nudo de relaciones; la propia realidad es un entretejido de saberes y aconteceres interrelacionados; la relación es la verdadera sustancia; todo es relación; la red de nexos y vínculos es vital.

El símbolo de la *chakana*, del puente cósmico articulador entre los diversos elementos de la unidad, el interrelacionador de una compleja trama de relaciones entre las partes y el todo, que permite la existencia de las unas por medio de las otras; densa red de redes que se co-producen, que son co-constitutivas de la compleja trama de acontecimientos que, en su conjunto, definen la densidad, diversidad, textura, del conjunto.

La anidación de unas relaciones en otras, la intrincada red de relaciones, interacciones, retroacciones, la cooperación, la solidaridad, la complementariedad, la correspondencia son las que permiten la co-construcción de una efectiva constelación pensante.

La idea de integridad de un cosmos vital, de un planeta vivo, de un runa fuertemente articulado a este ecosistema planetario vivo, muestra la perspectiva de interrelación, de interconexión como principio vital.

El otro símbolo clave de la racionalidad abya yala es el de runa, que hace referencia a la idea de individuo, de ser humano, de ser cósmico, de ser humano fuertemente arraigado en el *tawantinsuyu*. El runa desde la racionalidad abya yala, como señala Estermann, no es logocéntrico, ni grafocéntrico, su manera predilecta de ser es la ritualidad, la sensibilidad, el baile, el arte, el culto, la festividad; es transeptual.

El símbolo-concepto de runa va más allá del de sujeto, hace referencia a la comunidad, a la humanidad, a la tierra-patria como dice Moran, al mismo cosmos vivo. El sujeto abya ayala es un sujeto colectivo, comunitario; el sujeto es el runa anónimo y colectivo (sin derechos de autor), con una herencia vivencial milenaria; el pensador, el sabio, el *amawta*, cuando habla, reflexiona, plantea, no es sino el *portavoz*, el *partero* de esa colectividad.

El individuo como tal *no es nada*, sino es en la comunidad, el sujeto es la comunidad, la *red de nexos*, ésta es la fuerza vital, constructora de realidad. El runa de abya yala no es logocéntrico, su forma predilecta es el rito, el orden visible, la sensibilidad, el baile, el arte, el culto. El runa es SER-ESTAR-HACER al mismo tiempo y su vivencia tiene lugar dentro de un universo vivo, en el cual no hay nada inerte, por eso el runa habla con la tierra, con el sol, las plantas, los animales, la luna, las piedras, el cosmos.

Entre la realidad descubierta de la racionalidad occidental y la realidad inventada está la realidad *soñada* y *vivenciada* de los pueblos abya yala; la realidad está presente en forma simbólica, más que en forma representativa o conceptual. La realidad es soñada y, a través del sueño, es recreada, revelada, co-construida. Esta co-construcción de la realidad se da en lo festivo-celebrativo, en donde se hace más intensa, más vital, más vivencial.

Esta racionalidad no separa, no fragmenta, no mutila la realidad; la relación sujeto-objeto es inseparable, ambos son co-constructores de realidad. La realidad, desde esta cosmovisión, no es ni lógica ni lingüística, es ante todo simbólicamente presente, el símbolo predilecto es la propia realidad que se muestra como un

complejo de signos concretos y materiales que se refieren mutuamente unos a otros.

De esta manera, la tierra, la pachamama, es un símbolo vivo, presente, parte del curso de la vida, del orden natural, del cosmos vivo y bioético. Este símbolo vivo presenta una fuerte relación parte-todo; individuo-comunidad; comunidad-mundo; mundo-cosmos. Se trata de una racionalidad no dualista, hologramática, que conoce la realidad vitalmente, no *representativamente*.

La racionalidad abya yala privilegia más los sentidos *no visuales*: el tacto, el olfato, el oído, el gusto. Entre ellos, el tacto es el privilegiado; por eso es que el runa "escucha la tierra, el paisaje, el cielo", siente la realidad; es una racionalidad emocional-afectiva (de corazón), el runa piensa con el corazón y comprende a la realidad como interrelación, como tejido en conjunto y no como fragmentos por ser reificados según una cierta lógica lineal.

Conocer algo desde la racionalidad abya yala significa realizarlo celebrativa y simbólicamente; se trata de una comprensión espacio-temporal, al mismo tiempo: las categorías temporales no son pasado, presente y futuro, sino antes y después sostenidos por un espacio fuerte del aquí y el ahora, el "poder del ahora"; antes y después están co-presentes. Se plantea una noción de tiempo helicoidal, cíclico, por tanto, lo que acaba da inicio a lo que comienza, se funde un antes en el futuro con un antes en el pasado. El futuro no es algo que viene y el pasado no es algo que se acumula detrás, en esa circularidad, es más bien el runa el que viene del futuro y va hacia el pasado. Lo bueno vivido (pasado) será el futuro que vendrá (mediante un *pachakutic*).

Desde esta racionalidad, el tiempo-espacio es multidireccional; *ñawpacha* es un vocablo común para antes y después, el futuro está detrás y el pasado delante. El pasado está presente en el tiempo actual de diferentes maneras (los antepasados siguen viviendo en la comunidad) y el después está detrás, es el paraíso perdido, la tierra sin males, y está muy vivo. Es como si pasado, presente y futuro estuvieran muy pegaditos, muy articulados en

el aquí y el ahora, de ahí el poder del ahora y la posibilidad de habitar diversos mundos paralelos.

Es la búsqueda de algo que tuvimos y se perdió, la restitución de un *caorden* universal; no se trata de cambiar, sino de restablecer la cordura perdida, de co-construir mediante la capacidad de aguantar tiempos difíciles en espera del momento oportuno del cambio radical, del restablecimiento del espacio tiempo de la plenitud, de lo propicio, de lo celebrativo.

La idea de una unidad diversa, sustentada en una perspectiva múltiple, permite unas lecturas complejas, unas interrelaciones variadas, una riqueza inagotable en la propia base de la cosmovisión *abya yala*. Se trata de tensiones complejas, desplegadas e implicadas de las más diversas maneras. Múltiples, cíclicos, análogos, pero no idénticos ni antitéticos, son repeticiones cíclicas transformativas.

La reversibilidad como eslabón de las transformaciones y evolución de la relacionalidad multidimensional. Es la conjunción de fuerzas-símbolos que actúan tensionalmente (conurrencia-antagonismo) que, en el caminar, van produciendo cambios-transformaciones.

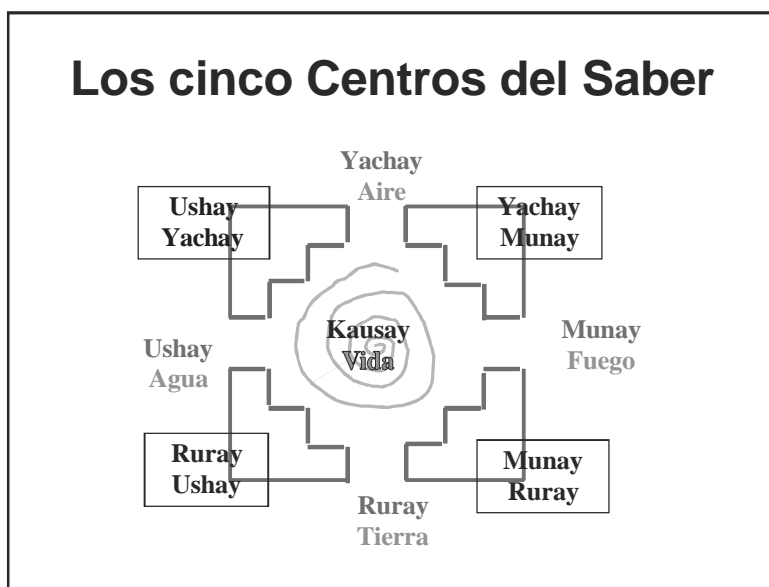
Combinación compleja que da múltiples potencialidades que se generan en un cosmos vivo en constante movimiento, en permanente tensión de fuerzas, en diversas direcciones; en un mundo implicado y explicado, pleno de incertidumbre. Racionalidad polisémica, polivalente, polisimbólica, surgida de una unidad diversa, abierta y, por tanto, con un origen múltiple. Esta diversidad es procesada en la dinámica de las tensiones, de los ciclos, que se expresa en mundos paralelos (implicados y explicados); es un proceso que va de la multiplicidad inicial a la multiplicidad abierta, es una potencialidad cargada de posibilidades.

Es una racionalidad que interpela a las pretensiones de universalismo de otras racionalidades; que se mira a sí misma contextualizadamente y no supraculturalmente. Se plantea como un diálogo intercultural, como pluricultural y no como monocultural disfrazada de universalismo. Es un fenómeno multicultural y multiétnico.

Desde esta perspectiva, la racionalidad abya yala es mirada como un fenómeno cultural, pero que no se agota en una determinada cultura; es intercultural, se sustenta en sus propios axiomas y principios, comparte un paradigma de complejidad y va más allá.

Es una racionalidad que se sostiene sobre sus propios pies, tiene su propia mochila, sus propios binoculares; se refiere a un ámbito macro y microcósmico; en el momento del aquí y el ahora da cuenta de un ámbito territorial que involucra al *tawantinsuyu*, a las cuatro direcciones de la territorialidad; poseedor de un sistema grafológico muy sofisticado que está todavía oculto en una simbología lingüística aún no decodificada (véase el esquema).

Es la racionalidad de los varios mundos posibles, mundos que son parte de la multiculturalidad, no se plantea un universo sino un cosmos, esto es, un multiuniverso; se plantea el polilogo intercultural. Mientras que el logos es el mito fundador más poderoso del paradigma occidental, y la razón, una invención emi-



nementemente occidental, y ambos constituyen un cierto modo de ver la realidad, de interpretar la experiencia vivencial desde un paradigma de fragmentación; la racionalidad *abya yala* se sustenta en una cosmovisión totalmente relacional.

Mientras que otras racionalidades tienen un componente predominantemente cognitivo, donde el concepto llega idealmente a reemplazar a la realidad, para los *abya yala*, la realidad está presente simbólicamente, la realidad se *revela* en la celebración; es más un recrear que un repensar; la realidad, como decíamos, más que representada es co-construida; la subjetividad es co-constructora de objetividad, y en eso también comparte con otras racionalidades.

Se trata de una racionalidad no dicotómica, de una gnoseología *no objetivante*, el *runa* no se apodera de la realidad para manipularla, sino que la vivencia intensificadamente a través de la festividad. En occidente el *símbolo* predilecto es el logos, la realidad representada mediante el código lingüístico, la realidad no sólo es lógica e inteligible sino además lingüística y legible (describle). Para el *runa*, la realidad ni es lógica ni es lingüística, sino simbólicamente presente.

El símbolo predilecto no es la palabra, ni el concepto, sino la propia realidad en su densidad celebrativa, ritual, como lo señala Esterman; la realidad esta presente como un símbolo vivo, es decir, como un complejo de signos concretos y materiales que se refieren mutuamente unos a otros. La *pachamama*, por ejemplo, es un símbolo vivo, articulado con el orden de la vida y con el cósmico. El *runa* no representa al mundo, lo hace simbólicamente *presente*, lo conoce vitalmente.

La cruz andina, en este sentido, reúne este conjunto de elementos, se trata de una cruz cuadrada, simétrica, volumétrica, esférica y cúbica al mismo tiempo (cuadratura del círculo) con ejes claros de orientación y relacionalidad; una cruz que conserva en su centro el momento articulador y dinámico: la *chakana*. Se trata de una cruz de orden quinario, que representa la unidad

de la diversidad, que mantiene una permanente tensión de correspondencia, complementariedad y reciprocidad entre sus diversos componentes. Una cruz que da cuenta, en su eje vertical, de los opuestos armónicos, en su eje horizontal, de los elementos de correspondencia, y en el eje transversal, de los elementos de reciprocidad; aspectos que, en su conjunción y polilógica, dan cuenta de la relacionalidad compleja.

Se trata de una conjunción de fuerzas-símbolos que actúan tensionalmente (conurrencia antagonismo) en términos de relacionalidad (proporcional, correspondiente, recíproca y complementaria) y que, en el proceso cíclico de interacciones, va produciendo cambios y transformaciones; pues este proceso tiene lugar en un cosmos vivo (polisémico, polivalente y polisimbólico), que incorpora los aspectos explicados e implicados de la realidad, introduciendo, por tanto, un fuerte componente de incertidumbre.

En términos de los componentes del *Amawtay Wasy*, *la casa de la sabiduría*, se plantean cinco componentes clave: *yachay* (saber), *munay* (amar), *ruray* (hacer), *ushay* (poder) y *kawsay* (origen-vida). La articulación de estos cinco componentes de orden complejo da lugar a la conformación de cinco centros del saber, cada uno de los cuales tiene planteado un desafío.

Su característica de universidad abierta permite que, en el campo del *yachay* (saber), se intensifiquen los esfuerzos por recuperar y revalorizar los conocimientos ancestrales, sin dejar de lado los conocimientos de las otras culturas, haciendo de la interculturalidad y de las diversas comunidades verdaderos espacios del proceso de aprendizaje de y para el *kawsay* (vida). Sólo entonces, tendremos una universidad viva en la que fluya el aporte de todos sus actores.

La consolidación del *munay* (amar) será posible en la medida en que se consiga, por un lado, la comprensión del amar como el reconocimiento de la interculturalidad, de los otros como legítimos otros, sin perder de vista lo mejor, tanto de las tradiciones y prácticas ancestrales como de la modernidad y, por otro lado, la aceptación de una identidad intercultural y el logro de verdaderos

compromisos sociales de todos los actores (locales, nacionales e internacionales); en síntesis, cuando se hayan alcanzado la correspondencia entre las relaciones humanas en la cotidianidad que recreen la coherencia y el sentido del marco filosófico que se desprende desde la perspectiva de la interculturalidad.

El campo del ruray (hacer) será fortalecido desde la potenciación de las experiencias, saberes, habilidades y destrezas de los pueblos y nacionalidades del Ecuador, así como desde el reconocimiento e incorporación de los más diversos saberes y saber hacer que emergen desde todas las otras culturas, esto es, desde la perspectiva de un efectivo diálogo intercultural.

El ushay (poder), por el mismo origen intercultural de Amawtay Wasi, es otro elemento de especial importancia. La universidad será el espacio para el diálogo, reflexión y debate, y para la configuración de propuestas que permitan la construcción de un complejo social plurinacional e intercultural, de un modelo de desarrollo que tenga como eje la economía comunitaria, que respete tanto la naturaleza del proceso de desarrollo humano, desde una perspectiva ambientalmente sustentable, como los principios y valores bioéticos ancestrales y actuales.

La síntesis expresada en el kawsay (sabiduría) hace referencia al arte de la vida, a la experiencia plena del vivir, al gozo del sentido profundo de la vida, producto de una tensión armónica de las polaridades de la vida que emergen desde la convivencia intercultural armónica y respetuosa. Es la sede de la libertad que nos carga de responsabilidad, es la invitación a la co-construcción intercultural de una morada para la sabiduría, en la cual no hay lugar para el más mínimo atisbo de pretensiones.

ORGANIZACIONES INDÍGENAS DE LA CUENCA AMAZÓNICA, ECUADOR

Sebastiao Haji Alves Rodrigues Manchineri*

IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) es una institución privada que ofrece el Diplomado Superior en Derechos Indígenas y Recursos Hidrocarburi-feros. El diplomado se lleva a cabo en Quito, Ecuador. Pero tiene influencia en siete países de la cuenca amazónica: Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia, Venezuela, Brasil y Guyana Francesa. Sus estudios son certificados por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso).

* Coordinador General, Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA), Ecuador.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Iniciativa de creación y actores que la promovieron

Organizaciones públicas y de la sociedad civil

- Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA)
- InWEnt, Alemania
- Alianza del Clima, Alemania

Organismos públicos o privados que financian el programa

Público: Ministerio para la Cooperación Internacional de Alemania.

Características esenciales del modelo educativo.

Oferta educativa y niveles que abarca

Módulos del Diplomado Superior:

- I) Derechos colectivos de los pueblos indígenas y pluralismo legal, y Derechos territoriales indígenas.
- II) Derecho ambiental y legislación hidrocarburífera, y Manejo de conflictos socioambientales y exigibilidad de derechos.
- III) Economía de los recursos hidrocarburíferos, y Gestión de los impactos socioambientales de las actividades hidrocarburíferas.
- IV) Especialización por país, y Seminario de práctica profesional.

Modalidad

Presencial.

Estrategias de selección y evaluación de los estudiantes

En primer lugar, se efectuó la presentación del Programa del Diplomado Superior en cada uno de los países y se solicitó la identificación de postulantes que soliciten la admisión al Diplomado. En un segundo momento, con los aspirantes en cada país, se realizaron las pruebas de aptitudes de conocimiento, experiencia en el tema y la prueba psicológica. Con base en estas pruebas, que fueron tomadas por Flacso, COICA e InWEnt, se seleccionaron seis estudiantes por país (Ecuador, Perú, Bolivia, Colombia y Venezuela). Y adicionalmente uno por Brasil y uno por Guyana Francesa.

Diseño curricular

El diseño curricular y la definición de módulos han sido elaborados conjuntamente por COICA, InWEnt y Flacso. En ellos se ha tenido presente una combinación de los derechos culturales y los aspectos más de orden legislativo, así como la economía de los recursos hidrocarburíferos.

Estrategias de formación de docentes

Los docentes han sido identificados de la propia planta de Flacso y con el apoyo de profesionales nacionales de otras universidades de la ciudad de Quito, así como de entidades no gubernamentales.

Identificación de nichos de oportunidad para el desempeño de las profesiones

Los pueblos indígenas de la cuenca amazónica se encuentran en una situación de alta vulnerabilidad, tanto por los impactos ambientales como por los socioculturales causados por la explotación de recursos hidrocarburíferos en sus territorios. Esta situación hace necesario que, desde los propios pueblos indígenas, se generen iniciativas de respuesta para el tratamiento de la actividad hidrocarburífera en los territorios indígenas, tanto por la vía de las negociaciones en busca de compensaciones, indemnizaciones y participación en la renta, como con acciones contestatarias que propongan alternativas distintas de desarrollo de las comunidades indígenas frente a la actividad petrolera. La demanda para consolidar las propuestas indígenas requiere respuestas desde los propios actores afectados y, en este aspecto, existe una alta ausencia de recursos humanos técnicamente capacitados de los propios pueblos indígenas.

Procesos de certificación de estudios

El Diplomado Superior en Derechos Indígenas y Recursos Hidrocarburíferos tiene el reconocimiento legal del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador, Conesup (entidad que reconoce legalmente los títulos académicos en el Ecuador). Además, el título del Diplomado Superior gozará de reconocimiento por parte de la sede internacional de Flasco en Costa Rica.

Estrategias de seguimiento de egresados

La COICA, conjuntamente con InWEnt, ya acordó el establecimiento de la estrategia de seguimiento a los estudiantes egresados del

Diplomado Superior, la cual tiene que ver con el desempeño de sus experticias profesionales en las propias organizaciones nacionales de donde provienen, a través de la formulación y desarrollo de un proyecto de pasantías que tiene que ver con asesorías puntuales en el tema de Derechos Indígenas y Recursos Hidrocarburíferos o con el acompañamiento de la socialización y capacitación a las comunidades indígenas. El tiempo estimado para estas pasantías será de tres meses.

*Impacto en el desarrollo de la comunidad
a la que pretende beneficiar*

Impacto directo con el involucramiento de profesionales formados en el Diplomado Superior, en sus propias organizaciones y que éste permitirá fortalecer las capacidades técnicas de los pueblos indígenas.

*Avances, logros, limitaciones y obstáculos
en el desarrollo de la experiencia*

El Programa de Formación en un Diplomado Superior para los pueblos indígenas de la cuenca amazónica es una primera experiencia innovadora de capacitación tradicional de lo que se había venido haciendo antes mediante seminarios, talleres, cursos, etc. Por ello mismo, un logro importante de este proceso es que la COICA haya dado preferencia a una capacitación más profesional para los integrantes de los pueblos indígenas amazónicos. Asimismo, a mediano y largo plazo pretende que las organizaciones se constituyan en actores protagónicos tanto para sus diversas demandas de reivindicación de derechos como para el desarrollo de sus proyectos y programas.

En lo que se refiere a las limitaciones y obstáculos, obviamente éstos siempre están presentes en el desarrollo de cualquier iniciativa y, en el caso del Programa de Formación de la COICA, entre otros, básicamente se han presentado por la enorme área geográfica de intervención, lo que dificulta las labores de coordinación por los costos operativos y de presencia directa del personal de dirección, aun cuando el programa, en su fase de formación de personal, se desarrolle concentrado en un solo país, en este caso, el Ecuador. El otro aspecto que hay que considerar es la posibilidad de una inserción real de los recursos humanos formados en el servicio de las propias organizaciones, pues si bien es cierto que las organizaciones indígenas tienen una altísima demanda de sus propios cuadros, esto no es una garantía de que efectivamente todo el personal se concentrará en las labores propias al servicio de las organizaciones, ya que las organizaciones, por lo general, no cuentan con presupuestos fijos o asignaciones presupuestarias fijas para sus múltiples actividades. Por otra parte, las propias agencias gubernamentales e inclusive la empresa privada también demandan cuadros capacitados de los pueblos indígenas y ellos sí tienen las posibilidades de pagar costos profesionales.

Perspectivas a futuro

Siendo de alta prioridad la formación de cuadros profesionales propios de los pueblos indígenas, las perspectivas a futuro son muy promisorias para la continuidad y fortalecimiento del programa. Sin embargo, el reto también es para los organismos de cooperación como InWEnt, la Alianza del Clima y el Fondo Latinoamericano para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (Fondo Indígena), para que consoliden este tipo de iniciativas innovadoras para la formación profesional de personas de los pueblos indígenas.

Observaciones generales del expositor

El llamado de la COICA a las propias organizaciones de los pueblos indígenas para que determinen dentro de sus prioridades la formación de cuadros profesionales indígenas, así como a los organismos de cooperación para que atiendan las demandas que provengan desde la propia agenda de necesidades de los pueblos indígenas, lo cual permitiría cambiar el enfoque de la cooperación vertical que hasta la actualidad ha dado respuestas a objetivos e intereses externos.

VI. AVANCES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR INDÍGENA EN MÉXICO.
EXPERIENCIAS INSTITUCIONALES

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Marcela Santillán Nieto*

INICIATIVA Y CONTEXTO

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) cumple veinticinco años de vida y puede exhibir su compromiso con la educación al servicio de los intereses de la comunidad indígena, justo desde sus inicios.

La visión ha sido persistente y parte de un principio de respeto que, a lo largo del tiempo, ha dado paso a fórmulas innovadoras y no menos difíciles que le abren paso a dos planos de entendimiento: por un lado, ofrecer oportunidades a los miembros de comunidades indígenas y de otros sectores para prepararse como educadores especializados y, por el otro, ofrecer oportunidad a los indígenas de avanzar a la formación profesional en varias disciplinas, en ambientes proclives al entendimiento de las variables culturales, étnicas y sociales de los pueblos indígenas.

Precisamente, la Secretaría de Educación Pública en México plantea, con frecuencia, enfoques vigorosos al anotar: "Como se reconoce en el Artículo Segundo Constitucional, la nación mexicana es única e indivisible, tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territo-

* Rectora de la Universidad Pedagógica Nacional, México.

rio actual del país al iniciarse la colonización...” La SEP también señala en su publicación oficial:¹

Actualmente, la presencia indígena en México se expresa en más de diez millones de personas que se distribuyen, básicamente, en 24 estados de la República, en los cuales se concentran sus asentamientos. Esta población se integra en 62 grupos étnicos y habla al menos 80 lenguas y variantes dialectales.

Para ilustración, en el anexo 1 se incluye un cuadro sobre los grupos étnicos en México publicado en 1999.

Los artículos 3° y 2° constitucionales, la Ley General de Educación, el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 y el Programa Nacional de Educación 2001-2006 establecen el compromiso del Estado mexicano para desarrollar una acción educativa que promueva el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y su acceso a los beneficios del desarrollo nacional, que aliente la observancia y la defensa de los derechos humanos, especialmente los de las mujeres y los niños, y proceda con pleno respeto a las particularidades culturales y lingüísticas de cada grupo étnico.

Se observa, en la política formal, que la acción educativa hacia los pueblos indígenas ha de desenvolverse en dos planos:

1. Éste corresponde a la prestación de servicios educativos, destinados específicamente a los grupos indígenas, que se adapten a sus necesidades, demandas y condiciones de cultura y lengua, organización social y formas de producción y trabajo.
2. Éste se refiere a los servicios que recibe la población no indígena, a través de los cuales se deberán *combatir las formas manifiestas y encubiertas de racismo*, favorecer el conocimiento de la situación de los pueblos indígenas y de sus problemas, así como el reconocimiento de las aportaciones que realizan

¹ SEP, México, Dirección General de Educación Indígena, http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_Educacion_Indigenista.

en todos los ámbitos de la vida del país y, con ello, promover una justa valoración de su contribución a la construcción histórica de una nación.

Sobre este último tema, en el documento preparado para la reunión de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) y el Ministerio de Educación de Hungría,² se reconoce, con carácter prioritario, que será necesario establecer políticas innovadoras dirigidas a reconocer, preservar y proteger el conocimiento de los pueblos indígenas y arbitrar los recursos que permitan reducir la denominada *brecha digital* que separa a quienes tienen acceso a nuevas fuentes de conocimiento e información y quienes no lo pueden lograr. Éste es precisamente uno de los principios trazados recientemente, como parte de la Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información, donde el “conocimiento indígena esta adquiriendo una valoración elevada”.³

Con motivo de la celebración de los cincuenta años del Centro de Cooperación Regional para la Educación de los Adultos en América Latina y el Caribe (Crefal), Sylvia Schmelkes introduce una seria discusión sobre el tema de la *interculturalidad* que, como anotaremos más adelante, se ha constituido en uno de los mayores avances ideológicos para enfocar las acciones dirigidas a los pueblos indígenas. Anota en su estudio:

El concepto de interculturalidad, en sí mismo, no implica el respeto que debe tener una cultura respecto de la otra. En general, yo creo que tenemos que aceptar que, en realidades multiculturales, existen profundas asimetrías, es decir, relaciones de poder que discriminan a unas culturas en relación con otras. Se generan, entonces, relaciones de segregación y de discriminación cuando existe una realidad simplemente multicultural.”⁴

² Marcela Santillán, *Communities at Disadvantage: Reinventing ICT Based Learning Opportunities*, oecd, Hungary Ministry of Education.

³ *World Summit on Information Society (wsis)*, <http://www.itu.int/wsis/>

⁴ Sylvia Schmelkes, *Intercultura y educación de jóvenes y adultos*, Rieda-Crefal, 2001. http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/acervo/RIEDA/a2001_1/sschmelk.pdf

Desde el punto de vista educativo, un primer estadio de desarrollo se concentró en la educación bilingüe. La complejidad se ha elevado de manera significativa y se entiende que el enfoque intercultural es más apropiado, aunque claramente, más difícil de instrumentar. Ya desde la conformación de la UNESCO en el periodo de la postguerra, en su propia declaración constitutiva, se hacía énfasis en la educación bilingüe y el respeto de las lenguas como principio regulador de las relaciones con las comunidades indígenas.

A través de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), en una síntesis muy bien lograda, Ernesto Barnach-Calbó anota:

La educación bilingüe surge en un momento de revalorización de las lenguas maternas minoritarias, al menos como instrumento para mejor aprender la lengua oficial o dominante y mejorar el rendimiento escolar de los niños en la enseñanza primaria, *caracterizada tradicionalmente no sólo por sus negativos resultados, sino por no poder acoger ni retener a buena parte de aquéllos*. En este sentido, son antecedentes próximos el modelo bilingüe mexicano, que ya venía desarrollándose, y la institucionalización en Estados Unidos –país plurilingüe por excelencia–, por primera vez, de la educación bilingüe para los hispanos como un programa característico de la “acción afirmativa”, impulsada por el movimiento de los derechos civiles de los años sesenta. En los ochenta surgió la educación bilingüe intercultural (EBI) –también llamada educación intercultural bilingüe (EIB)– como un paso adelante en el proceso bilingüe que comentamos, si bien continúa coexistiendo con la educación bilingüe bicultural, término al que siguen apegados los países centroamericanos.⁵

Esta propuesta alternativa que “concibe lo bilingüe y lo intercultural en una doble y complementaria dimensión de un mismo

⁵ Ernesto Barnach-Calbó, “La nueva educación indígena en Iberoamérica”, Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a01.htm>

proceso educativo”,⁶ habida cuenta de su mayor complejidad, ha sido objeto de interpretaciones diversas aunque no necesariamente contradictorias.

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) esta modalidad es bilingüe, ya que los niños desarrollan el conocimiento de su propia lengua y se instruyen a través de ella, al mismo tiempo que aprenden una segunda lengua, generalmente la oficial del país respectivo. Es, por otro lado, intercultural, ya que parte de la cultura propia de los educandos para su revalorización y promoción, a fin de conseguir así la plena identificación con ella, al mismo tiempo que les facilita la apropiación de técnicas y prácticas pertenecientes a otros pueblos.

De esta manera, se consigue “una capacidad propia y libre en los educandos para la selección y generación de respuestas acordes con sus concepciones de vida y en respuesta a sus necesidades cotidianas de supervivencia y desarrollo”. Al garantizarse por esta vía la continuidad histórica de las culturas aborígenes y su visión del mundo, la escuela podrá más fácilmente articularse con la comunidad, convirtiéndose en una institución útil y deseable, capaz de motivar a los niños indígenas. Continúa Barnach-Calbó en su revisión de las observaciones formuladas en las reuniones y estudios de UNICEF: “la necesidad de trascender el ámbito rural para responder también a la problemática, menos conocida, de las poblaciones indígenas urbanas para las que, a menudo, la uniformización, la exclusión y la enajenación cultural no son aquí resultado de la escuela, sino una necesidad de supervivencia” (UNICEF). Cabe señalar también la opinión de UNICEF sobre las inconsistencias teóricas y metodológicas aún existentes en la educación en general, por cuyo “motivo no se logra superar la contradicción entre un discurso que reconoce la diversidad y una práctica cuyo resultado es la homogeneización”.

Tiene el trabajo de la OEI un excelente valor didáctico, particularmente en el intento de esclarecer los términos aplicables a los

⁶ UNICEF, *Educación y poblaciones indígenas en América Latina*, Santafé de Bogotá, Colombia, Tacro, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1993.

procesos educativos dirigidos al servicio de los pueblos indígenas, no sólo la introducción del concepto de bilingüismo, sino también la complejidad que se asocia con la interculturalidad. Resulta conveniente incorporar varios fragmentos de este trabajo, que ilustran la dimensión del reto que se enfrenta cuando se propone la educación superior y la formación de profesionales indígenas. Reto que aborda la Universidad Pedagógica Nacional continuamente, no sólo en su sede central, sino también en las regionales.

Anota Barnach-Calbó en el estudio:

Por nueva educación indígena quiere darse a entender la que en los países iberoamericanos se intenta poner en práctica con la denominación cada vez más extendida de educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas. Como tal, es un fenómeno reciente cuya aplicación tropieza con dificultades múltiples: conceptuales, lingüísticas, pedagógicas, sociales y económicas.

Aporta en un fragmento adicional:

El hecho del carácter plurilingüe y multiétnico de la mayoría de los países de América Latina, de muy dispares dimensiones en cuanto al número de lenguas y hablantes, se remonta a la época precolombina, pero su evolución se produjo, como dijimos, en un proceso de conquista-colonización-independencia. La desestructuración étnica, el desmembramiento territorial, la inmensidad y dificultades del espacio físico y, por consiguiente, la dispersión y aislamiento de la población contribuyen a explicar el gran número y variedad de lenguas y dialectos indígenas que aún hoy subsisten, aunque muchos hayan muerto en el camino. No obstante, las lenguas de las altas culturas –como el náhuatl y el quechua– utilizadas luego por los españoles como lenguas francas, adquirieron carácter preferencial y supuestamente se impusieron a las locales en sus ámbitos de influencia, produciéndose ya fenómenos diglósicos en el sentido explicado, aunque ni en éstas ni en aquéllas se configurara una escritura, al menos en el sentido occidental.

El desconocimiento del componente indígena en la gestación de la identidad nacional, observa Massimo Amadio,⁷ es, por consiguiente, elemento común en la experiencia histórica de los países latinoamericanos con poblaciones aborígenes, ya sean éstas mayoritarias o minoritarias. Es sólo a partir de los años sesenta del siglo xx, añade este autor, cuando aquéllos comienzan a ser vistos como países plurilingües y, por tanto, multiculturales.

OFERTA DE SERVICIOS PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL INDÍGENA DE LA UPN

Creada por decreto presidencial en 1978, se le encargó, como respuesta a las demandas de superación profesional del magisterio nacional, ofrecer a los profesores de educación preescolar y primaria en servicio la nivelación al grado de licenciatura, así como formar profesionales de la educación.

Para la primera misión, asume la operación de la licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria que ofrecía la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (Plan 1975) y diseña la licenciatura en Educación Básica, en la modalidad de Educación a Distancia (Plan 1979). En 1985 diseñó las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria en la modalidad semiescolarizada (Plan 1985), asimismo en 1990 se iniciaron las licenciaturas en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (Plan 90).

Para la segunda, en la Unidad Central Ajusto, a partir de 1979 se ofrecen las licenciaturas escolarizadas a maestros en servicio y a bachilleres en diversas especialidades educativas.

En cuanto a oferta educativa de posgrado, se inició una primera etapa (1979-1990) con siete especializaciones y dos maestrías, las cuales, con base en la experiencia y el proceso de evaluación correspondiente, se reforman en el programa institucional de posgrado, a partir de 1990.

⁷ Massimo Amadio, "Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970-1990)", *Perspectivas*, Revista trimestral de educación, vol. XX, núm. 3, 1990.

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública de educación superior con carácter de organismo desconcentrado de la Secretaría de Educación Pública.

Objetivos:

- Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación.
- Constituirse en institución de excelencia para la formación de los maestros.

Funciones:

- Docencia.
- Investigación.
- Difusión de la cultura y extensión universitaria.

En la línea específica dirigida a la formación para comunidades indígenas, se describirán en la siguiente sección las diferentes composiciones de programas, modalidades, sedes y niveles. Es preciso destacar dos de ellos:

1. Educación indígena

Objetivo: Formar profesionales que generen proyectos educativos viables en el ámbito de la educación indígena, con base en el análisis y reconocimiento de la realidad pluriétnica de nuestro país. Está dirigida a los profesores en servicio de Educación Indígena de los diferentes grupos étnicos que se localizan en el país.

2. Educación preescolar y primaria para el medio indígena

Objetivo: Formar un profesional de la docencia con grado académico de licenciatura, capaz de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica. Está dirigida a docentes de pre-

escolar o primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de Educación Indígena.

CARACTERÍSTICAS DEL MODELO EDUCATIVO

La licenciatura en Educación Indígena, como se describió en la sección anterior, tiene 23 años de existencia, es una modalidad escolarizada, fue concentrada en la Ciudad de México y con ella se inició la formación de profesionales indígenas. Actualmente, hay más de quinientos egresados con presencia de 75% de la diversidad lingüística del país. Es observable que, en prácticamente todos los casos, a pesar de que los estudiantes se desplazan y tienen una presencia de entre 4 y 5 años en la capital del país, casi 100% regresó a sus lugares de origen.

A partir de la plataforma de experiencias y lecciones aprendidas, ofrecida por la licenciatura en Educación Indígena, en 1990, es decir, hace 13 años, se genera en la capital del país la licenciatura en Educación Preescolar para el medio indígena, diseñada con presencia nacional. En la siguiente sección se revisará un poco más esta experiencia.

Después de esas experiencias, la Universidad Pedagógica Nacional ha desarrollado, en los últimos diez años, una variedad de maestrías con características regionales. Por ejemplo:

- Maestría en la línea de Diversidad Sociolingüística y Cultura, con base en la ciudad de México.
- Maestría en la Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, la cual se desarrolla con base en Oaxaca.
- Maestría en Educación, con una línea en educación indígena, que se desarrolla en Guerrero.
- Maestría en Educación, con campo de práctica docente en integración cultural, la cual se desarrolla en Chihuahua;

- Maestría en Educación, con campo de formación intercultural docente, que se desarrolla en Michoacán.

Por último, desde hace cuatro años, la UPN inició un doctorado en Educación, dentro del cual, con la línea de formación docente y procesos interculturales, se atienden, por primera vez, las preocupaciones por la formación superior indígena. La primera generación de graduandos está por terminar, actualmente con sólo 10 estudiantes. Se incluye a continuación una breve descripción de este nivel.

Doctorado en Educación

La UPN, dirige sus servicios a coadyuvar en el objetivo de mejorar la calidad del sistema educativo. Dentro de sus acciones, se plantea como programa prioritario el posgrado, el cual contribuye, mediante la formación de especialistas y las investigaciones que lo sustentan, al desarrollo de las ciencias relacionadas con la educación, a la producción de conocimiento en el campo y al diseño y puesta a prueba de estrategias de intervención en áreas específicas del sector educativo.

El doctorado en Educación es un programa interinstitucional que coordina y certifica la Universidad Pedagógica Nacional; en él participa, como institución asociada, el Centro de Instrumentos de la UNAM.

Objetivo: Promover un nuevo sentido de la función social de la educación; sentido que gira en torno a opciones como: ciudadanía/competitividad, equidad/desempeño, integración nacional/descentralización, y se inscribe en un conjunto de tensiones que marcan a la sociedad contemporánea: lo local y lo global; lo universal y lo individual; la tradición y la modernidad; lo espiritual y lo material; las ciencias y las humanidades.

AVANCES, LOGROS Y LIMITACIONES

El propósito de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, que es la de mayor cobertura porque está en el contexto nacional, fue la de ofrecer estudios de licenciatura a maestros y maestras indígenas en servicio. Buscaba profesionalizar la práctica docente de maestros bilingües y biculturales, y mejorar a la vez la práctica de los docentes que estaban en servicio. Las metas planteadas se enfocaron en diseñar un plan de estudios que atendiera la problemática de la formación de educadores indígenas, al cual le siguieron retos tales como:

- Diseñar y elaborar los programas de estudio para 33 asignaturas.
- Iniciar la formación de asesores.
- Abrir el servicio en 1990 y contar con los primeros egresados en 1995.
- Atender la demanda identificada de 13 mil docentes.

Examinando este último aspecto, la formación de asesores se tornó en necesidad, porque aun contando con egresados para iniciar, en su mayoría no tenían experiencia en educación superior, ya que eran en su totalidad maestros que venían del sistema de educación básica y carecían de experiencia como docentes para educación superior.

La primera generación egresó en 1996, se atiende ahora a 13 mil docentes en servicio y se cubren destinatarios en primaria, secundaria, bachillerato, normal, y normal superior. Los números son variables, porque atienden programas en sus localidades que no reúnen las condiciones de permanencia y estabilidad. Si se pudiese hablar de un universo, se cifraría en aproximadamente 30 mil destinatarios del plan con las licenciaturas.

Observando la población atendida, se aprecia que, para el periodo 1990-1991, del total de 30 mil ingresaron 10 mil en la institución; en el periodo de 1994-1995 de 38 mil ingresaron

Docentes en servicio			
Población			
Ciclo	Atendida Magisterio de preescolar-primaria	Egresados Demanda Atendida	Porcentaje
1990-1991	30 260	10 000 (aprox.)	
1994-1995	38 409	11 024	26%
1995-1996	39 696	10 748	27%
1998-1999	41 000	12 000	29.2%

Nivel escolar	Total	Completo	Incompleto
Primaria	465	143	608
Secundaria	7 455	574	8 029
Bachillerato	2 393	3 938	6 331
Normal	11 379	1 352	12 731
Normal superior	1 726	835	2 261
Total			30 260

11 mil y así sucesivamente. Para el periodo de 1998-1999 de 41 mil ingresaron 12 mil. El egreso es de 12 000, por lo cual se deduce una eficiencia terminal de 25% en el caso de la licenciatura para educación preescolar para el medio indígena. Egreso tiene acá la aclaración de que no implica titulación. Es decir, completan la totalidad de sus créditos, pero no realizan la titulación.

La UPN tiene una amplia cobertura en el país, con base en un formidable esfuerzo de acercamiento entre el servicio y las comunidades que atiende según una estrategia de crear unidades y subunidades. En el primer caso, la universidad tiene hoy 76 unidades en el país, y 208 subcentros o subunidades. Las 76 unidades están en las ciudades más importantes del país y las subunidades se distribuyen en regiones de acceso difícil. Precisamente en ellas se concentra la población indígena atendida por la universidad.

En materia de cobertura indígena, se establece una alta correlación con la distribución de la población indígena mayoritaria. Se ilustra, sólo de manera indicativa, la distribución de la oferta de las licenciaturas LEP y LEMPI en las subunidades o subcentros de la UPN en el país.

En materia de titulación, se trabaja desde mediados de 2003 con un examen general de conocimientos para los profesores que siguen dentro del campo de la educación preescolar y primaria para el medio indígena, de tal manera que, si ese examen logra su acreditación, será posible otorgar título a los egresados de esta licenciatura. Naturalmente, esta iniciativa ha suscitado intenso debate en un aspecto que merece atención. Realizar un examen estandarizado va en dirección diferente al esfuerzo de diversidad que la licenciatura enfoca. En realidad, se convocó a un equipo nacional para el diseño del examen, y la percepción, a medida que avanzan los trabajos, es que se puede lograr de manera satisfactoria, y se está avanzando sustantivamente en el intento. Pronto se iniciará una prueba piloto de este examen.

En términos de seguimiento y para darle mayor coherencia a un programa que tiene 14 años, se han establecido líneas de estudio que incluyen:

- Seguimiento de matrícula.
- Perfil de ingreso del estudiante.
- Desempeño académico del estudiante.
- Reestudio de modalidades y materiales de estudio.
- Revisión de productos de titulación.
- Reconocimiento del impacto social del programa.

En la evaluación nacional para la fase de 1997-1999, nuevamente reaparece la necesidad de elevar el desempeño académico y se continúan las líneas establecidas para la fase anterior.

RETOS Y PERSPECTIVAS

Desde ese programa, se plantea abordar temas tales como el reconocimiento de que la existencia de actitudes y prejuicios en la sociedad implica que la perspectiva propuesta debe tener un horizonte de mediano plazo, ya que para lograr los cambios en

las mentalidades, saberes y actitudes de la comunidad universitaria, se requiere un trabajo sistemático y sostenido de sensibilización, respeto y aceptación del carácter pluricultural del país.

El reto ha significado, por largos periodos, no sólo el cambio en las formas de pensar y en los saberes, sino en la observación de cómo los maestros se desplazan a las ciudades para su formación y luego regresan a reincorporarse en su comunidad para convertirse en sujetos de éxito con posibilidades de desarrollo. Se observa cómo, durante los primeros quince años, el ingreso de personas bilingües a la universidad era prácticamente para estudiar educación indígena. En cambio, en los últimos cinco años se observa la llegada de aspirantes que ya no son maestros y que están interesados en ingresar al programa de profesionalización o de creación de profesionales indígenas si se sostiene para este programa la necesidad de ser bilingüe, lo que abre la perspectiva de reconocerse a sí mismos como indígenas, pero con la intención de estudiar en disciplinas más allá de la educación básica, y que se interesan por programas como pedagogía, administración, sociología, y otras mas que puedan aplicar con nuevos horizontes.

Otro fenómeno reconocible es el que se presenta, por ejemplo, en la sede de la UPN, en la carretera Picacho-Ajusco, Distrito Federal, donde coexisten más de 5 500 estudiantes que ya han aprendido a convivir con los compañeros indígenas, y que ha evolucionado a muestras significativas como las exhibiciones que todos los años se realizan con la asistencia de participantes de la más amplia diversidad y las cuales generan intensos intercambios culturales.

Esa observación plantea una dicotomía, puesto que en el interior de la universidad conviven los programas para indígenas y los programas para no indígenas, y aunque el espacio de intercambio se ha dado naturalmente, será necesario analizar y fortalecer todos los currículos de las licenciaturas que atienden población indígena, apoyados por redes de intercambio interinstitucional.

La interculturalidad como enfoque del proceso educativo implica los siguientes cambios en la UPN:

- Ampliación del enfoque a todas las carreras y a la planta de profesores.
- Análisis y fortalecimiento de los currículos de las licenciaturas que atienden población indígena.
- Creación de redes de intercambio interinstitucional y participación en las que ya existen.

Una consecuencia de los esfuerzos realizados es que el proceso debe mantenerse en permanente renovación y ajuste, precisamente porque se plantean escenarios donde la incidencia de la formación docente para las comunidades indígenas debe conducir, en el mediano plazo, a la ampliación de las aspiraciones de los pueblos indígenas para participar en nuevas disciplinas de desarrollo, manteniendo sus atributos iniciales.

Entre los resultados alcanzados a la fecha, se puede mencionar lo siguiente:

- En las licenciaturas existentes, durante los últimos 23 años se ha sostenido la oferta educativa para los estudiantes indígenas, atendiendo a profesores tanto en la Ciudad de México como en capitales y comunidades remotas de 23 estados mexicanos.
- En cuanto a la calidad de la atención, LEP y LEPMI'90 han sido rediseñadas en dos ocasiones y, actualmente, se realiza una reestructuración con el propósito de centrar la formación en el aprendizaje de los estudiantes.

En la parte de reestructuración de la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria, se ha creado un programa de atención a estudiantes indígenas que comprende el nivel de tutorías. En el caso del Ajusco, se está experimentando con el tema de definir qué es tutoría, porque tanto para los estudiantes como para los propios maestros este asunto no estaba claro y se espera extenderlo de manera amplia al país, pero con una redefinición de la noción. Se ha iniciado el proceso de creación de una dependencia de educación superior que reúne todos los programas y pro-

fesores que trabajan alrededor de esta temática. Con ello se pretende consolidar la docencia y la investigación, como anota el doctor Hamel, y lograr una mayor difusión de experiencias y superación profesional de la planta docente.

En el caso de la UPN, se ha tenido la oportunidad de participar en procesos de investigación con compañeros de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), ha invitado a colegas de la propia universidad a unirse a procesos de investigación que están vinculados, como es el caso del doctor Hamel, con colegas de la UAM, también con colegas del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Por eso se define la necesidad de consolidar estas instancias como redes, para que las regiones que se han ido cubriendo con la riqueza que da la participación de la UAM, del CIESAS y de la Universidad Iberoamericana, tengan una posibilidad de desarrollar el impacto de la investigación en el territorio nacional.

Con respecto a los estudiantes que cursan la licenciatura de Educación Indígena en la capital del país, se ha creado el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas, que comprende tutorías y reforzamiento y desarrollo de capacidades para mejorar el desempeño académico. Particularmente, se fortalecen las habilidades comunicativas, tanto en la lengua materna como en la segunda lengua.

Se ha iniciado el proceso de creación de una dependencia de educación superior (denominada Agrupamiento de Diversidad e Interculturalidad, que comprende programas de licenciatura, maestría y doctorado). Este agrupamiento reúne a todos los programas y profesores que trabajan distintos aspectos de la temática. Se persigue, con ello, consolidar la docencia e investigación, difusión de experiencias, superación profesional de la planta docente, y transversalidad de la temática en todos los demás agrupamientos de la universidad.

Este enfoque ha llevado a la posibilidad de eliminar divisiones y a la necesidad de resaltar los propios planes y modalidades para seguir intercambiando experiencias y regresar aportando a los programas que la universidad trabaja.

Las acciones que se realizan según esta orientación permitirán acercarse a las demandas de atención educativa de los pueblos indígenas, con un enfoque de equidad y pertinencia cultural. Tan importante como lo anterior es lograr incidencia en el resto de la población y contribuir a la superación de esquemas de discriminación socialmente construidos.

ANEXO 1. GRUPOS ÉTNICOS EN MÉXICO, 1999

aguateco	chontal-Tab.	huichol	lacandón	motozintleco	popoloca	tojolabal
amuzgo	chuj	ixcateco	mame	nahua	purépecha	tononaca
cakchiquel	cochimi	ixil	matlatzincas	ocuilteco	quiché	triqui
chatino	cora	jcalteco	maya	otomí	seri	tzeltal
chichimeca- jonaz	cucapá	kanjobal	mayo	paipai	tarahumara	tzotzil
chinanteco	cuicateco	kekchí	mazahua	pame	teco	yaqui
chocho	guarjio	kikapú	mazateco	pápago	tepehua	zapotecos
chol	huasteco	kiliwa	mixe	pima	tepehuán	zoque
chontal-Oax.	huave	kumiai	mixteco	popoloca	tlapaneco	

ANEXO 2. MAPAS CURRICULARES

Mapa curricular por semestre

Semestre-Fase	Clave	Materia
Primero FORMACIÓN INICIAL	1690	Metodología del Trabajo Intelectual I
	1691	Introducción a las Teorías Educativas
	1692	Desarrollo Histórico-Social en México I
	1693	Proyectos Educativos en el Medio Indígena. Panorama General en México
	1694	Política del Lenguaje en México
Segundo FORMACIÓN INICIAL	1695	Metodología del Trabajo Intelectual II
	1696	Teorías Sociológicas de la Educación
	1698	Desarrollo Histórico-Social en México II
	1697	Teorías Antropológicas de la Educación
	1699	Teorías Psicológicas de la Educación

Mapa curricular por semestre

<i>Semestre-Fase</i>	<i>Clave</i>	<i>Materia</i>
Tercero FORMACIÓN PROFESIONAL	1700	Introducción a la Lingüística FORMACIÓN INICIAL
	1701	Tendencias de Investigación Educativa
	1702	Origen y Desarrollo de las Teorías Educativas en Situaciones Interculturales
	1703	Problemática Étnico-Nacional
	1704	Debate Contemporáneo de la Pedagogía
Cuarto FORMACIÓN PROFESIONAL	1705	Estadística Básica FORMACIÓN INICIAL
	1706	Origen y Desarrollo del Campo del Currículo
	1707	Cultura e Identidad
	1708	Psicolingüística
	1709	Métodos de Lecto-Escritura
Quinto FORMACIÓN PROFESIONAL	1710	Informática Aplicada a la Investigación Educativa Intercultural
	1711	Didáctica en Situaciones Interculturales
	1712	Economía Política de la Educación
	1713	Socialización y Endoculturación
	1714	Taller de Lecto-Escritura en Lengua Materna
Sexto FORMACIÓN PROFESIONAL	1715	Investigación Etnográfica
	1716	Evaluación Educativa en la Problemática de la Educación Intercultural
	1717	Formación de Profesores para el Programa de Educación Intercultural
	1718	Problemas de Aprendizaje en Situaciones Interculturales
	1719	Tradición Oral
Séptimo CONCENTRACIÓN EN CAMPO O SERVICIO	1720	Seminario de Tesis I
	1730	Curso o Seminario Optativo 7 - I
	1722	Elaboración de Materiales Didácticos para Proyectos Interculturales
	1723	Planeación Educativa en el Medio Indígena
	1724	Comunicación y Educación
Octavo CONCENTRACIÓN EN CAMPO O SERVICIO	1725	Seminario de Tesis II
	1731	Curso o Seminario Optativo 8 - I
	1727	Desarrollo Curricular en el Campo de la Educación Intercultural en México
	1728	Administración de Instituciones Educativas en el Medio Indígena
	1729	Perspectivas Político-Educativas del Medio Indígena

	<i>Materia</i>	<i>Semestre</i>
Área básica	1800	SICOPEAGÓGICA Análisis de la Práctica Docente
	1801	SOCIOHISTÓRICA Sociedad y Educación
	1802	ANTROPOLÓGICO LINGÜÍSTICA Cultura y Educación
	1803	METODOLÓGICA Metodología de la Investigación I
Área terminal	1820	LA NATURALEZA Introducción al Campo de Conocimiento de la Naturaleza
	1821	LO SOCIAL Campo de lo Social y la Educación Indígena I Cultura y Educación
	1823	LA LENGUA Estrategias para el Desarrollo Pluricultural de la Lengua Oral y Escrita I
	1822	LA MATEMÁTICA Matemáticas y Educación Indígena I

ANEXO 3. UNIDADES Y SUBSEDES. LICENCIATURAS EN EDUCACIÓN PREESCOLAR Y EDUCACIÓN PRIMARIA PARA EL MEDIO INDÍGENA

<i>Grupo</i>	<i>Unidad</i>	<i>Unidad/Subsedes</i>
1°	TIJUANA	Tijuana, Ensenada y San Quintín
	CAMPECHE	Campeche y Hecelchakán
	TUXTLA	Tuxtla Gutiérrez, Bochil, San Cristóbal Las Casas, Ocosingo y Palenque
	GUTIÉRREZ	Tapachula y Motozintla
	TAPACHULA	Creel
	CHIHUAHUA	Guachochi
	PARRAL	Durango
	DURANGO	Chilpancingo, Tlapa y Chilapa
2°	ACAPULCO	Ometepec, Ayutla de los Libres
	IGUALA	Iguala
	PACHUCA	Huejutla, Ixmiquilpan, Tulancingo y Tenango de Doria
	AUTLÁN	Cuautitlán
	TOLUCA	Ixtlahuaca
	MORELIA	Morelia y Pátzcuaro
	ZAMORA	Zamora, Cherán y La Placita
URUAPAN	Uruapan	
3°	CUERNAVACA	Cuernavaca
	TEPIC	Tepic
	OAXACA	Oaxaca, Huajuapán de León, Huatla de Jiménez, Tlaxiaco, Jamiltepec y Cacahuatpec
	TUXTEPEC	Tuxtepec y Temazcal

<i>Grupo</i>	<i>Unidad</i>	<i>Unidad/Subsedes</i>
3°	IXTEPEC PUEBLA TEZIUTLÁN TEHUACÁN	Ixtepec y Matías Romero Puebla, Chignahuapan, Zacapoaxtla, Huachinango, Cuetzalan y Zacatlán Teziutlán Tehuacán
4°	QUERÉTARO CHETUMAL CIUDAD VALLES LOS MOCHIS NAVOJOA VILLAHERMOSA TLAXCALA POZA RICA	San Juan del Río y Cadereyta Carrillo Puerto Ciudad Valles, Tamazunchale y Río Verde Los Mochis Navojoa Villahermosa Tlaxcala Chicontepec, Papantla, Tantoyuca y Huayacocotla
5°	ORIZABA COATZACOALCOS MÉRIDA ZITÁCUARO	Orizaba y Zongolica Coatzacoalcos y Valle de Uxpanapa Mérida, Valladolid y Tekax Zitácuaro

REFERENCIAS

- AMADIO, Massimo, "Dos decenios de educación bilingüe en América Latina (1970–1990)", *Perspectivas*, Revista trimestral de educación, vol. XX, núm. 3, 1990.
- BARNACH-CALBÓ, Ernesto, "La nueva educación indígena en Iberoamérica", Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI), <http://www.oei.org.co/oeivirt/rie13a01.htm>.
- <http://foros.presidencia.gob.mx/read.php?f=29&i=223&t=223>
- <http://www.edomexico.gob.mx/newweb/larchivo%20general/contexto/reportaje/educacion.htm>
- SANTILLÁN, Marcela, *Communities at Disadvantage: Reinventing ICT Based Learning Opportunitie*, OECD, Hungary Ministry of Education.
- SCHMELKES, Sylvia, *Intercultura y educación de jóvenes y adultos*, Rieda/Crefal, 2001. <http://atzimba.crefal.edu.mx/bibdigital/acervo%RIEDA/2001-1/sschmelk.pdf>

SEP México, Dirección General de Educación Indígena. *http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep/_Educacion_Indigenista*

UNICEF, *Educación y poblaciones indígenas en América Latina*, Santafé de Bogotá, Colombia, Tacro, Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 1992.

WSIS, *World Summit on Information Society*, *<http://www.itu.int/wsis/>*

PROYECTO DOCENTE MÉXICO: NACIÓN MULTICULTURAL. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Evangelina Mendizábal García*

PRESENTACIÓN

Agradezco a las instancias convocantes la oportunidad de compartir con ustedes la maravillosa posibilidad de profundizar en el debate por la construcción de los nuevos conceptos en las Ciencias Sociales, por participar en el reto que implica reunirnos para compartir nuestro trabajo y crecer con las opiniones de todos. Hago un reconocimiento al esfuerzo realizado para reunir un equipo multicultural que comparte objetivos comunes.

Presentaré el Proyecto Docente México: Nación Multicultural, que forma parte del Programa Universitario México: Nación Multiétnica y Pluricultural de la Universidad Nacional Autónoma de México.

PROGRAMA UNIVERSITARIO MÉXICO: NACIÓN MULTIÉTNICA Y PLURICULTURAL

La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) ha desempeñado históricamente un papel significativo en el desarrollo del

* Coordinadora del Proyecto Docente, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), México.

conocimiento y del pensamiento en torno a las culturas indígenas mexicanas y contribuye activamente a su difusión. Asimismo, participa a través de sus miembros en la construcción de un clima de entendimiento y respeto a la diversidad cultural.

En este sentido, la Universidad Nacional Autónoma de México ha creado el Programa México: Nación Multiétnica y Pluricultural adscrito al Centro de Investigación Interdisciplinaria en Ciencias y Humanidades (CEIICH).

Este programa universitario busca la articulación de las distintas instancias universitarias para contribuir al conocimiento de lo que se ha hecho y lo que no se ha hecho por parte de nuestra máxima casa de estudios. Es una manera de hacer real el artículo 2º constitucional, el cual reconoce a México como una nación pluriétnica y multicultural. Se trata de construir los ambientes para la construcción de una nueva relación entre la UNAM y los pueblos indígenas, partiendo naturalmente del reconocimiento a sus principales formas de manifestarse. Pasar de los reconocimientos constitucionales, que muchas veces quedan en el papel, a la construcción de los puentes necesarios para ahondar en el conocimiento del México profundo.

En este programa universitario se integran diversos proyectos, entre los que destacan:

1. *Proyecto docente*, cuyo objetivo es incorporar y desarrollar el conocimiento, comprensión, investigación y difusión del conjunto de aspectos que requieren introducirse estructuralmente en la formación de los universitarios en cada una de las disciplinas y especializaciones que se imparten en nuestra casa de estudios.
2. *Proyecto de información y documentación*, que se desenvolverá en torno al portal universitario (página web) denominado Sistema de Información de la Pluriculturalidad que permitirá el acopio, acceso y búsqueda de todos los tipos de información producida y disponible del conjunto de los aspectos específicos de la multiculturalidad social.

3. *Proyecto de servicio social*, a partir de cual se busca profundizar y profesionalizar el servicio social de los universitarios, tanto en sus objetivos como en sus acciones, recuperando su sentido de aportar respuestas eficaces y concretas a las necesidades y demandas de la sociedad mexicana.
4. *Proyecto editorial*. El propósito de la colección editorial *La pluralidad cultural en México* es introducir al público universitario, y más allá a un público amplio y no especializado, en el conocimiento informado y crítico de algunos aspectos clave de la realidad pluricultural de México. Por ello, los libros que integrarán esta colección cumplirán, en primer lugar, una función informativa, pues presentarán abundante y fidedigna información histórica, antropológica y socioeconómica sobre los diversos grupos étnicos y culturales que habitan en nuestro país, desde las poblaciones indígenas hasta los grupos de inmigrantes que han llegado a él en los últimos quinientos años, así como los grupos de mexicanos que han salido del país y las nuevas minorías que se han constituido en el siglo xx.
5. *Articulación de las investigaciones realizadas por las diferentes facultades y centros de investigación en materia de pueblos indígenas*. Actualmente, se encuentra en la etapa de recopilación de la información para que la comunidad universitaria, en principio, conozca las publicaciones que se han realizado o se encuentran en etapa de investigación. Se tiene como objetivo localizar el trabajo realizado y poderlo transmitir a través del portal.

Asimismo, se encuentran en desarrollo proyectos específicos de investigación, difusión de actividades y acciones necesarias que demandan nuestra consolidación definitiva como sociedad pluricultural y pluriétnica.

A continuación, haré una síntesis de cómo iniciamos el fascinante proceso de formación del Proyecto Docente México Nación Multicultural.

PROYECTO DOCENTE MÉXICO: NACIÓN MULTICULTURAL

Formación

El Proyecto Docente México: Nación Multicultural se propone como estrategia para el diseño curricular hacer transversal el proceso de enseñanza-aprendizaje, centrado en la multiculturalidad, a todas las facultades de nuestra universidad. Busca formar profesionales capaces de proponer, promover, difundir y poner en práctica las tareas que permitan a la sociedad mexicana su consolidación como sociedad pluriétnica, democrática y equitativa.

Al insertar este programa en los currículos universitarios, la UNAM pretende contribuir al urgente debate académico que implica la multiculturalidad en el contexto de la sociedad que exige el reconocimiento crítico, interno y externo de la diversidad. Debate que debe no sólo generarse en los ámbitos de la vida académica, sino recuperar para la universidad los espacios de discusión en torno a la multiculturalidad, de frente a los grandes problemas nacionales.

Para iniciar la inserción de este debate, nos propusimos la creación de la asignatura México: Nación Multicultural en el nivel licenciatura, con la finalidad de fortalecer la formación de estudiantes a través de un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje que reconoce la corresponsabilidad de todos los actores en la construcción de un tejido social que fomente y fortalezca el respeto a la diferencia cultural. Se hace énfasis en los pueblos indígenas como eje articulador en el conocimiento de la realidad multicultural mexicana.

No es una tarea fácil, por lo que tomamos la decisión de proponer el curso como una materia optativa, lo cual nos daría la opción de entrar en las distintas facultades y ver la recepción en cada una de ellas. Los resultados han sido extraordinarios, pues al ser una materia optativa, se han inscrito más estudiantes interesados en la temática.

Buscamos, motivar a los estudiantes, diseñando un módulo semejante a un diplomado, teniendo en cuenta la reglamentación universitaria. La materia optativa se presentó estructurada en 15 sesiones, en las que se abordan los temas que favorecen el conocimiento de la nación multicultural mexicana, a partir de exposiciones de especialistas en los diferentes temas que integran el primer módulo- semestre.

Los especialistas proporcionan a los estudiantes un panorama de la emergencia de los pueblos indígenas en México y los ejes que ofrecen un mayor acercamiento al conocimiento del México actual. Con esto, se aportan los conocimientos necesarios para que conozcan el nuevo enfoque multicultural en la reinención del México del futuro.

La materia optativa que proponemos constituye un esfuerzo encaminado a que los y las estudiantes profundicen en el conocimiento de uno de los grandes temas nacionales, como lo es el necesario cambio del Estado homogéneo al Estado plural, es decir, la construcción y el reconocimiento de una nación multicultural.

El objetivo central consiste en ofrecer a los y las estudiantes de la universidad, un panorama del México de hoy, de la situación actual de los pueblos indígenas, la diversidad cultural y los nuevos esfuerzos que se realizan para construir una nueva nación.

Se dará énfasis a la emergencia de los pueblos indígenas y su papel en la reforma del Estado, así como su contribución para abrir la discusión en temas clave de la construcción de una nueva ciudadanía y, por ende, de una nueva visión respetuosa de las diferencias culturales.

Se trata de reelaborar el tejido entre universidad y sociedad, poniendo en primer plano del proceso de conocimiento los aspectos fundamentales de la discusión actual de los grandes problemas nacionales.

Campo de acción

El interés que se ha generado en la población estudiantil ha sido grande y, a partir del semestre actual, el proyecto se encuentra en 12 facultades.

El Proyecto Docente México: Nación Multicultural inició en el semestre 2003-1, continuó en el semestre 2003-2, 2004-1 y 2004-2. La inscripción total en estos periodos ha sido de 1 029 alumnos. Actualmente, abarca las siguientes facultades y escuelas:

- *Facultad de Filosofía y Letras*, en donde el curso tiene la modalidad de Cátedra Extraordinaria Maestros del Exilio Español.
- *Facultades de Derecho, Ciencias Políticas y Sociales, Economía, Arquitectura, Veterinaria y Zootecnia, Ciencias, Medicina, Escuela Nacional de Trabajo Social, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa*. Estas tres últimas tienen la modalidad de videoconferencia.

Este Proyecto Docente, con su índice temático publicado en la "Agenda" de la *Gaceta Universitaria*, ha promovido convenios entre facultades para que los alumnos puedan asistir a otras facultades a tomar algunas de las conferencias. Esto ha permitido también la creación de nuevos ambientes interdisciplinarios: estudiantes de Veterinaria en Ciencias Políticas, estudiantes de Arquitectura en Derecho, de Relaciones Internacionales en Medicina, etcétera.

El Proyecto Docente integra 15 exposiciones, que inician con la presentación del proyecto. Cada tema es expuesto por maestros y maestras especialistas en el área, indígenas y no indígenas, con múltiples enfoques en un marco de diversidad.

A continuación, se describen los puntos básicos de los temas expuestos por los conferenciantes.

Sinopsis de las exposiciones

1. *Presentación del programa*, por Evangelina Mendizábal.

2. *Multiculturalidad y nación*, por José del Val.

Tres conceptos ejemplifican este debate:

- a) La pobreza: su estudio no se puede realizar sumando la cantidad de pobres o su ingreso. Debe ser analizado desde la relación social riqueza-pobreza.
- b) El género: no se puede separar a la mujer y crear leyes que la protejan de manera aislada. Las sociedades europeas demuestran que, a cien años de feminismo, la mujer sigue marginada de los altos mandos políticos, militares, económicos y científicos. Por tanto, el género debe estudiar las relaciones sociales hombre-mujer que marginan a la mujer.
- c) El concepto de indio: de igual manera, el indígena no puede estudiarse de manera aislada, sino dentro de las relaciones sociales indio-no indio. El indio es un concepto inventado, no existe. Lo que sí existen son pueblos: nahuatl, maya, tzeltal.

Concepto de indio. El concepto de indio es una construcción categórica colonial. Este concepto surgió para crear clases sociales en la sociedad colonial, a fin de controlar las relaciones de producción. En esta dirección, el indio debe liberarse del concepto y desarrollar su cultura como pueblo. No como indígena, sino como tojolabal, wirrárika, rarámuri, hñähñu, etcétera.

Multiculturalidad. Los pueblos originarios constituyen el sostén de esa diversidad, pero su realidad social es igualmente diversa. Por eso la constitución del seminario desde una perspectiva multidisciplinaria, donde se podrá discutir con especialistas indígenas y no indígenas acerca de múltiples temas.

3. *El estado del desarrollo de los pueblos indígenas*, por Carlos Zolla.

Registro de población indígena

- a) El censo como registro y cuantificación de la población indígena.
- b) La lengua vernácula ha sido el elemento oficial para definir a un indígena en los censos: hablante de lengua indígena mayor de 5 años HLI+5.
- c) Nuevos indicadores censales se han introducido a partir de la década de los noventa: Población de 0 a 5 años con padre hablante de lengua indígena, y la autoadscripción.
- d) El censo de 2000, realizado por el INEGI, registró 7 millones de indígenas, con base en el criterio HLI+5. Según Conapo, en México hay 12 millones de indígenas, teniendo en cuenta los nuevos indicadores censales.
- e) 62 lenguas indígenas están registradas oficialmente en México, y más de cien variantes regionales.

Migración

- a) Los pueblos indígenas radican en: regiones rurales tradicionales; pequeñas, medianas y grandes ciudades de México; regiones agroindustriales; ciudades y campos de Estados Unidos y Canadá.
- b) La entrada de remesas a México fue de 12 mil millones de dólares durante el año 2003. Las remesas están compitiendo hoy, junto con Pemex, por ser el primer lugar en obtención de recursos nacionales.

En conclusión, los pueblos indígenas de México aportan mucho al país, pero éste no les retribuye equitativamente.

4. *Desarrollo, territorio y recursos naturales*, por Alfonso López Ramírez.

Contexto internacional

- a) Mundialización de las rutas comerciales en un contexto de globalización. Ochenta por ciento de la producción y consumo de las mercancías se ubica en el hemisferio norte.
- b) Obsolescencia del Canal de Panamá. Urgencia mundial de una ruta efectiva y moderna.
- c) El istmo centroamericano se ha planteado como una ruta comercial alternativa, que podría contar con tecnología de punta y transportes multimodales (autopistas, vías férreas, aeropuertos) y que logre dar paso al desbordado comercio internacional.
- d) El Plan Puebla Panamá-Istmo de Tehuantepec pretende instaurarse en la región mesoamericana, altamente poblada por pueblos indígenas. No obstante el discurso oficial de desarrollo, se prevé que el proyecto transísmico tendrá un impacto negativo en la población local.
- e) Los ingresos generados no se invertirán en el desarrollo regional, sino que saldrán a los países de origen de las transnacionales que inviertan en la región.
- f) Modelos de desarrollo regional alternos al de las transnacionales. Por ejemplo: Cooperativa Camaronera, Cooperativa de Energía en la Ventosa.

5. *Educación indígena*, por Ludka de Gortari y Joaquín Figueroa.

- a) La educación bilingüe, también llamada educación intercultural bilingüe, implica una interrelación cultural a través de las lenguas en contacto. A esto se debe llegar en la impartición de educación en dos lenguas.
- b) Problemas de la educación bilingüe. La educación es un reflejo de la cultura que la imparte, por un lado, y la cultura que lo recibe, por el otro. Una lengua puede subordinar a otra en el proceso educativo.

- c) No se trata solamente de reconocer la multiculturalidad en el sentido de diversas culturas, sino de construir la interculturalidad como las relaciones entre esas culturas.
- d) Revisión histórica de las políticas lingüísticas durante el siglo xx: La concepción de la lengua dentro de los proyectos indigenistas. Desde Manuel Gamio y la necesidad de la unidad nacional con una sola lengua, hasta el indigenismo contemporáneo que promueve la educación bilingüe.

6. *Lenguas y literatura indígena*, por Juan Gregorio Regino.

- a) México es un país multilingüe. Existen 62 lenguas indígenas y más de cien variantes de estas lenguas, las cuales generan una riqueza lingüística extraordinaria. No obstante, se han perdido muchas lenguas debido a la situación de marginación, opresión y discriminación que han sufrido los idiomas originarios. Por eso, son necesarios la preservación y el desarrollo de las lenguas.
- b) La lengua es el sistema de signos articulados mediante el cual se comunican las distintas sociedades: un idioma. Conforme se van transformando estas lenguas, se generan cambios que afectan la inteligibilidad lingüística; cuando hay varios cambios pero aún se entiende, estamos hablando de una variante o dialecto, aunque este último término ha tenido connotaciones peyorativas.
- c) Cada lengua implica una manera de ver el mundo, es una cultura. El conjunto de lenguas conforma también un conjunto de culturas que dotan a México de multiculturalidad
- d) Lectura de poesía mazateca.

7. *Migración e internacionalización de los pueblos indígenas*, por Carolina Sánchez.

Migración

- a) La migración es un desplazamiento humano provocado por múltiples factores. Entre los principales se encuen-

tran las condiciones económicas, políticas y socioculturales. En México, las situaciones extremas de pobreza y marginación han orillado a un éxodo masivo rumbo a Estados Unidos. Los pueblos indígenas se han inmerso en una dinámica de desplazamiento tanto local, regional, nacional como internacional.

Cambios identitarios

- a) El desplazamiento indígena ha traído consigo la creación de fenómenos sociales novedosos. Tal es el caso de las redes socioculturales que crean los migrantes en su camino. En puntos clave de distintas partes del país se establecen vínculos humanos que sirven de conductores y auxiliares para los migrantes; por ejemplo, existen contactos entre familiares, paisanos, conocidos, que permiten estancias cortas de los viajeros, así como trabajos temporales.
 - b) Los elementos culturales están en constante transformación. Lugares cosmopolitas como Tijuana son espacios de multiculturalidad compleja.
 - c) Las identidades de los pueblos se rearticulan y crean nuevos espacios colectivos de reproducción cultural. En Estados Unidos se realizan fiestas, mayordomías, cargos sociales y colectivos. Nunca se desvinculan del lugar de origen y en las comunidades los siguen contemplando como parte de la colectividad. La asignación de cargos comunales, incluso estando en el extranjero, es una muestra de ello.
8. *Mujeres indígenas*, por Patricia Castañeda y Marcela Lagarde.
- a) La comprensión de la relación hombre-mujer se estudia a través del género.
 - b) La triple marginación es una manifestación histórica de la situación de la mujer.

- *Como mujer*: en el interior de la comunidad existe una marginación en la toma de decisiones, tanto familiar como colectiva. Son excluidas de las propiedades y forzadas a tener una conducta obligada como el matrimonio acordado por los padres.
 - *Como pobre*: la marginación de clase ha llevado a las mujeres a tener una jornada doble. Por un lado, trabajan como cualquier asalariado explotado y, por el otro, realizan el trabajo doméstico sin retribución alguna.
 - *Como indígena*: su condición étnica es también motivo de discriminación y racismo.
- c) Sesenta y dos lenguas indígenas están registradas oficialmente en México, y más de cien variantes regionales.
- d) La Ley de las Mujeres Zapatistas es un avance significativo en el discurso de género. Como indígenas, plantean su problemática interna respecto a los usos y costumbres. Afirman que existen costumbres buenas y malas y que deben tener capacidad de decisión para poder desechar las costumbres que no quieren las mujeres.
9. *Movimientos indígenas y autonomía*, por Zósimo Hernández.
- a) La autonomía es uno de los planteamientos centrales de los movimientos indígenas. Otras demandas tienen que ver con el reconocimiento de los pueblos como sujetos de derecho.
- b) Los movimientos indígenas tienen varias características. No todos los movimientos realizados por indígenas son movimientos indígenas, pues esto está determinado por los objetivos de contenido étnico. El Ejército Zapatista es un ejemplo del movimiento indígena que se ha insertado en una dinámica social contemporánea y globalizada.
- c) El derecho de los pueblos indios ha sido obstaculizado en el Derecho Internacional, especialmente en lo que se refiere a la libre determinación.

d) Existe una diferencia entre el derecho a la libre determinación y la autonomía. La libre determinación se concibe como la capacidad de un pueblo a autodeterminarse, incluida la posibilidad de crear un Estado propio diferente a aquel en el que actualmente se encuentra. La autonomía se refiere a un grado de autodeterminación que se ejecuta en el interior de un Estado nacional, sin objetivos separatistas ni de creación de otro Estado. Este último caso se relaciona más con las formas de gobierno tradicionales de los pueblos indígenas en América Latina.

10. *Derechos indígenas*, por Elia Avendaño y Jorge González Galván.

- a) Los derechos colectivos es una exigencia de los pueblos indígenas. Sin embargo, el aceptar a los pueblos originarios como sujetos de Derecho implica ceder espacios de control que las elites en el poder no están dispuestas a ceder, especialmente en lo que se refiere a lo económico.
- b) Los derechos indígenas se pueden caracterizar:
- *Económicos*: derecho a tener capacidad de usufructo sobre los recursos naturales que existen en los territorios indígenas (petróleo, minerales, maderas, etcétera).
 - *Políticos*: capacidad de ejercer el derecho a la libre determinación. La autonomía entra en este ámbito, en el cual se respetan las formas de gobierno tradicionales para la toma de decisiones. Este derecho político necesita un territorio, elemento indispensable para la aplicación de la autonomía.
 - *Sociales*: derecho a tener las garantías sociales que ofrece el Estado.
 - *Culturales*: derecho al uso de la lengua originaria, tanto en el ámbito social como en el político y el judicial. Derecho a la educación impartida en su lengua originaria. Difusión y desarrollo de la lengua originaria y manifestaciones culturales.

- *Espirituales*: derecho a tener creencias y conocimientos tradicionales sin discriminación.

11. *Derechos humanos de los pueblos indígenas*, por Zósimo Hernández.

- a) La Declaración Universal de los Derechos Humanos está dirigida a los individuos y no contempla los derechos colectivos.
- b) Como colectividad, los pueblos indígenas no tienen derechos. Si bien es cierto que el hombre es un individuo, también lo es que se asocia y forma grupos con características y necesidades particulares.
- c) Existe trabajo en el ámbito internacional sobre derechos colectivos, específicamente en organismos mundiales como la ONU y la OEA. Podemos mencionar el Proyecto de Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas.
- d) Existen candados al desarrollo de los derechos colectivos. La Década Internacional de las Poblaciones Internacionales (1993-2003) acaba de terminar y, del Proyecto de Declaración citado, sólo se han aprobado 3 artículos de más de 50. Esto nos muestra la complicación en la legislación sobre los pueblos.
- e) Existe una segunda generación de los Derechos de los Pueblos Indígenas que involucra las patentes ecológicas y genéticas, los conocimientos y derechos intelectuales, entre otros. Los derechos de los pueblos indígenas clásicos (autogobierno, lingüísticos, educación, etc.) han sido re-basados en la práctica.

12. *Relaciones interétnicas y multiculturalismo*, por Javier Guerrero.

- a) La cultura es un concepto muy difícil de definir. Se ha concebido como todo lo producido por el hombre; sin embargo, acarrea distintas complicaciones teóricas.

- b) La cultura está en constante transformación. Los homínidos, parientes cercanos nuestros, nos lo recuerdan. En la isla de los monos, en Veracruz, se hizo un experimento de reproducción de papiones tailandeses. Ante la falta de atención y alimentación, los simios comenzaron a nadar en busca de comida acuática, lo cual no hacían en Tailandia. Lo anterior demuestra que los seres sociales se adaptan constantemente a los cambios sociales.
- c) Existen múltiples concepciones sociales del mundo, múltiples culturas. Las relaciones entre éstas provocan puntos de tensión, sobre todo en aquellas concepciones diferentes en torno a un mismo fenómeno. Por ejemplo, los rituales de cortejo y matrimonio o el trato a las esposas pueden parecer brutales para ciertas culturas y, de jerarquía, en otras.
- d) El multiculturalismo ha sido una característica inherente en la historia del hombre. Su evolución societal se marcó precisamente en el desarrollo de las relaciones entre grupos diversos. La migración fue uno de los mecanismos interculturales que lograron contacto con múltiples culturas. Así pues, para comprender la interculturalidad contemporánea, específicamente las relaciones interétnicas, no hay que asustarnos con la multiculturalidad, pues lejos de ser un obstáculo, es una característica humana.

13. *Salud y medicina entre los pueblos indígenas*, por Carlos Zolla.

- a) El Sistema Nacional de Salud en México está integrado por: IMSS, ISSSTE, SSA, Pemex, Sedena, SEMAR.
- b) El Sistema Real de Salud es alterno al sistema oficial y consta de:
 - *Medicina académica*: la que se enseña en las universidades y que cuenta con especialidades.
 - *Medicina doméstica*: la que se aplica en los hogares, sobre todo por las mujeres, mediante diagnósticos y tratamientos "caseros".

- *Medicina tradicional*: la que se utiliza sobre todo en las comunidades sin acceso a los servicios institucionales de salud. Se basa en conocimientos ancestrales y cuenta con varias especialidades curativas: desde lo básico en curación, hasta especialistas como hueseros, yerberos, limpiadores, rezadores, chamanistas, etcétera.
- c) Entre las tres áreas existe una relación de complementación curativa, aunque también de choque cultural.
- d) La legislación en México sobre medicina tradicional está muy atrasada. La prohibición del epazote es un claro ejemplo de ello. Las instituciones marginan el valor que tiene la medicina tradicional. La falta de recursos por parte del Estado hacia la medicina tradicional es un gran reto por superar.

14. *Conflictos y negociaciones contemporáneas*, por Evangelina Mendizábal.

Se puntualizan conflictos en los países centroamericanos: Venezuela, Colombia, Bolivia, Ecuador, Nicaragua, El Salvador, México y Guatemala; estos tres últimos forman el eje de la exposición.

- a) El Salvador y la firma de paz plasmada en los Acuerdos de Chapultepec, firmados en México por el Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN) de El Salvador.
- b) Nicaragua después de la Revolución Popular Sandinista en 1979; el conflicto aparece otra vez en el escenario político apoyado por Estados Unidos. Se estudia el proceso de formación de las Regiones Autónomas de la Costa Atlántica.
- c) México vive un proceso de diálogo interrumpido después de que la comandancia zapatista llegó a la Cámara de Diputados tras siete años del levantamiento armado. Ahora el proceso es el encaracolamiento.

- d) Guatemala, 36 años de guerra civil.
- e) Remembranza histórica de las negociaciones que darían seguimiento a la firma los Acuerdos de Paz en 1996. El resultado de este conflicto ha sido miles de muertos, desaparecidos y exiliados.
- f) Guatemala vive aún en conflicto, las elecciones presidenciales de 2003 han revivido la tensión en este país. Esta situación envuelve a Guatemala en una crisis política, violenta, confusa y delicada.

15. *Retos y tareas de la multiculturalidad*, por José del Val.

- a) Balance de todas las sesiones, como parte de una realidad integral que exige ser tratada desde una perspectiva interdisciplinaria.
- b) Los pueblos deben construir el florecimiento de sus culturas.
- c) Nosotros debemos rearticular nuestro nivel identitario.
- d) El problema indígena no es un problema de indios, sino que implica la transformación total de la sociedad.
- e) Uno mismo debe apelar al papel social que le corresponde y empoderarse colectivamente. Crear nuestras propias autonomías en los espacios donde nos movemos. Esto es una enseñanza que nos dieron los zapatistas, al mostrarnos un espejo donde vimos nuestras propias carencias.
- f) La multiculturalidad es un proceso largo que implica transformaciones desde las propias estructuras sociales, familiares e individuales.
- g) Desde el análisis académico podemos promover ese diálogo que nos lleve a la construcción del multiculturalismo.

ANEXO

Alumnos inscritos en el Proyecto Docente México: Nación Multicultural por semestre

Facultades y escuelas	Licenciaturas				Total
	2003-1	2003-2	2004-1	2004-2	
1 Facultad de Derecho	78	86	75	Pendiente	239
2 Facultad de Ciencias Políticas y Sociales	53	15	39	14	121
3 Facultad de Filosofía y Letras	101	91	70	65	327
4 Facultad de Economía	15	18	12		45
5 Escuela Nacional de Trabajo Social		64	68	Pendiente	132
6 Facultad de Arquitectura			20	15	35
7 Facultad de Veterinaria y Zootecnia			1	1	2
8 Facultad de Medicina y Obstetricia				11	11
9 Facultad de Ciencias				Pendiente	

Biología, Matemáticas, Física, Actuaría,
Ciencias de la Computación

10	Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán	Administración, Contaduría, Diseño y Comunicación Visual, Informática, Ingeniería Agrícola, Ingeniería en Alimentos, Ingeniería Mecánica Electrónica, Ingeniería Química, Medicina Veterinaria y Zootecnia, Química, Química Farmacéutica Biológica y Química Industrial	78	78
11	Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón	Arquitectura, Computación y Periodismo, Derecho, Diseño Industrial, Economía, Ingeniería Civil, Ingeniería en Computación, Ingeniería en Mecánica Electrónica, Desarrollo Agrario, Relaciones Internacionales y Sociología	20	20
12	Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa	Antropología Social, Ciencias Políticas, Sociología, Psicología Social	19	19

CENTRO DE INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS SUPERIORES EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

Víctor Franco*

DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), institución pública en colaboración con la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (antes Instituto Nacional Indigenista) imparte, desde 1991, la Maestría en Lingüística Indoamericana y, en ese lapso, ha formado ya seis generaciones y la séptima generación comenzó en el año 2003. La experiencia acumulada a lo largo de 12 años permite ofrecer un modelo educativo único entre los programas de posgrado en la materia, orientado a la formación de lingüistas especializados en el estudio de las lenguas indígenas indoamericanas.

El perfil de la Maestría en Lingüística Indoamericana se sustenta en tres principios básicos:

1. *Especialización en Lenguas Amerindias*: el programa busca formar especialistas que se ocupen de la documentación,

* Coordinador de la Maestría en Lingüística Indoamericana, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), México.

NOTA. En el proceso de edición de este libro ocurrió el sensible fallecimiento de Víctor Franco, reconocido académico de México y destacado participante de este Encuentro. Dedicamos a su memoria el esfuerzo realizado en la elaboración de la presente obra.

desarrollo y mantenimiento de las lenguas indoamericanas, así como al estudio de las lenguas en contacto.

2. *Interdisciplinariedad*: el programa hace énfasis en la relación existente entre la investigación lingüística y las disciplinas afines como la educación, la antropología y la sociolingüística.

3. *Interculturalidad*: el rasgo característico del programa es su orientación a la formación especializada en el conocimiento de las lenguas indígenas, tanto de hablantes como de no hablantes. En este enfoque, el programa convoca preferentemente a hablantes de lenguas indígenas y a los interesados en el estudio de alguna lengua indígena.

El programa tiene como otro rasgo central la convocatoria a estudiantes indígenas y no indígenas de otras regiones del continente. Cabe mencionar que, en las distintas generaciones, se han incorporado a nuestro programa estudiantes provenientes de diversos países de América Latina: Chile, Bolivia, Ecuador, Guatemala y Paraguay. La maestría ha tenido, entre sus estudiantes, hablantes de las siguientes lenguas: aimara, amuzgo, chinanteco, ch'ol, embera-chami, guaraní, hñähñu (otomí), mapuche (mapundung), mazahua, maya yucateco, mixe, mixteco, náhuatl, popoluca de la sierra, p'urhépecha, quechua, q'eqchi, tlapaneco, teneek (huasteco), totonaco, triqui, tzeltal, tzotzil, yaqui, yoreme (mayo), zapoteco y zoque.

Objetivo

El objetivo principal de la Maestría es la formación de especialistas interculturales capaces de investigar, ejercer la docencia e intervenir en el diseño de proyectos y políticas públicas dirigidas al conocimiento y desarrollo de las lenguas en sociedades multilingües. Esto implica formar lingüistas que tengan un conocimiento

amplio de la disciplina con capacidad para tomar decisiones sustentadas en diagnósticos sólidos de los diversos problemas de política lingüística.

Lineamientos generales

La maestría en Lingüística Indoamericana se desarrolla en un total de seis cuatrimestres y un propedéutico, a lo largo de los cuales el programa proporciona al estudiante una sólida formación teórica y metodológica que sustentará el ejercicio riguroso de la investigación, la docencia y la aplicación de los conocimientos obtenidos. Para ello, el programa ofrece un proceso de formación sistemática y seguimiento personalizado a lo largo de las diversas etapas que lo integran. Desde el inicio del Programa y a lo largo de su formación, el alumno debe desarrollar un trabajo de investigación sobre un problema de documentación, mantenimiento o desarrollo lingüístico.

Modalidad del trabajo

La modalidad docente adoptada en este programa se basa, fundamentalmente, en una dinámica de seminarios-taller que demanda del estudiante un fuerte trabajo de análisis teórico y práctico de datos lingüísticos. Dicha modalidad tiene como objetivo propiciar la reflexión del alumno en torno a problemas del conocimiento que atañen a los diferentes campos de la lingüística y que resulten relevantes para una lengua o una situación lingüística concreta. El taller metodológico es el espacio en el cual, a partir de la construcción de los datos obtenidos en el trabajo de campo, el estudiante reflexiona en torno a problemas lingüísticos teóricos y prácticos.

Trabajo de campo

La modalidad docente que caracteriza al programa se sustenta, de manera importante, en el trabajo de campo realizado por los alumnos a lo largo de la carrera. El trabajo de campo se distribuye en cuatro periodos de dos semanas que se realizan al finalizar los primeros bloques y uno, de cuatro semanas, que se efectúa durante el sexto bloque. El trabajo de campo tiene como finalidad proporcionar al alumno el espacio necesario para integrar el corpus en el cual basará su investigación o propuesta de intervención en la lengua o en el fenómeno de contacto lingüístico de su interés.

Trabajo terminal

Al finalizar el programa el alumno debe contar con un trabajo terminal, el cual se irá elaborando a lo largo de todo el programa. Los proyectos de investigación y sus avances se realizan bajo la conducción del director asignado en los primeros meses del programa, lo que implica un seguimiento personalizado de la formación y del trabajo de investigación de los alumnos, prácticamente desde el inicio hasta la culminación del programa.

El trabajo terminal se integra con los ensayos o textos que el alumno desarrollará de manera sucesiva en los diferentes bloques para desarrollar la descripción de una lengua hablada por un grupo indoamericano, con énfasis en un problema específico para la documentación, mantenimiento o desarrollo de alguna lengua indígena.

El alumno puede optar por cualquiera de las siguientes modalidades de trabajo terminal:

1. Descripción gramatical de una lengua hablada por un grupo indoamericano, haciendo énfasis en un problema espe-

cífico para la documentación, mantenimiento o desarrollo de dicha lengua.

2. Elaboración de una propuesta lingüística y pedagógica para la producción de materiales que apoyen la revitalización o el desarrollo de una lengua indoeuropea.

El programa

El currículo se organiza en tres grandes áreas: formación básica, talleres de investigación, metodología y análisis, y apoyo a la investigación.

El *área de formación básica* proporciona a los estudiantes los conocimientos teóricos que les permitirán acercarse a la literatura básica y especializada. Comprende cursos de teoría lingüística y sociolingüística.

El *taller metodológico* busca elevar las capacidades de análisis y crítica de los estudiantes en relación con temas tales como la validez y el alcance de las prácticas analíticas más usuales en lingüística, así como las bases epistemológicas y metodológicas que las sustentan.

El *seminario de investigación* constituye el espacio indispensable para que el alumno, bajo la conducción de su asesor, vincule los elementos teóricos y metodológicos que le ofrezcan los cursos y el taller con el tema específico de su investigación.

El desarrollo de cada una de estas áreas se organiza en torno a cuatro ejes que atienden distintas relaciones que se establecen mediante el trabajo lingüístico: niveles de análisis; las relaciones translingüísticas; relación lengua-cultura y relación lengua-escuela.

Perfil del egresado

Los egresados de la maestría serán profesionales de la lingüística con un dominio teórico y metodológico de la especialidad, capaci-

tados para realizar investigación lingüística de alto nivel, impartir docencia, diseñar estrategias de desarrollo, mantenimiento y revitalización de lenguas indígenas y desarrollar programas de lingüística aplicada.

Becas

El CIESAS no tiene un programa propio de becas, aunque apoya la gestión de becas de los estudiantes nacionales ante el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) y de los estudiantes extranjeros en las instituciones que ellos soliciten. La maestría actualmente está registrada en Programa Integral de Fortalecimiento de Posgrado (Pifop) del Conacyt.

Proyecto de seguimiento de egresados

Varias instituciones nacionales están ya demandando hoy día a nuestros egresados y el mercado de trabajo comienza a ampliarse, tanto en el terreno de la investigación como en el de la aplicación de políticas lingüísticas aplicadas. Entre las instituciones donde laboran egresados del programa están: la Dirección General de Educación Indígena, la Universidad Pedagógica Nacional, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, entre otras. Sin duda que este aspecto debe aún reforzarse para difundir el aprendizaje obtenido en las instancias de su aplicación social, científica y cultural.

Proyecto de movilidad

La estrategia institucional del CIESAS impulsa la meta de ofrecer estancias de investigación de los estudiantes en las unidades desconcentradas y en proyectos regionales propios. Se ha logrado una

cierta movilidad de los estudiantes que se trasladan a las sedes donde se encuentran sus tutores, con lo cual se apoya la realización del trabajo de campo y de tesis de manera vinculada con los equipos de investigación especializada. En este sentido, el tema de los posgrados itinerantes interinstitucionales en áreas de interés regionales mantiene las expectativas de estos programas para ser mejorados a partir de la relación con los equipos de investigación de otras instituciones.

Asociaciones estratégicas

Las asociaciones estratégicas son un tema central para aumentar la estrecha relación entre el programa de la Maestría en Lingüística Indoamericana y otras instituciones nacionales y extranjeras que refuercen la dinámica de actualización de conocimientos. En esto, la presencia de profesores invitados es fundamental.

Los retos futuros

Los principales retos para la consolidación del programa radican en ampliar la base de estudiantes de diversas lenguas en las que hoy día no se cuenta con hablantes nativos especializados en el conocimiento de las lenguas y los problemas contemporáneos que se enfrentan ante los fuertes contextos de migración de la población indígena.

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Sylvia Schmelkes*

ANTECEDENTES

Se ha hablado en este foro sobre el compromiso para crear diez universidades interculturales en México durante este sexenio que termina en el año 2006. En este compromiso, corresponde a la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) orientar algunas de las pautas básicas para la creación de este tipo de instituciones. Expondré brevemente algunos elementos para entender cómo surgen estas demandas y por qué la CGEIB se involucra en estos proyectos. Algunos aspectos centrales que hay que considerar en el diseño de estas instituciones tienen que ver con los cambios recientes suscitados en el ámbito nacional respecto de la cuestión indígena y que han afectado la manera como el Estado percibe la relación con el mundo indígena. Esto ha sido consecuencia de las demandas y movimientos de reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas que han ofrecido nuevas perspectivas de relación entre éstos y el Estado.

Un primer acontecimiento que es determinante en la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas en México se da en 1992, con la introducción de una reforma constitucional en la

* Proyecto Universidad Intercultural Bilingüe, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Secretaría de Educación Pública, México.

que se reconoce a México como país multicultural y plurilingüe. Dos años después de esta reforma, en 1994, surge el levantamiento zapatista, el cual ha tenido una importancia decisiva en el resurgimiento de las inquietudes de los pueblos indígenas por hacer valer su presencia y sus derechos ciudadanos. Los Acuerdos de San Andrés, cuyos planteamientos rebasan con mucho el conflicto regional de Chiapas, se convierten en un elemento fundamental de la política del Estado con los indígenas y hacia los indígenas.

Otro acontecimiento de interés es el trabajo desarrollado por diversos grupos de profesionales e intelectuales en torno al escenario deseable de desarrollo del país durante el periodo de transición política que tuvo lugar con la posibilidad de alternancia de un partido político de oposición que ascendió al poder después de 71 años de monopolio de un partido único. En esta etapa de transición, se tratan de retomar algunas de las demandas de la población en general, no sólo de la indígena, pues durante el proceso de transición, el trabajo de análisis de los grupos de trabajo mencionados hace importantes aportaciones para sustentar el programa de gobierno.

En esta etapa se integraron dos comisiones que trabajaron de manera simultánea el tema de la problemática indígena. La primera fue la Comisión de Educación y la otra es la Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, las cuales elaboraron una serie de propuestas cuyas acciones se pudieran conjugar para atender adecuadamente tal problemática. Una de estas propuestas fue la creación, en enero de 2001, de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), ahora a mi cargo. Por otro lado, también se propuso la creación de la Oficina de la Presidencia para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Las pautas para promover el desarrollo educativo derivadas del trabajo de análisis y reflexión de estas comisiones se cristalizan en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae). En este programa se desarrollan algunas directrices centrales que tienen que ver

con la relación entre la educación superior y el mundo indígena. Una de las metas planteadas por este programa se propone triplicar la presencia de los estudiantes indígenas en la educación media superior y en la educación superior. Este planteamiento implica un gran reto, ya que es la primera vez que se hace una referencia precisa en un programa de desarrollo que alude a la necesidad de abrir mayores oportunidades de acceso a las instituciones de educación superior para un sector social con un alto nivel de marginación.

En relación con la educación superior, el Pronae se propone diversificar la oferta de educación superior para poder atender a grupos que tradicionalmente se han quedado fuera de este nivel educativo. En esta propuesta, se incluye a los pueblos indígenas y también se hace alusión, explícitamente, a la necesidad de incorporar el *enfoque intercultural* para las instituciones de educación superior que integren a estudiantes indígenas.

ALGUNOS FUNDAMENTOS LEGALES

En el año 2001 se empieza a discutir la iniciativa de ley indígena como fruto de los Acuerdos de San Andrés y ésta queda aprobada de manera limitada. Sus planteamientos dieron lugar a una nueva reforma del artículo 2º de la Constitución en el año 2002. Múltiples aspectos y términos en los que fue aprobada tal ley no acaban de satisfacer las demandas de los pueblos indígenas, pero, con respecto a la educación, se captan las preocupaciones originales esenciales de los pueblos indígenas plasmados en los Acuerdos de San Andrés. De esta manera, el Estado recoge la demanda fundamental de una educación intercultural para los indígenas y para toda la población y destaca el derecho fundamental a una educación en la lengua propia. Esto queda incorporado y se convierte en mandato para las instituciones educativas y para la educación tanto federal como estatal. Recientemente, en este mismo

año (2003) se emite la Ley de Derechos Lingüísticos que reconoce el derecho a una educación en la lengua propia en todos los niveles educativos, no sólo en el nivel de educación básica –como de hecho había venido ocurriendo a lo largo de la historia–, sino que ahora el derecho a la educación en la lengua propia no precisa ni niveles ni modalidades. Esto es una propuesta sumamente importante en la legislación mexicana.

Además, hay otras cosas importantes dentro de la Ley de Derechos Lingüísticos, como el reconocimiento del derecho de los indígenas a tener traductores cuando se enfrentan a servidores públicos en diferentes instituciones. Eso habla de la necesidad de formar traductores profesionales, porque no hay suficientes para atender las necesidades de comunicación de la población indígena. De hecho, con la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), se abre la posibilidad de abrir un instituto cuya función fundamental sea definir políticas lingüísticas, hacer un catálogo lingüístico y proseguir con la investigación lingüística aplicada que permita el desarrollo de las lenguas del país. Éstos son los cambios importantes del contexto que permiten entender por qué ahora estamos hablando de educación indígena de manera distinta a como habíamos venido hablando en el pasado.

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) es una instancia que tiene como propósito elevar el nivel de la educación indígena a través de impulsar una interlocución con todas las autoridades educativas (subsecretarios de Educación Superior, Educación Tecnológica, Educación Básica, etc.) y, además, que se pueda tener una capacidad de negociación con los secretarios de Educación del ámbito estatal, en todos los estados que conforman el país.

La CGEIB tiene tres objetivos, dos de los cuales son novedosos. El primero es mejorar la cobertura y la calidad de la educación básica destinada a los indígenas, lo cual constituye un objetivo que se ha perfilado desde hace tiempo, sobre todo a través de la Dirección General de Educación Indígena. Los otros dos objetivos que

son enteramente novedosos son los siguientes: el primero se plantea lograr que, en el sistema educativo mexicano, haya una educación intercultural para todos los mexicanos y no solamente para los indígenas. A la fecha, la educación indígena se destinaba sólo a ellos y ahora se entiende que la educación intercultural es una educación para todos los mexicanos y eso nos ha involucrado en tareas de desarrollo curricular que se han apoyado en consultas a los pueblos indígenas para alimentar los contenidos de la educación básica en el país. Ése es un objetivo novedoso que se sustenta ahora con procesos tales como los de consulta a los pueblos indígenas que nunca antes habían operado. El segundo se propone aumentar la oferta de educación pertinente para los pueblos indígenas en todos los niveles. Se está hablando ya de una oferta culturalmente pertinente de educación indígena que no existía en los niveles de educación secundaria, educación media superior, educación superior, formación de docentes y educación de adultos, es decir, estamos hablando de un mejoramiento de la calidad que se deberá atender, por la vía de la relevancia de la oferta educativa, en todos los niveles. Esto, desde luego, repercute en las tareas de diseño de modalidades de educación superior. Por estas razones, hemos venido trabajando sobre las pautas académicas deseables de la educación superior que proyecten el propósito de promover el desarrollo de los pueblos indígenas.

El giro que estamos tratando de imprimir a la formación y a los servicios que ofrezcan las instituciones de educación superior es el enfoque intercultural, porque garantiza que se oriente la formación de profesionales, la investigación y la difusión de la cultura hacia la atención de la problemática de más urgente solución de los pueblos indígenas mexicanos. Con la adopción de este enfoque, se pretende ir un poco más allá del concepto constitucional de multiculturalidad o de pluriculturalidad, porque consideramos que esta perspectiva implica un concepto descriptivo que habla de la coexistencia de diferentes culturas y de diferente lenguas en un mismo territorio, pero que no se refiere a la interrelación res-

petuosa y enriquecedora entre las culturas y, por ende, no califica esa relación. Así, cabe la posibilidad de que dicha perspectiva pueda admitir conceptos de subordinación, explotación, opresión, dominación, abandono y segregación. En cambio, la concepción del enfoque intercultural implica una visión deseable. Es una especie de utopía que habla de la relación entre las culturas y que sí califica ésta en el sentido de que la relación se deberá dar desde posiciones de igualdad, sin atentar contra la identidad de cada una de ellas.

Se habla entonces de la relación de igualdad y eso, para nosotros, operacionalmente significa que el trabajo formativo que se promueva con indígenas tiene que fortalecer su identidad de manera que –como consecuencia del trabajo educativo– los indígenas estén orgullosos de su identidad, a partir de un conocimiento profundo de su cultura y del pleno dominio de su lengua. De esta manera, las nuevas generaciones de los pueblos indígenas de nuestro país estarán en posibilidad de entablar relaciones con otras culturas desde una posición de la igualdad.

Por otra parte, es importante considerar que el cambio de actitudes en las relaciones de diferenciación y discriminación establecidas entre la población mestiza hacia la indígena debe fundamentarse en un trabajo educativo con la población que ha desarrollado estas actitudes, a fin de promover una nueva axiología que favorezca el reconocimiento del valor de lo diferente. En este sentido, debe lograrse primero el conocimiento de lo indígena, porque es difícil pedirle a alguien que respete lo que no conoce y –como ya sabemos– se conocen muy poco los aportes de las culturas indígenas de nuestro país a la construcción y consolidación de la identidad del pueblo mexicano. Hay que partir de un conocimiento de lo indígena para poder dar un gran paso hacia el respeto a lo diferente, el respeto al otro y a la convicción de que el otro puede crecer desde su diferencia; hay un proceso todavía posterior que también es posible alimentar, esto es, el proceso de reflexión que promueve el reconocimiento de los ele-

mentos diversos de la cultura como un potencial enriquecedor que ofrece el privilegio de vivir en un país culturalmente diverso.

Una vez que podamos reconocer esa riqueza, seremos capaces de desmontar toda posibilidad de prejuicio, de actitudes de racismo y de discriminación. Éstos serían los tres procesos que es necesario promover en materia de educación intercultural para todos y con grupos multiculturales y especialmente con la población no indígena. Tenemos que reconocer que nuestra realidad es cada vez más multicultural: nuestras aulas, nuestras escuelas, nuestras universidades son multiculturales. Poder vivir esta relación intercultural representa una gran ventaja si, dentro de nuestros propósitos educativos, está ofrecer los espacios adecuados para que la vida que se dé dentro de nuestras instituciones educativas sea una vida de interculturalidad, donde las relaciones se establezcan desde posiciones de igualdad y donde se pueda vivir la riqueza de convivir con lo diferente. De alguna manera, esta perspectiva orienta nuestro trabajo en todos los niveles educativos, pero desde luego también debe proyectarse a las universidades.

Respecto de la educación superior, la política educativa mexicana se plantea el propósito de una formación pertinente de docentes indígenas, la cual no existe en México. Los docentes indígenas en nuestro país no están formados inicialmente para impartir enseñanza en las lenguas de origen de los pueblos indígenas. La Universidad Pedagógica Nacional ofrece formación a docentes en servicio a través de sistemas no escolarizados o semiescolarizados, pero no existe la formación de docentes indígenas con la orientación que los principios del enfoque intercultural plantean.

Hoy día, estamos trabajando en la creación de una especialidad en educación intercultural bilingüe que sea paralela a la formación, tanto en el nivel de licenciatura de Educación Preescolar como en el de licenciatura en Educación Primaria, de manera que, al egresar, estos maestros sean especialistas en educación intercultural bilingüe.

Actualmente se está trabajando ya el currículo de esta formación que se ofrecería en las normales regulares y esperamos comenzar a ofrecerla en septiembre de 2004 en algunas normales de estados con alta densidad de población indígena. Por otra parte, la CGEIB también tiene como objetivo incorporar la perspectiva del enfoque intercultural en las diferentes funciones sustantivas de las universidades convencionales. Éste es un reto que tenemos por delante y en el que tenemos que avanzar paulatinamente. Recientemente, hemos realizado reuniones a las que han acudido investigadores y profesores de las universidades que tienen programas de estudios o investigación en lenguas o cultura indígena en el país y estamos empezando a fortalecer esa red de intercambio.

PRINCIPIOS DE LA UNIVERSIDAD INTERCULTURAL

Las universidades son, por excelencia, un espacio de diálogo entre culturas y, en el caso de México, tenemos que reconocer que las culturas indígenas no han estado presentes en ese diálogo que se da en el interior de nuestras universidades. En este aspecto, las universidades interculturales deberán ser un sitio donde las culturas indígenas estén presentes en ese diálogo entre culturas desde una posición de igualdad. De esta manera, se pretende asegurar que las culturas indígenas emprendan un diálogo con las demás culturas, con la acumulación cultural de la humanidad, desde una posición de igualdad. Otra razón que argumenta su creación es que, si bien son universidades privilegiadamente para formar a estudiantes indígenas, porque estarán ubicadas en zonas de alta densidad de población indígena, éstas también deben estar abiertas a todas aquellas personas interesadas en trabajar para promover el desarrollo de los pueblos indígenas.

La creación de nuevas universidades con esta orientación es una manera de lograr el objetivo propuesto por el Pronae de triplicar la matrícula de indígenas en las universidades. Durante algún

tiempo, la única estrategia de incluir a los estudiantes indígenas en la educación superior es mediante la asignación de becas para que asistan a las universidades ya existentes. Eso se está haciendo a través de Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes) y la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), pero la estrategia que consideramos como culturalmente relevante y culturalmente pertinente es llevar las universidades ahí donde están los indígenas. Estas nuevas instituciones ofrecerán la ventaja pedagógica que da la relación entre culturas, una ventaja que debe aprovecharse. La tercera razón que argumenta su creación es que la presencia indígena en el terreno de lo universitario permitirá irradiar la presencia, los conocimientos y la cultura indígena al resto del mundo y también permitirá que se reconozca el conocimiento indígena. Esto impone la tarea de que, desde la universidad, se difunda lo que es el conocimiento indígena y los valores indígenas, que la cosmovisión indígena entre en el concierto del diálogo entre culturas que se da en el ámbito universal.

Estos principios, como planteamientos fundamentales, nos remiten a la manera como hemos venido imaginándonos estas universidades y diseñando ya la primera, que probablemente comience operaciones en septiembre de 2004 y que será justamente la del Estado de México. Hemos estado trabajando en torno al diseño de esta universidad durante un año y medio y, precisamente, el trabajo para la planeación de esta universidad es lo que nos ha dado la posibilidad de ir articulando estos principios para sustentar la creación de nuevas universidades. Estos principios son:

1. La misión de estas universidades es formar intelectuales y profesionales comprometidos con el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones. De este modo, se pretende formar estudiantes de origen indígena que participen de manera comprometida en el desarrollo de sus pueblos y de sus regiones. Por tanto, la oferta educativa de estas universidades

está en función de dos cuestiones esenciales que deberán impulsar el desarrollo. La primera tiene que ver con las necesidades de desarrollo local, las necesidades específicas en materia de desarrollo económico, social y político cultural. En segundo lugar, se propone promover las potencialidades de desarrollo de estas regiones, es decir, a partir de la visión prospectiva del futuro posible de desarrollo económico sustentable de las regiones indígenas donde se están incorporando las universidades. Un elemento fundamental es la realización de un diagnóstico, el cual va a permitir que el tipo de carreras que estas instituciones impartan –cada universidad impartirá distintas seguramente– impulse el desarrollo de cada pueblo y región.

2. El eje articulador de las funciones sustantivas será un Centro de Investigación sobre Lengua y Cultura, cuyas labores irradian todas sus actividades académicas. La universidad inicia sus funciones con este centro de investigación y la idea es que tenga la posibilidad de permea las actividades docentes y las actividades de servicio comunitario de manera permanente. No se pretende generar un pequeño servicio como una de las actividades obligatorias que el estudiante tiene que cubrir durante su paso por la universidad, sino que, de alguna manera, está continuamente presente dentro de la universidad y a la vez vincula sus acciones formativas con actividades tendientes a ofrecer soluciones a problemas de la comunidad. Este centro, además de hacer la investigación sobre la lengua y fortalecerla, tendría que emprender proyectos de investigación sobre la cultura y realizar actividades para difundirla. Tendría también el cometido de sistematizar el conocimiento indígena en aquellas áreas donde no está suficientemente sistematizado, por ejemplo, en el caso de la medicina tradicional. Nos gustaría muchísimo que este tema pudiera convertirse en un objeto de enseñanza, es decir, en un camino de formación formalmente

reconocido. En muchos temas de interés para el tratamiento de los problemas de los pueblos indígenas todavía no hay suficiente sistematización. La medicina tradicional es uno de los temas de mayor urgencia por abordar, a fin de convertir esta disciplina en una carrera profesional. Esto implica un proceso de largo plazo, pero que tendría que ser abordado dentro de la investigación proyectada para sistematizar las prácticas culturales, entendiendo cultura en el sentido amplio.

- 3 La tercera característica de estas universidades es que serán instituciones en estrecha relación con la comunidad, lo cual se manifiesta fundamentalmente de dos maneras. La primera es orgánica, o sea, la participación de la comunidad se refleja en el organigrama de la universidad. Se ha previsto la creación de un órgano colegiado que se denominará Consejo de Vinculación, pues éste será un órgano donde estarán presentes personajes con autoridad moral dentro de la comunidad y, por otro lado, también quienes reciben los servicios de extensión de la universidad; es decir, que la extensión universitaria se entiende como una extensión de servicio efectivo a las comunidades y de servicio educativo en el sentido de poder ofrecer cursos que puedan ser útiles a actividades específicas que surjan de las necesidades comunitarias. La función de extensión, en el caso de las universidades interculturales, privilegiará el desarrollo de acciones de servicio a las comunidades. Estos servicios se entienden como acciones inmediatas que favorecen el desarrollo económico social y cultural de las comunidades. De aquí que se proyecte una relación muy estrecha con la comunidad.
4. Puesto que estas universidades pretenden privilegiar la realización de acciones para promover el desarrollo de los pueblos indígenas y se ubicarán en comunidades con alta densidad de población indígena, resulta complicado intentar seleccionar a los estudiantes por medio de criterios académicos,

pues sabemos que los indígenas han sido víctimas de un sistema educativo terriblemente desigual. Si seleccionáramos a la población por medio de criterios académicos no se incorporarían estudiantes indígenas. No podríamos, entonces, cumplir con el principio de privilegiar la presencia y la formación profesional de los indígenas. Estas instituciones deben asumir el reto de potenciar las habilidades formativas de los estudiantes de este origen. Seguramente habrá algún mecanismo de incorporación, puesto que, al ser universidades al servicio de sus regiones, serán diseñadas como universidades sumamente pequeñas que deberán determinar límites de cupo y, por consiguiente, tendrán que especificar criterios para incorporar estudiantes, seguramente por cuotas, por residencia geográfica, por cuestiones de género, por cuestiones de etnia, pero no por cuestiones académicas.

5. La etapa de formación inicial: La universidad intercultural tendrá que dotarse de instrumentos para poder enfrentar el reto de impulsar la potenciación de habilidades y destrezas formativas del estudiante y, por esta razón, en el caso de la Universidad Intercultural del Estado de México –y probablemente en las otras también–, se ha diseñado un primer año de actividades académicas que no supone propiamente un curso propedéutico, pero sí contempla una etapa de formación inicial en la que se pone énfasis en el manejo de lenguas. Uno de los espacios más importantes es un Taller de Expresión y Comunicación en Lengua Propia, en el que, desde luego, se empieza con actividades centradas en el dominio de la lengua en su expresión oral y se continúa con la expresión escrita para inducir un proceso de revitalización, consolidación y práctica constante de la lengua. Este espacio formativo es de gran importancia para impulsar y favorecer la práctica de la lengua, que es lo que permite vincular su formación con la cultura. Con esto, se

pretende poder favorecer las vivencias desde la cultura a través de la expresión, aprendizaje y enriquecimiento de las lenguas a lo largo de toda la carrera. En esta etapa formativa se pretende incluir también un taller para promover una mayor seguridad del estudiante en el manejo y dominio del español. Se introducirá al estudiante en el estudio del idioma inglés, porque se trata de una lengua importante en la actualidad para poder comprender el manejo de procesos y procedimientos de las tecnologías modernas de comunicación, así como para poder tener mayor facilidad de acceso al cúmulo de conocimientos científicos universalmente reconocidos y los cuales se han difundido con mayor amplitud por todo el mundo en este idioma. Asimismo, la etapa de formación inicial incorpora un espacio para fortalecer el razonamiento lógico-matemático y otro espacio para asegurar el dominio de la computación como un lenguaje básico que facilita el trabajo intelectual.

6. Otro principio que tiene que ver con esta necesidad de apoyar la introducción del estudiante en la disciplina de estudios superiores es el de adoptar el enfoque educativo centrado en el aprendizaje y en el alumno, o sea, que se debe asegurar que el estudiante sea el protagonista de su proceso de formación, desde luego, en un aprendizaje con carácter crítico que impulse el desarrollo de habilidades de pensamiento y la posibilidad de apropiación crítica del conocimiento universal a partir del conocimiento profundo de lo propio. Este enfoque implica un currículo flexible y un acompañamiento individual de cada uno de los sujetos que permitan evitar que, por razones académicas o económicas, los alumnos tengan que abandonar la universidad en momentos críticos.
7. Formación profesional para la gestión de proyectos: Estas instituciones no tendrán el objetivo de preparar profesionales para que puedan ocuparse en un mercado de trabajo

convencional delimitado, ya que en las comunidades donde estarán ubicadas estas universidades no existe un mercado de trabajo de este tipo. Entre sus propósitos está la formación de profesionales emprendedores, en el sentido amplio del término, que sean capaces de crear sus propios nichos de mercado, capaces de crear sus propios espacios de actividad productiva o de servicios que les permitan vivir digna y razonablemente a partir de la puesta en práctica de sus propios conocimientos para ofrecer respuesta a las necesidades de su entorno a través del diseño de proyectos de desarrollo para los que puedan gestionarse recursos a través de fuentes de financiamiento diversas. Esto tiene que ver con la posibilidad de pensar el desarrollo de las regiones habitadas por los pueblos indígenas de México en el mediano y largo plazo y que resulta necesario prever. En estas estrategias de gestión el concurso de las comunidades y de los pueblos indígenas es absolutamente fundamental.

8. El modelo de universidad intercultural abarcará las siguientes áreas de formación profesional: a) Ciencias Sociales y Humanidades, que es en donde se trabajará para formar profesionales orientados fundamentalmente al rescate y revitalización de las lenguas y la cultura, y b) Ciencias Naturales y Desarrollo Sustentable, cuya orientación tenderá a cubrir necesidades de apoyo a la gestión del desarrollo económico y social, y a la gestión municipal. En esta área, se dará especial atención a la formación de profesionales que promuevan actividades productivas que se basen en una orientación sustentable para el desarrollo regional. De acuerdo con los recursos de la región, se dará especial importancia al manejo del agua, del suelo, del bosque, y al aprovechamiento racional de los recursos naturales.

Algunas de las experiencias de atención en el nivel de educación superior indígena que están actualmente en funcionamiento en México han venido operando de manera particular y son

proyectos que han acumulado experiencia que podría ser aprovechable para aprender de ellos o para contribuir a enriquecer sus planteamientos a través de evaluaciones y estudios que retroalimenten su misión. Las nuevas instituciones de este tipo serán universidades públicas, cuyo financiamiento provendrá del gobierno federal, de los gobiernos estatales y también contarán con una fuerte participación municipal, que es lo que les asegurará la participación de las comunidades. Se pretende que estas instituciones inicien con pocas carreras. En este sentido, una vez que se concrete la creación de nuevas instituciones de este tipo, podría integrarse una red de instituciones de esta naturaleza que se constituiría como un conjunto de universidades interculturales que interactuarían para compartir experiencias que tendieran a fortalecerlas. Se pretendería que esta red ofreciera ciertos servicios a las instituciones participantes, tales como: contribuir a la formación de docentes; apoyo en la formulación de programas universitarios; apoyo en el diseño de materiales, sobre todo, tratándose de tecnología de la información y la comunicación, particularmente en las zonas que se encuentran sumamente distantes. Se propone que la red de universidades interculturales comparta los principios descritos, atendiendo a las diferencias y particularidades de desarrollo que requiere el medio indígena cuyo desarrollo deben beneficiar.

Otra cuestión fundamental es que la constitución de esta red promueva la identificación de criterios y estándares de calidad adecuados a su misión y vocación, ya que ésta sería la mejor manera de asegurar que estas instituciones puedan posicionarse como instituciones de gran calidad y reconocimiento social a mediano plazo en este país.

La constitución de la red podría acreditar a las universidades que la integren. Asimismo, podría constituirse en una instancia evaluadora que atendiera al criterio de pertinencia con el que deben crearse y operar las universidades; además, podría establecer las rutas de desarrollo académico que habría que seguir para cumplir con los estándares establecidos de común acuerdo.

ASOCIACIÓN NACIONAL DE UNIVERSIDADES E INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REPÚBLICA MEXICANA

Angélica Castillo Salazar*

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana, A.C. (ANUIES), es una asociación no gubernamental de carácter plural que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios que agrupan a las principales instituciones que impulsan la educación superior. Su misión es servir y fortalecer la educación superior, al contribuir a la integración del sistema de educación superior y al mejoramiento integral y permanente de las instituciones afiliadas en los ámbitos de la docencia, la investigación y la difusión de la cultura, en el contexto de los principios democráticos, de pluralidad, equidad y libertad. Para ello, promueve la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico entre sus miembros.

Por consiguiente, la ANUIES impulsa el desarrollo de la educación superior en las diversas regiones y estados del país en el marco del federalismo y el fortalecimiento de las diferentes modalidades institucionales. Con ese propósito, diseña y promueve iniciativas

* Directora de Cooperación Nacional de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana (ANUIES).

educativas, propone y concierta políticas públicas en la materia, considerando las atribuciones de los organismos de la sociedad civil y los ámbitos de competencia de los tres niveles de gobierno; también realiza estudios estratégicos para prever las principales tendencias futuras y sustentar la toma de decisiones, a fin de consolidar el sistema de educación superior en México. Asimismo, articula y representa los intereses académicos y administrativos de sus afiliadas ante las instancias de los poderes ejecutivo, legislativo y judicial en los ámbitos federal, estatal y municipal y ante los organismos públicos y privados, nacionales y extranjeros, relacionados con la educación superior.

Desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. La ANUIES está conformada por 138 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como privadas de todo el país, las cuales atienden a 74% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y a 83.3% de los que cursan posgrado.

OBJETIVOS

Dentro de sus principales objetivos se mencionan:

Promover el mejoramiento integral y permanente de la calidad y cobertura de los programas y servicios que ofrecen las instituciones afiliadas.

Realizar estudios estratégicos sobre la educación superior para prever los cambios, diseñar y concertar políticas, y sustentar la toma de decisiones.

Articular los intereses académicos y administrativos de las instituciones asociadas y representarlas ante instancias gu-

bernamentales y organismos públicos y privados, nacionales y extranjeros.

Propiciar la complementariedad, la cooperación, la internacionalización y el intercambio académico de sus miembros.

Aportar soluciones a los problemas de la educación superior y opciones para su desarrollo con calidad en los ámbitos nacional, regional y estatal.

Promover proyectos y actividades interinstitucionales que propicien la convergencia de intereses de las instituciones asociadas en los ámbitos nacional, regional y estatal.

Fomentar el intercambio nacional, regional y estatal de información, servicios y personal académico o especializado entre las instituciones asociadas para una mejor comunicación y realización de tareas comunes.

Promover las relaciones y el establecimiento de convenios con organizaciones nacionales y extranjeras, al igual que con los sectores social y productivo.

Por su parte, la Dirección General de Cooperación (DGC) de ANUIES, creada en el año 2000, es una área estratégica de la Secretaría General Ejecutiva que tiene como misión

contribuir a la apertura y al desarrollo integral y equitativo del sistema de educación superior en México, mediante la prestación de servicios de alta calidad e información y gestoría en beneficio de las instituciones de educación superior afiliadas a la ANUIES, identificando oportunidades, facilitando recursos que propicien, promuevan y aseguren la cooperación nacional e internacional, la movilidad y el intercambio académico para el fortalecimiento de la educación superior en nuestro país.

Por lo anterior, la DGC coordina y supervisa el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior en las once instituciones de educación superior participantes.

PROGRAMA DE APOYO A ESTUDIANTES INDÍGENAS EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La Fundación Ford es una organización privada sin fines de lucro constituida en los Estados Unidos de América que tiene como misión "ser una fuente de apoyo para personas e instituciones innovadoras en todo el mundo". Sus objetivos son: a) fortalecer los valores democráticos, b) reducir la pobreza y la injusticia, c) fomentar la cooperación internacional, y d) impulsar los logros humanos.

La ANUIES, atendiendo a su misión y a sus objetivos primordiales de promover proyectos y actividades interinstitucionales que propicien la convergencia de intereses de las instituciones asociadas en los ámbitos nacional, regional y estatal y en coordinación con la Fundación Ford, a través de este proyecto pretende fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior que participan en el programa, para responder a las necesidades de los estudiantes indígenas inscritos en ellas y ampliar sus posibilidades de buen desempeño académico en este nivel y su acceso a la formación de posgrado.

En julio de 2001, con financiamiento de la Fundación Ford por un monto de 1.1 millones de dólares, se desarrolló un programa experimental-piloto con una duración de dos ciclos escolares (2002-2003), en donde se seleccionaron, de un universo de 39 instituciones de educación superior públicas afiliadas a la ANUIES invitadas a concursar, las primeras seis instituciones que serían beneficiadas: Universidad Autónoma Chapingo, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Veracruzana y el Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez.

Actualmente, la Universidad Autónoma Chapingo atiende a 686 estudiantes.

El Instituto Tecnológico de Tuxtla Gutiérrez, a través de los servicios de la Unidad de Apoyo Académico, ofrece apoyo académico a 34 estudiantes.

En la ciudad de Toluca, la Universidad Autónoma del Estado de México tiene inscritos a 556 estudiantes indígenas, los cuales reciben apoyo para su formación académica a través de los servicios de la Unidad.

La Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji asiste a 117 estudiantes que se encuentran principalmente cursando las carreras del área económico-administrativa.

Mediante el programa, la Universidad Pedagógica Nacional atiende el desarrollo académico de 109 alumnos indígenas inscritos en la licenciatura en Educación Indígena en la Unidad Ajusco.

La Universidad Veracruzana favorece a 145 estudiantes, representantes de 9 grupos étnicos, registrados en 24 licenciaturas en la sede de Xalapa.

La Fundación Ford, satisfecha de la puesta en marcha del programa piloto, pero considerando que en la primera fase no quedaron representadas algunas instituciones ubicadas en estados con alta y mediana presencia de población indígena y en respuesta a la solicitud de la ANUIES y sus instituciones afiliadas para participar de los beneficios del programa, autorizó una segunda convocatoria 2002-2004, gracias a una nueva donación gestionada por la Dirección General de Cooperación por 1.2 millones de dólares, con la cual se favoreció a cinco instituciones más, de un universo de diez instituciones ubicadas en estados con alta presencia de población indígena, y a 73, localizadas en estados con mediana presencia de hablantes de lenguas indígenas como lo son: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Universidad de Guadalajara, Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas, Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora y Universidad de Quintana Roo.

En el estado de Puebla, la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla atiende a 700 estudiantes indígenas provenientes de diversos municipios con alta presencia de población indígena; la Universidad de Guadalajara, mediante la Unidad de Apoyo Académico, apoya a 200 alumnos; en el estado de Chiapas, la Univer-

sidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas concentra y atiende a 75 alumnos indígenas.

El Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora beneficia a 95 estudiantes y, en el sur del país, la Universidad de Quintana Roo impulsa el desarrollo académico de 131 alumnos.

La población estudiantil indígena que actualmente atiende el programa a través de las 11 instituciones públicas seleccionadas asciende a 2 848 alumnos, 1 647 de la primera convocatoria y 1 201 de la segunda.

ALGUNOS IMPACTOS DEL PROGRAMA

- El programa tiene una cobertura regional en nueve entidades federativas del país: Veracruz, Estado de México, Hidalgo, Chiapas, Distrito Federal, Puebla, Jalisco, Quintana Roo y Sonora.
- Actualmente, cada institución cuenta con un diagnóstico de las condiciones socioeconómicas, perfiles y experiencia académica de los estudiantes indígenas.
- La matrícula de estudiantes indígenas se ha incrementado entre 5 y 65 por ciento.
- En cada institución, a través de la Unidad de Apoyo Académico (UAA), los estudiantes indígenas disponen ahora de un espacio académico para su atención, nivelación y superación.
- El programa ha contribuido a la mitigación del racismo y marginación de los estudiantes indígenas dándole visibilidad al tema y sensibilizando tanto el interior como el entorno exterior de las IES en las comunidades que se encuentran atrayendo el interés de otros potenciales actores o participantes.
- Participa en el fortalecimiento del Programa de Tutorías, orientado a la atención del estudiante indígena.
- Se han establecido las bases para la creación de una red.

SERVICIOS QUE OTORGA EL PROGRAMA EN LAS UAA

Tutoría, apoyo académico, cursos de nivelación, orientación profesional y psicológica, información de actividades de las instituciones de educación superior, cursos remediales, gestoría de becas, vinculación con áreas de la institución, etcétera.

VII. AVANCES Y RETOS DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR INDÍGENA EN MÉXICO.
EXPERIENCIAS LOCALES

CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL, PUEBLA

Florencio Osollo*

IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder) es una institución privada que imparte la Licenciatura en Planeación para el Desarrollo Rural, con salidas técnicas intermedias en Educación, Producción, Microempresas y Derechos Humanos.

¿CÓMO NACE LA LICENCIATURA EN PLANEACIÓN PARA EL DESARROLLO RURAL?

La idea surgió en un pequeño albergue de una telesecundaria. En 1982, un maestro llegó a una telesecundaria en la comunidad indígena de San Andrés Yahuitlalpan en la Sierra Norte de Puebla, a la que no llegaba señal y en la que no había televisión. Empezó con 12 alumnos en una casita muy pequeña que le prestaron en el pueblo; la mitad la ocupaban las literas para los alumnos, en una pared estaba el pizarrón y en otra parte la cocina, necesaria porque

* Ex alumno y ex Director de la Licenciatura en Planificación para el Desarrollo Rural, Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (Cesder), Puebla, México.

los alumnos caminábamos de dos a cuatro horas desde nuestras comunidades para llegar al salón de clases.

Con el paso del tiempo, de los primeros 12 alumnos hubo 7 egresados. Nuestros maestros se preguntaron qué hacer con esos alumnos que poseían capacidades, potencialidades y deseos de seguir estudiando. Era muy difícil estudiar la preparatoria en aquel entonces, pues la escuela estaba a 15 o 20 kilómetros de distancia, y nuestros padres debían pagar hospedaje y alimentación, algo que resultaba casi imposible, ya que se trata de comunidades indígenas con escasez de recursos económicos, cuyas familias se componen de entre cuatro y seis miembros.

Nuestros maestros se preguntaban, en aquel entonces, cómo hacer que esos alumnos se convirtieran por lo menos en buenos técnicos, pero también, cómo lograr una educación de calidad que respondiera a las necesidades de los alumnos y que fuera además un factor de desarrollo.

Fue así como se inició una preparatoria semiabierta. Nos inscribieron en el Instituto Oriente, una escuela abierta en la ciudad de Puebla, a la que asistíamos un fin de semana al mes para presentar exámenes, mientras que en nuestra comunidad nos daban clases de miércoles a sábado. Al terminar el bachillerato, después de dos o tres generaciones, los profesores se volvieron a preguntar qué hacer con esos jóvenes que tenían interés por continuar preparándose y que eran muy buenos promotores. A partir de ello, surgió la idea de hacer una especie de diplomado, para formar promotores capacitados en el área agropecuaria y con potencial para insertarse en las comunidades.

Nosotros fuimos la primera generación. Comenzamos sabiendo de antemano que no nos iban a dar ningún papel oficial, pero que nos ofrecían capacitación para ser buenos promotores. Nuestros maestros empezaron a hacer gestiones ante las dependencias pertinentes hasta que consiguieron, en 1990, el reconocimiento de validez oficial por parte de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla.

¿CÓMO OPERA EL CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL?

Se inicia cada año escolar con un módulo intensivo desde el martes en la tarde y hasta el domingo, durante cuatro o cinco semanas. Posteriormente, se continúa con periodos de cuatro semanas de trabajo de campo y sistematización de la práctica, al tiempo que se trabaja con el material de lectura que se proporciona, para regresar en un mes a recibir clases. Como requisito, el alumno debe estar inserto en alguna comunidad realizando trabajo comunitario.

En el periodo de clases hay dos materias. Una de ellas es el taller de vinculación con la comunidad; en él se le pide al alumno que lleve un diario de campo en el que explique todo lo que acontece en el trabajo con las comunidades e informe sobre las asambleas comunitarias y las dificultades que deben enfrentar, como el rechazo de las autoridades o de algunos líderes políticos o comunitarios. Todas las experiencias que vive el alumno las lleva al aula, siguiendo una línea de trabajo, con el acompañamiento del maestro –al maestro nosotros le decimos asesor, porque no sólo da clases, también anima al grupo–, reflexiona y comparte con sus compañeros acerca de cómo le fue, lo que hizo y no hizo y cuáles logros alcanzó en ese mes de trabajo. Se plantean problemas, se discute la situación y se buscan resultados.

Ésa es una parte de la operación de la licenciatura, hay más materias que ahora no tendría tiempo de explicar bien. Todo el módulo va enfocado al área agropecuaria, a la organización social como sujetos colectivos, al rescate de la cultura, a cómo convive la familia y toda esa contextualización.

Siempre se trabaja mucho con los autodiagnósticos comunitarios, que son los proveedores de material de análisis para la formación del alumno. Desde el inicio, se empieza con ellos y se van retroalimentando en el transcurso del quehacer del alumno, de tal manera que, en cuarto año, tiene un cúmulo de materiales,

pero también de experiencia, que en el quinto año le sirven para el seminario de tesis y para que pueda titularse. La metodología con la que opera la licenciatura es a través de la experiencia que proporciona ese trabajo de *ida y venida* del aula a la comunidad.

Tenemos una amplia gama de maestros, algunos son especialistas. Un buen número de ellos son profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana que van a dar clases; otros, de la Universidad Autónoma de Chapingo, encargados de toda la parte agropecuaria, metodológica y técnica; y algunos más, de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Además de nuestros maestros y de muchos de nosotros, que también damos clases.

¿CUÁL ES EL PERFIL DEL EGRESADO?

Quizá suene exagerado, pero lo que se pretende del alumno es que sea un profesional con una calificación técnica específica en un área de desarrollo, que le permita una vinculación con la comunidad, la organización o el grupo social con el que trabaje. Queremos que los egresados cuenten con el manejo metodológico y técnico del proceso de planeación de un desarrollo rural sustentable en el ámbito comunitario y microrregional. Pretendemos un educador popular, capaz de alentar, acompañar y participar en los esfuerzos de autoconstitución de sujetos sociales y de definición de proyectos de desarrollo colectivos. Con la calificación técnica para formular y gestionar proyectos sociales y productivos para el desarrollo en el ámbito comunitario y grupal, con el potencial para reconocer el entorno socioeconómico y ambiental de la agricultura y de la pobreza, y capaz de plantearse problemas de desarrollo local, indagar soluciones, diseñar y probar alternativas.

¿CÓMO SOBREVIVE ESTA LICENCIATURA?

Tenemos cierto apoyo del gobierno federal; en estos dos últimos años los alumnos han recibido becas a través de la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), mientras que la Secretaría de Educación Pública (SEP) nos proporciona el registro.

Hemos tenido convenios con IAB, GTZ, las Fundaciones Kellogg, Ford y la española de Ayuda en Acción y, por supuesto, con el gobierno estatal, para reforestar algunas regiones. Instalamos un vivero en cada una de las cuatro comunidades; en ellos se han producido 500 mil plantas para la zona. De esa manera se mueve el centro con su equipo de maestros y el alumnado.

Ninguno de nuestros profesores tiene plaza como universitario. Gran parte sobrevivimos con donativos de algunos empresarios del país, de muchos benefactores en el extranjero y de algunos organismos y fundaciones.

El equipo de la licenciatura lo conforman únicamente siete personas, cinco son los maestros asesores y dos de nivel técnico. Sin embargo, el total de maestros, incluidos los que vienen de otras universidades a colaborar y a dar clases, es de 107. Al principio a algunos les pagábamos honorarios y a otros únicamente sus viáticos. Actualmente sólo algunos reciben viáticos, pero los honorarios ya no. En este *ir y venir* hemos establecido esa relación con los maestros especialistas que nos han compartido e impartido su experiencia. Y el centro sigue sobreviviendo a través de donativos, ésa es una realidad.

La experiencia se sigue cultivando. Una buena parte del área agropecuaria y la de trabajo en las comunidades está formada por egresados. En la parte académica, algunos de nuestros maestros fundadores todavía continúan y otros van y vienen.

¿DÓNDE ESTÁN NUESTROS EGRESADOS ACTUALMENTE?

Algunos son maestros rurales, sobre todo en telesecundarias y en algunos bachilleratos comunitarios; otros están en instituciones de gobierno, en Sedesol, y una buena parte en la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (Sagarpa), como técnicos de desarrollo. Un buen número estamos colaborando en el Cesder.

Los egresados son alumnos que han tenido la experiencia de vincularse, desde su primer año de licenciatura, con las comunidades, han podido participar en las instancias que colaboran y elaborar propuestas. Ésa es una de las ventajas que nosotros le vemos al Cesder, no sólo como institución, sino también para sus egresados, que poco a poco van desarrollando una conciencia de arraigo con sus comunidades, porque es el enfoque que se le da a la carrera.

¿CUÁNTOS EGRESADOS LLEVAMOS HASTA AHORA?

Son 87 profesionales y 143 técnicos. Han egresado muy pocos para todo el tiempo que hemos trabajado y ha sido mucha la inversión, estamos muy conscientes de eso. Pero en lo que no podemos quitar el dedo del renglón es en el arraigo que el profesional está teniendo gracias a su perfil, que es un orgullo para nuestros maestros y para nosotros los que estudiamos ahí. Justamente por estar conviviendo con los otros, con las comunidades, tenemos una visión más amplia, de acompañamiento. Entendemos su problemática y tenemos la noción y las habilidades para dar respuestas junto con las comunidades. Para nosotros eso es un logro, porque a fin de cuentas todos somos indígenas.

CENTRO UNIVERSITARIO REGIONAL DEL TOTONACAPAN, VERACRUZ

Alma T. Trinidad González*

IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT), Veracruz, es una institución privada ubicada en el municipio de Papantla, corazón de la región del Totonacapan que comenzó a funcionar el 4 de septiembre de 2000 y está destinado a atender a la etnia totonaca. Su funcionamiento está regido por el Fomento de la Educación Superior, Investigación y Desarrollo Regional, A.C. (FESIDRAC) del Totonacapan.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Iniciativa de creación y actores que la promovieron

- Iniciativa del gobierno municipal (administración 1998-2000), que promovió un acuerdo de los municipios de la región y financió el estudio de factibilidad.
- Gobiernos municipales de la región totonaca (13), Universidad Salesiana y FESIDRAC.

* Secretaria General Ejecutiva del Patronato, Centro Universitario Regional del Totonacapan (CURT), Veracruz, México.

Organismos que financian el programa

- FESIDRAC, a través de fondos propios, cobro de colegiaturas y convenios con organismos estatales y federales (Fonaes, Pro-mode, etcétera).
- Gobierno municipal de Papantla, a través del fondo de becas.

Características esenciales del modelo educativo

Oferta educativa

- Licenciatura en Pedagogía (RVOE 2012200)
- Licenciatura en Administración (RVOE 2012135)
- Licenciatura en Derecho (RVOE 2012189)
- Licenciatura en Contaduría (RVOE 2012188)

Por el momento abarca sólo el nivel de licenciatura, pero no se descarta el nivel medio superior. Futuros desarrollos promoverán el nivel técnico superior y posgrados.

Modalidad

Escolarizada.

Selección y evaluación de estudiantes

- Por estatutos, 40% de los estudiantes deben ser de etnia totonaca.
- El proceso de selección incluye pruebas de conocimientos, de habilidades y perfil psicopedagógico y socioeconómico (se privilegian alumnos que, por su poder adquisitivo, no podrían continuar estudios en otras instituciones).

- Se mantienen altos niveles de exigencia académica; la calificación aprobatoria de las materias debe equivaler a 70% de los contenidos y habilidades evaluadas.
- Más allá de los conocimientos necesarios para el ejercicio profesional, el sistema de evaluación se centra en las habilidades cognoscitivas y profesionales desarrolladas por los alumnos.
- Además de los aspectos académicos y docentes que implica la escolarización, nuestro reglamento interno pone énfasis en la vivencia continua y permanente de los valores humanos, sociales y universitarios, dentro y fuera de la institución, que son evaluados constantemente a través de las materias de formación humanista y del seguimiento de las prácticas profesionales y de servicio social.
- También se evalúa de manera constante la inserción cultural a través de las materias de investigación y formación humana, que cuando no tocan exclusivamente temas de cultura regional o totonaca, incluyen temáticas relacionadas con la región en lo social, económico, político, etcétera.

Diseño curricular

Dadas las exigencias de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica (SESIC) en su Dirección de Instituciones Particulares (DRIP), el diseño ha mantenido una forma excesivamente conservadora que nos ha obligado a desarrollar las temáticas relacionadas con la lengua indígena, cultura local y saberes tradicionales en ámbitos extracurriculares.

Actualmente, se están realizando las gestiones para que la impartición de la lengua totonaca se transforme en obligación curricular o, en su defecto, sea considerada como materia curricular optativa.

A pesar de que el diseño que nos exige la DRIP se centra más bien en objetivos y desarrollo de contenidos, nuestro modelo está

orientado al desarrollo de valores, actitudes y habilidades, tanto en las actividades programadas de nivel curricular como extra-curricular.

En vista de esta forma de diseño curricular, las materias hacen referencia fundamental a la modernidad, agregándosele temáticas referentes a la cultura local y totonaca. Por otra parte, se concientiza a los docentes de la necesidad que existe de que, en sus planeaciones semestrales, la orientación se dirija a las problemáticas que enfrenta la sociedad y cultura de la región.

Formación docente

Como premisa para pasar a formar parte del cuerpo docente, se exige el concurso de oposición según parámetros de alta calidad y, en igualdad de condiciones, se privilegia la contratación de miembros de la etnia totonaca.

Previa asunción del cargo, el docente está obligado a adquirir un profundo conocimiento de los ideales, objetivos y filosofía de operación de la institución, y a capacitarse en técnicas pedagógicas (mínimo grado 3 de instructor), a través de un curso de 20 horas que facilita el propio CURT.

Asimismo, el docente ya contratado debe participar en los cursos de actualización que, en cada periodo intersemestral, ofrece el CURT en materia psicopedagógica y de nuevas tecnologías (de acuerdo con criterios de la norma 3).

Por otra parte, se promueve que los docentes realicen cursos de posgrado, ya sea por cuenta propia o por convenios interinstitucionales.

Nichos de oportunidad

El estudio de factibilidad realizado en el año 1998 señaló que las áreas de oportunidad en la región están fundamentalmente dirigidas al ámbito agropecuario y turístico, con nichos potenciales también en las áreas de educación y administración. Por consiguiente, el plan estratégico original contemplaba carreras del área de sistemas de producción y comercialización de productos agrícola-ganaderos, optimización de la explotación de recursos naturales y turísticos con la filosofía de la autosustentación, etcétera.

A causa de las diferentes problemáticas encontradas en el desarrollo del proyecto, tácticamente se decidió abrir carreras con alta demanda en la región, no por su relación directa con los problemas por resolver, sino por su alta aceptación social. De todos modos, no se ha renunciado al proyecto original y se espera que, una vez solucionados los problemas de financiamiento, se retomen los reales nichos de oportunidad que ofrece la región.

Mientras tanto, para permanecer fieles a los idearios que dieron origen al CURT, la carrera de Derecho se orienta a materias como el indigenismo y el municipalismo, las de Administración y Contaduría a agroindustrias y turismo, y Pedagogía al desarrollo de sistemas de alfabetización en las comunidades rurales.

Procesos de certificación de estudios

Por ahora se han seguido los procesos que marca la DRIP de la SEP para la obtención del Reconocimiento de Validez Oficial, pero es nuestra intención ingresar a la Federación de Instituciones Mexicanas Particulares de Educación Superior (FIMPES) en cuanto reunamos todos los requisitos y someternos al proceso de *autoestudio* para lograr la certificación que esa organización brinda y que posee validez nacional e internacional.

Estrategias de seguimiento de egresados

Puesto que la institución es muy joven, aún no posee egresados, pero se están elaborando los protocolos para su seguimiento en su inserción en el medio regional. Por otra parte, estatutariamente se establece una representación de los egresados en los organismos colegiados del CURT. Se está estudiando una reforma estatutaria de FESIDRAC para dar cabida inmediata a los egresados entre sus socios.

Impacto en las comunidades

El principal beneficio es que se evita la emigración del medio rural al citadino, lo que, en el mediano plazo, redundará en profesionales identificados con su realidad que promoverán el desarrollo de sus comunidades.

Por el momento, las prácticas profesionales que realizan los estudiantes se reflejan en procesos de alfabetización en las comunidades, la asesoría en el desarrollo de empresas locales en actividades de extensión relacionadas con la formación de los campesinos en diferentes temáticas como sexualidad, autoestima, taller de padres, etc. Por convenio con Fonaes, se imparte capacitación a campesinos y productores rurales para administrar y planificar gastos de producción.

Avances y logros

Un logro inicial, aunque luego truncado por el devenir político, fue el de conseguir el involucramiento de 13 municipios en una experiencia como ésta.

También la constitución de FESIDRAC como un órgano de la sociedad civil, que además congregó en su seno a los municipios como socios fundadores honorarios.

El municipio de Papantla donó el terreno para la construcción de las instalaciones y parte del arrendamiento inicial del local provisorio.

En la actualidad, a tres años del inicio del proyecto se cuenta con 368 alumnos en las cuatro carreras, de los cuales la mayoría provienen de comunidades rurales o colonias periféricas y varios de la Sierra Alta.

El programa de enseñanza de la lengua totonaca se logró gracias a la colaboración de etnolingüistas de la etnia, con aportes importantes como la integración de la difusión de la cultura totonaca y no sólo de reglas sintáctico-gramaticales.

Se ha logrado la obtención de importantes premios en la región, como la confección de los tradicionales altares de día de muertos y juegos florales de la feria de Corpus Christi. Se consiguió un segundo puesto estatal en el concurso de Salas de Lectura del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Conaculta).

Nuestros alumnos han tenido destacadas participaciones en seminarios y congresos, resaltando la impresión que causaron en el doctor Rojas Soriano por su formación en el aspecto de investigación.

Limitaciones y obstáculos

La principal limitación ha sido el difícil acceso a fuentes de financiamiento, ya que por el lado gubernamental es difícil conseguirlo, dado el carácter "privado" de la institución y, por el lado público internacional o privado, se exigen coinversiones que FESIDRAC, dada su constitución, no puede financiar con sus recursos.

Otra gran limitación son los criterios de la DRIP para la aceptación de nuevos modelos educativos y programas innovadores, ya que exigen una certificación que aún no podemos obtener (por antigüedad) o una autonomía que no nos corresponde por ser institución privada.

El hecho de que la iniciativa haya partido de un gobierno municipal de oposición al estatal promovió que desde Xalapa no fuera bien visto. Este lastre lo seguimos arrastrando, aunque ya se han abierto algunas líneas de diálogo.

La extrema politización del municipio de Papantla también ha causado que algunos agentes políticos tomen la institución como bandera y otros como *contrabandera*, lo que causa temores infundados hacia FESIDRAC y el CURT.

Es muy difícil conseguir académicos de lengua totonaca y son escasos los recursos humanos en la región y, en virtud del escaso monto de honorarios que podemos ofrecer, es imposible traerlos de otros puntos del país.

La competencia educativa en la región se ha acrecentado en los últimos años como consecuencia de la apertura de seis nuevos centros de enseñanza superior en Poza Rica que ofrecen las mismas carreras, aunque no el mismo modelo intercultural ni de perfil profesional.

El perfil privado de la institución no ha permitido que seamos adscritos ni al Programa de Universidades Interculturales ni al Programa Nacional de Becas, lo que facilitaría mucho nuestra labor en beneficio de la región y daría otras perspectivas para conseguir formas de financiamiento para la institución.

Como siempre, las dificultades financieras son nuestro mayor obstáculo, ya que no hemos podido conseguir fondos para la construcción del campus ni para el desarrollo académico, puesto que si transfiriéramos a las colegiaturas este tipo de capitalización, correríamos el riesgo de no llegar a nuestros destinatarios con el apoyo becario que requieren.

Perspectivas a futuro

Estamos trabajando en varios proyectos que podrían apoyar financieramente a la institución a partir de un modelo de auto-

sustentabilidad, como cultivos intensivos, incubadora de empresas, etcétera.

Se está avanzando en la elaboración de nuevos programas de licenciatura con salidas laterales como técnicos superiores y posgrados como opciones de titulación. Todo en la línea estratégica antes expuesta.

Se está tramitando la certificación en la Secretaría del Trabajo y Previsión Social para cursos de capacitación a campesinos.

Apreciaciones generales del presentador

Creemos firmemente en la bondad de este proyecto, único en la república por ser iniciativa de la sociedad civil y por los valores que entraña. Siempre ha estado en nuestra mente como un modelo capaz de ser reproducido en otras regiones con población indígena o campesina que, con los debidos apoyos, no se transformaría en un peso para el Estado mexicano, sino en una instancia subsidiaria y solidaria para el desarrollo nacional.

UNIVERSIDAD INDÍGENA AUTÓNOMA DE MÉXICO, SINALOA

Manuel de Jesús Valdez Acosta*

IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Universidad Autónoma Indígena de México (UIAM) es una institución pública descentralizada del gobierno del estado de Sinaloa, que funciona como tal desde el 5 de diciembre de 2001.

Anteriormente, desde 1984, había sido el Instituto de Antropología de la Universidad de Occidente. Las carreras están dirigidas a jóvenes provenientes de las etnias de México y América Latina, así como a mestizos interesados.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Iniciativa de creación y actores que la promovieron

La Universidad se creó por iniciativa del gobernador constitucional del estado de Sinaloa, congruente con su programa de gobierno que buscaba apoyar el desarrollo de los pueblos indígenas con estrategias diferentes a las indigenistas donde se invertían grandes cantidades de recursos que prácticamente ningún efecto produjeron en ese sentido.

* Secretario General, Universidad Indígena Autónoma de México, Sinaloa, México.

Se aprovechó una estructura existente como parte de la Universidad de Occidente que se había creado en 1984.

El decreto de creación fue autorizado por el Congreso del estado de Sinaloa el 23 de noviembre de 2001 y publicado en el *Diario Oficial* el 5 de diciembre del mismo año.

Organismos públicos o privados que financian el programa

Hasta la fecha, el único presupuesto regular con el que cuenta la institución es el del gobierno del estado de Sinaloa, México.

Características esenciales del modelo educativo

Oferta educativa y niveles que abarca:

Licenciaturas:

Sociología Rural

Turismo Empresarial

Ingeniería en Sistemas Computacionales

Etnopsicología

Contaduría

Derecho

Ingeniería en Sistemas Forestales

Ingeniería en Sistemas de Calidad

Periodismo

Gestión Fiscal

Maestrías:

Educación Social

Economía y Negocios

Ventas

Doctorados:

Estudios para la Paz y el Conflicto. En convenio con la Universidad de Granada y el Centro de Estudios para la Paz y el Conflicto en Castañón, España.

A partir de octubre de 2004: Cátedra UNESCO.

Modalidad:

Escolarizado, semiescolarizado, mixto y en línea.

Estrategias de selección y evaluación de los estudiantes

No tenemos exámenes de selección.

Diseño curricular

Articulación de lengua y cultura, y saberes tradicionales y vínculos con la modernidad en las funciones sustantivas.

Nos consideramos ubicados en la postmodernidad, en un esquema en el que se parte del análisis de la cultura popular con todas sus características (mitos, creencias, fantasías, deseos y las maneras de ser y actuar, etc.) y se inserta en el currículo a través de procesos sociointerculturales.

Para ser puntuales en los perfiles de los titulares de grado (egresados) los programas educativos se sustentan en cuatro pilares: naturaleza, sociedad, cultura y tecnología.

Estructuralmente está diseñado con un tronco común de un año y es la parte única que tiene más o menos un periodo de tiempo preestablecido para ser cursado, ya que en él, el titular académico (el alumno) demostrará su interés y decisión de incorporarse a un programa educativo y hacerse responsable de su propia formación aprovechando la facilitación que la universidad le ofrece. Se quieren fortalecer dos aspectos principalmente: el crítico y el pensamiento tecnológico.

El tronco común hace énfasis en el desarrollo humano, fortaleciendo su autoestima, la conciencia de individuo y de grupo, el sentido de pertenencia, la convivencia para crear condiciones que propician la integración de equipos de trabajo, la seguridad para la toma de decisiones y las habilidades intelectuales y conocimientos básicos, especialmente el pensamiento lógico matemático y lógico verbal y el fortalecimiento de la autoestima, al tiempo que se apoya con técnicas de estudio e investigación que buscan elevar la eficiencia de su tránsito por el currículo de la carrera elegida, como el aprendizaje en colaboración, el uso de los sistemas de cómputo, el Internet y otros escenarios informativos.

Al concluir esta etapa, tendrá como producto su plan de vida y carrera, que no es otra cosa que el compromiso que establece consigo mismo y con su comunidad de origen.

En un ambiente de comunidades de estudio, el alumno se relaciona con el conocimiento, buscando aprovechar los recursos de facilitación que ofrece la universidad.

Se trata de involucrar al estudiante, a sus amigos y familiares en un sistema relacional, fincado en la toma de decisiones personales para aprovechar la tecnología de punta, la información sistematizada y el apoyo académico de los asesores.

Aquí los estudiantes son los verdaderos titulares académicos, las aulas tradicionales desaparecen, los profesores se convierten en asesores o tutores y toda la estructura universitaria se transforma en facilitadora.

No es un sistema abierto en el que se trate sólo de obtener conocimiento de los programas de estudio. La pretensión, trasciende a *formar para la vida y para la paz*.

El carácter dinámico y flexible de nuestros programas y la cualidad emprendedora que imprime a sus titulares hace posible que, en cualquier nivel, puedan existir inclusive grupos unigeneracionales, al cubrirse las necesidades del mercado y más específicamente las del programa. De igual manera, el programa, en su desarrollo, podrá demandar la creación de nuevas carreras

en sus diferentes niveles, así como el nacimiento de programas de educación continua.

El sistema educativo ofrece una educación universitaria crítica, gratuita, nacionalista, laica y excelente, acorde con los entornos locales y en referencia al ámbito global, fincada en el cariño a la vida comunitaria y a las tradiciones familiares para la realización plena de la gente, sustentada en una autoestima valorada y en la construcción de su propia felicidad.

Se busca legar el propósito de investigar para aprender, y el de conocer para descubrir el camino a la libertad y a la conciencia.

Se pretende alentar la conciencia nacional con los más altos deberes patrióticos, conceptualizando lo mexicano como producto del crisol lugareño y étnico, el respeto a la pluriculturalidad, la devoción a la justicia, la reflexión sobre el pasado histórico y la práctica de la técnica y la ciencia, así como la admiración por el producto de la inteligencia. Estar comprometidos con la democracia, los eventos sociales del desarrollo equitativo y la problemática nacional y regional. Aspirar a la universalidad del conocimiento y su divulgación sin distinciones de razas, credos, sexos y cualquier otro rasgo de segregación que las culturas generan.

Este sistema educativo se opera con un método de aprendizaje que se identifica como aneregógico, es decir, identifica las relaciones entre adultos como un proceso formativo y evolutivo del ser humano. El modelo formativo relacional se basa en la biología del aprendizaje, al cual llamamos kerneláutico, ya que se busca el núcleo conceptual básico y las reglas de operación que permiten construir y entender el conocimiento; todo esto, en un sistema educativo sociointercultural donde conviven más de veinticuatro expresiones étnicas.

El programa de trabajo solidario es una estrategia de arraigo a la comunidad en el cual se ponen en práctica los saberes adquiridos en beneficio de las comunidades del entorno; es también, por tanto, los talleres y laboratorios para las prácticas educativas.

Puesto que no tenemos docentes de tiempo parcial, también llamados de asignatura, mantenemos un dinámico programa de conferencias. Los titulares académicos requieren acumular un mínimo de 80 conferencias con valor curricular durante su carrera. Los conferencistas se seleccionan de entre los profesionales con mejor nivel y más exitosos profesionalmente en su especialidad y no docentes, para que compartan sus experiencias prácticas con la audiencia.

Nuestro programa de tutorías está diseñado y opera para que todos nuestros titulares académicos cuenten con un tutor que se ocupa de atenderlos en la solución de sus problemas personales, sean éstos de gestión escolar, salud, familiares, afectivos o de relaciones con la comunidad universitaria o con la que le está dando cobijo mientras se forma profesionalmente.

Nuestra normatividad contempla la figura de becario, que tiene el propósito de ofrecer opciones de trabajo en tiempo parcial a quienes más requieren de apoyos económicos y se destacan como responsables y eficientes en su desarrollo educativo.

Acreditaciones: Se realizan por módulos y sobre la base de competencias, después de realizar una serie de actividades, que incluyen un examen escrito en inglés, diseñado para la solución de casos utilizando los conocimientos adquiridos, y que no es sino una herramienta más de aprendizaje. Por consiguiente, se le entrega al titular académico para que lo resuelva dónde, cómo y con quién desee asesorarse y cuando se sienta en aptitud solicitar la acreditación que se realiza individualmente ante un sínodo de tres facilitadores y un profesional externo no docente. Al darle a conocer el resultado, el titular académico decide si lo acepta como definitivo o, con la información de los facilitadores en relación con las insuficiencias observadas, resuelve tratar de mejorarlo en una nueva oportunidad.

La universidad tiene, de acuerdo con su Ley Orgánica, los siguientes fines:

1. Impartir educación superior, así como realizar investigación científica en los niveles de licenciatura, especialidad, maestría, doctorado y opciones terminales, en sus diversas modalidades: escolar y extraescolar, formal e informal y continuas; así como cursos de actualización, capacitación y especialización para formar técnicos superiores, profesionales investigadores y académicos.
2. Atender principalmente a los demandantes procedentes de los grupos étnicos nativos del país de manera gratuita, extender en disposición incluyente sus servicios a la sociedad en general y apoyar a quienes, teniendo interés y aptitudes, demuestren carecer de recursos económicos suficientes.
3. Apoyar, en materia educativa, a los indígenas, dotándolos de información científica y teórica para su desempeño competente en el ámbito de la globalización y, a la vez, respecto de sus derechos, usos y costumbres y el necesario fortalecimiento y reanimación de su cultura étnica como factor de desarrollo en la vida nacional.
4. Considerar a la etnia, en sus diversas expresiones, como elemento fundamental para el desarrollo congruente con el interés del país, aceptando que las necesidades de educación superior de los indígenas y la educación patrimonial étnica son parte de un mismo problema.
5. Proporcionar servicios educativos pertinentes para lograr la identidad y permanencia de las tradiciones étnicas en la sociedad mexicana, así como para incorporar a los pueblos indígenas a un desarrollo social, político y económico justo, equitativo y sustentable.
6. Realizar y divulgar investigación científica, tecnológica y artística en busca de la actualización y acrecentamiento del conocimiento, con el propósito de atender los problemas y necesidades de las expresiones étnicas y de la sociedad en general.

7. Salvaguardar y consolidar las tradiciones que conforman nuestra identidad nacional, difundir la cultura y el respeto a la dignidad étnica nacional, considerando los factores fundamentales de identidad social e igualmente los valores señeros de paz, justicia, libertad, democracia, tradición y convivencia social armónica, respetuosa y solidaria.
8. Fomentar el reconocimiento y la permanencia de la realidad social multicultural, fincando esta posición en el respeto y estímulo del pensamiento y de las lenguas indígenas, de las hablas y economías locales, propiciando su trascendencia intercultural.

Estrategias de formación de docentes

Promoción en cursos de su especialidad, participación en congresos y simposios, pero la principal es la de los cursos de posgrado.

Identificación de nichos de oportunidad para el desempeño de las profesiones

Éste es fundamentalmente un programa de desarrollo comunitario, que tiene como estrategia la educación para arribar a verdaderas comunidades de aprendizaje y lograr el desarrollo a partir de sus propios recursos y fortalezas en el marco de nuevas alternativas económicas donde las macroempresas no son las únicas alternativas de empleo. El ideal es que los titulares de grado se desempeñen como agentes de cambio, en las *zonas intermedias*.

Procesos de certificación de estudios

Los programas educativos mediante la intervención de los organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y en cuanto a los procesos de gestión por ISO 9000.

Estrategias de seguimiento de egresados

No tenemos egresados sino titulares de grado, a los que caracterizamos como la familia extensa, de manera que el tutor mantendrá un contacto permanente con el tutorado. Contamos también con el llamado *Operativo mariposa*, que es cuando los tutores reúnen a sus hijos en reuniones masivas anuales, con lo que se favorecen los programas de educación continua, entre otros, y también se comparten experiencias con los nuevos titulares académicos.

Impacto en el desarrollo de la comunidad a la que pretende beneficiar

Aún sin tener titulares de grado, el impacto en más de 300 comunidades es notable, especialmente en las del entorno de la sede.

Avances y logros significativos

En programas educativos se han incrementado de cuatro licenciaturas en 1999 a once licenciaturas y tres maestrías en 2003. En matrícula, a pesar de las limitaciones económicas, también ha habido un incremento de 350 en 1999 a 2 mil en 2003. Además, en cuanto a la cualidad de la sociointerculturalidad se creció de sólo un grupo étnico atendido en 1999 a 21 en 2003.

El sistema educativo se consolidó con un modelo formativo relacional y un método de aprendizaje aneregógico. Se ha mantenido un programa asistencial en el que se hospeda a 700 titulares académicos y se alimenta a más de mil; además, se opera una clínica comunitaria que es responsable de mantener la salud de la comunidad universitaria. Los titulares académicos avanzados están teniendo muy buen éxito académico y laboral en otras instituciones y empresas.

Limitaciones: siempre nos encontramos en el filo de la navaja por lo económico, pero además, y por lo mismo, tenemos la limitación de no contar con una planta docente del nivel deseable. En este aspecto, por desgracia, la calidad está fuertemente definida por la disponibilidad de recursos económicos. Otra limitación son las excesivas exigencias burocráticas. Vivimos en un mundo donde importan más las formas que el fondo en perjuicio de los resultados.

Perspectivas a futuro

Somos una institución de reciente creación que reclama confianza... es que acaso ¿no estamos luchando en el mismo bando?, ¿no somos socios en esta empresa? Sería pues deseable un ambiente de apertura para, de manera crítica, no sólo permitir los procesos innovadores sino alentarlos, apoyarlos, enriquecerlos con aportaciones de otras experiencias que estamos seguros existen. Sin embargo, apostamos a la esperanza.

OBSERVACIONES GENERALES DEL EXPOSITOR

En seguida se insertan algunos párrafos de las recomendaciones emitidas por la ONU en relación con la educación superior; en particular, con la dirigida a los grupos económicamente deprimidos, entre los que se encuentran los indígenas y que hemos considerado al diseñar y operar nuestro sistema educativo:

Artículo 3. Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades, puesto que esos grupos, tanto colectiva como individualmente, pueden poseer experiencias y talentos que podrían ser muy valiosos para el desarrollo de las sociedades y naciones. Una asistencia material especial y soluciones educativas pueden contribuir a superar los obstáculos con que tropiezan esos grupos, tanto para tener acceso a la educación superior como para llevar a cabo estudios en ese nivel.

Artículo 9. Métodos educativos innovadores: pensamiento crítico y creatividad.

a) En un mundo en rápido cambio, se percibe la necesidad de una nueva visión y un nuevo modelo de enseñanza superior, que debería estar centrado en el estudiante, lo cual exige, en la mayor parte de los países, reformas en profundidad y una política de ampliación del acceso, para acoger categorías de personas cada vez más diversas, así como una renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, que han de basarse en nuevos tipos de vínculos y de colaboración con la comunidad y con los más amplios sectores de la sociedad.

b) Las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas de la sociedad, buscar soluciones para los que se planteen a la sociedad, aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales.

c) Para alcanzar estos objetivos, puede ser necesario reformular los planes de estudio y utilizar métodos nuevos y adecuados que permitan superar el mero dominio cognitivo de las disciplinas; se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos para propiciar la adquisición de conocimientos prácticos, competencias y aptitudes para la comunicación, el análisis creativo y crítico, la reflexión independiente y el trabajo en equipo en contextos multiculturales, en los que la creatividad exige combinar el saber teórico y práctico tradicional o local con la ciencia y la tecnología de vanguardia. Esta reestructuración de los

planes de estudio debería tomar en consideración las cuestiones relacionadas con las diferencias entre hombres y mujeres, así como el contexto cultural, histórico y económico, propio de cada país. La enseñanza de las normas relativas a los derechos humanos y la educación sobre las necesidades de las comunidades del mundo entero deberían quedar reflejadas en los planes de estudio de todas las disciplinas, especialmente las que preparan para las actividades empresariales. El personal académico debería desempeñar una función decisiva en la definición de los planes de estudio.

d) Los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos. Éstos deberán estar asociados a nuevos métodos de examen, que pongan a prueba no sólo la memoria, sino también las facultades de comprensión, la aptitud para las labores prácticas y la creatividad.

Se insertan, asimismo, párrafos del documento, básico y fundamental "Mochicahui nuevas fronteras", considerado como marco de nuestro programa educativo y los consecuentes programas de aplicación.

Zonas intermedias

La teoría de desarrollo planteó, frente a la perspectiva de cambios notables en la región, la presencia de zonas intermedias como resultado del avance del desarrollo regional. Se diagnosticó la zona y se definieron las situaciones sociogeográficas vegetativas con factibilidad de alternativas distintas a su aparente destino marginal.

El antecedente llevó a los analistas a la teoría que planteó la presencia de zonas intermedias de altísimo riesgo, como resultado trágico del avance del desarrollo regional.

Posteriormente, la nueva estrategia oficial para la tenencia de la tierra provocó, con el programa Procede, que la titularidad del bien agrario empezara a cambiar de propietario. Esto se dio intensamente y sigue sucediendo en el campo. Los ejidatarios y los indígenas están traspasando sus tierras, pero persisten en su si-

tuación económica crítica y en su estado de opresión social. Ésta es otra forma de desarrollo agrario y definición de zonas intermedias. Se benefician los que tienen capital disponible y se marginan los de siempre.

La teoría

Respetuosos de los alcances de las doctrinas sociales y en la necesidad de disponer de una teoría de operación que permita explicar, en los conceptos de las disciplinas sociales, el fenómeno de la educación universitaria moderna de los grupos universitarios potenciales con alto riesgo de diluirse por las presiones de todo lo que provee la dependencia, la supeditación y básicamente la procedencia de las bases infralaborales, se plantea la identificación de las zonas intermedias como áreas suburbanas o rurales, producidas por el desarrollo económico regional. Su marginación provoca situaciones vegetativas que mantienen estáticas las potencias comunitarias, los recursos sociales, culturales y económicos factibles de reanimarse.

Se conoce que el desarrollo, al no ser equitativo, provoca el establecimiento de zonas subdesarrolladas que polarizan la intención del cambio social. Como hipótesis de trabajo, se acepta que, al diseñarse una estrategia intensa de desarrollo regional, se estimulará la multiplicación de zonas marginales, por más que la intención sea la de integrarlas al dinamismo del cambio.

Se argumenta, entre otras características, que una zona intermedia es resultado multiplicado del desarrollo inducido, y que, al estar en condiciones vegetativas, ha conservado sus potencialidades diferenciadoras y es capaz de generar riqueza y desarrollo social, respondiendo con decisión comunitaria a los desplazamientos que ocasiona el desarrollo inducido en su intento de polarizar focos de influencia y concentración de la riqueza. A estas expresiones las llamamos economías locales. En este entendido, se diagnosticó

la zona y se definieron las situaciones sociogeográficas vegetativas con factibilidad de alternativas distintas a su aparente destino marginal.

Esta posición teórica fortalece la postulación de que la etnia en sí tiene invaluable capacidad para influir en el desarrollo regional, sin menoscabo de su historicidad cultural.

Para ejemplificar, estamos seguros de que la promoción turística bien encausada sería una de las principales fuentes de desarrollo socioeconómico de la que podemos obtener frutos importantes, pues además de ser generadora de divisas, promueve la reanimación de nuestros tesoros culturales regionales. Que el diagnóstico de la sociedad plural dará pie para facilitar operaciones de inversión regional, que la cultura nativa es un capital aún no explotado y que, involucrados en los portales cibernéticos adecuados, se puede pensar en la posibilidad de una atención sistemática para las zonas intermedias, con su debido estímulo a las economías locales.

Reanimación de las etnias

Es consenso entre las partes involucradas la afirmación de que, según las políticas y estrategias para la atención social que tiene el gobierno del estado de Sinaloa, la decisión de apoyar y estimular en todo lo factible a la educación superior y tecnológica en las expresiones étnicas es una prioridad con merecimientos suficientes para orientar hacia su realización el máximo de recursos y de esfuerzos.

El problema indígena, en Sinaloa, ha sido una permanente preocupación de la sociedad civil, de las organizaciones sociales y de las autoridades de los tres niveles de gobierno.

El consenso de los especialistas reunidos por la Comisión para la Atención de las Comunidades Indígenas de Sinaloa recomendó que la estrategia para apoyar a estos grupos tenía que ser distinta

a la conocida en los programas aplicados por el Instituto Nacional Indigenista, considerados por su carácter atomizado una solución que no trascendía en la historia social de estos pueblos. La sugerencia recomendaba que de manera definitiva se decidiera que, sin oponerse, un asunto era la etnia y otra la vocación nacionalista y, por tanto, el sistema formal educativo debía modificarse.

De esta manera, se patrocinó la elaboración del programa Mochicahui: Nuevas Fronteras, fincado en la conciencia de que

la tradición cultural nativa es responsabilidad de la etnia y la preparación de los indígenas para tener acceso a la complejidad de la cultura occidental, del Estado y que, siendo visiones de la misma realidad, aunque justificadamente estimuladas por el Estado, podrían corresponder a tareas distintas.

Esto que se plantea tan sencillo, al representar la raíz misma del conflicto étnico nacional, nos llevó a proponer una atención educativa que cuidara ambos esquemas, camino en el que avanzaríamos teniendo presente una visión filosófica integral. Por una parte, preparábamos profesionales especializados en la reanimación de las etnias, así como en la sustentabilidad de la vida campesina y, por la otra, profesionales capacitados con competencias adecuadas para relacionarse con éxito en el desarrollo occidental y, desde luego, en los retos de la vida moderna y global.

UNIVERSIDAD COMUNITARIA DE SAN LUIS POTOSÍ

Salvador Silva Carrillo*

IDENTIFICACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí es un organismo público descentralizado del gobierno del estado de San Luis Potosí que tiene un radio de influencia muy importante en tres regiones del estado de San Luis Potosí: Huasteca, zona media y altiplano. En la región Huasteca, la cual se divide en tres microrregiones norte, centro y sur, se concentra la mayor proporción de población indígena. Para el año 2000, había 312 mil personas hablando alguna lengua indígena, de las cuales 96% residen en la Huasteca potosina. Las lenguas que predominan son: el náhuatl, 64%; tének, 33%, y pame, 3%. En esta misma región se localizan estratégicamente tres de los colegios de educación superior adscritos a la Universidad Comunitaria, en los municipios de Tamuín, Tancanhuitz y Tamazunchale, que extienden su cobertura, según la distribución por microrregiones, como se señala en el siguiente cuadro:

* Rector de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, San Luis Potosí, México.

Distribución por microrregiones

<i>Zona Poblaciones</i>	<i>Huasteca norte</i>	<i>Huasteca centro</i>	<i>Huasteca sur</i>
Tamuín Ciudad Valles Ébano Tamasopo Tanquián San Vicente Tancuayalab El Naranjo	Tancanhuitz San Antonio Tanlajás Tampomolón Aquismón Huehuetlán Santa Catarina	Tamazunchale San Martín Chalchicuautla Tampacán Matlapa Xilitla Axtla de Terrazas Coscatlán	
<i>Población</i>	294 762	131 928	253 866
<i>Lengua indígena</i>	tének/pame 10.14%	tének/pame 83.36%	náhuatl 49.2%

FUENTE: Datos obtenidos del estudio socioeconómico realizado por la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, 2002.

Programas académicos que desarrolla

Actualmente, la oferta educativa de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí incluye diez licenciaturas que abarcan las áreas de ciencias humano-sociales, socio-administrativas, ciencias de la salud e ingeniería.

Instancia que otorga la certificación de estudios

La Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí, a través del Departamento de Registro y Certificación, es la instancia que otorga el registro correspondiente para cada una de las carreras que ofrece la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí.

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Iniciativa de creación y actores que la promovieron

En el marco de los objetivos estratégicos del Plan Nacional de Educación 2001-2006, referentes a la ampliación de la cobertura con equidad: ofrecer educación superior con calidad, así como lograr la integración, coordinación y gestión del sistema de educación superior. Con la finalidad de alentar una mayor participación de los jóvenes provenientes de los sectores más desfavorecidos, de las mujeres y de las diferentes culturas y lenguas, el gobierno de San Luis Potosí, a través de su Secretaría de Educación y con la colaboración de los gobiernos municipales, crea la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí, ubicada precisamente en la región Huasteca, que se caracteriza por tener una mayor concentración de población indígena, el mayor rezago en materia educativa, sobre todo del nivel superior, y donde los bajos ingresos muestran una alta precariedad en la población.

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí es una institución innovadora que atiende las necesidades regionales con un enfoque de interculturalidad, con posibilidad de atender con pertinencia el creciente número de jóvenes pertenecientes a tres culturas del país, cuyas actividades están orientadas al desarrollo de las lenguas y la cultura, así como al desarrollo étnico y regional.

Se trata, entonces, de una institución comprometida con la educación superior de excelencia, la preservación de la cultura regional de la Huasteca y que también permitirá elevar el nivel socioeconómico de sus habitantes al hacerlos partícipes de mejores oportunidades para su desarrollo.

Organismos públicos o privados que financian el programa

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí tiene un esquema de financiamiento tripartita con la participación del gobierno del

estado a través de la Secretaría de Educación, los gobiernos municipales y los ingresos propios de la institución.

Características esenciales del modelo educativo

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí ofrece diez carreras, únicamente en el nivel de licenciatura y en la modalidad escolarizada. La oferta educativa consiste en las licenciaturas en Ingeniería Industrial, Administración Pública Municipal, Desarrollo Económico Regional, Derecho, Derecho Indígena, Turismo Sustentable, Sistemas Computacionales Administrativos, Lenguas Indígenas, Antropología y Salud Comunitaria.

Estrategias de selección y evaluación de los estudiantes

Para la selección de estudiantes, la Universidad Comunitaria sigue un proceso que se inicia con la promoción permanente de la oferta educativa. Dicho proceso consta, entre otras actividades, de visitas, charlas informativas y entrega de material gráfico en los diferentes planteles educativos del nivel medio superior, localizados en su área de influencia. Los aspirantes que solicitan ingresar a la Universidad deberán cumplir con los requisitos señalados en el Reglamento Interno y los exámenes de ingreso (Ceneval, conocimientos y de salud).

Diseño curricular

Las licenciaturas que se imparten en la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí se desarrollan en ocho semestres con excepción de las carreras de Derecho y Derecho Indígena, que se imparten en nueve semestres. En los planes de estudios se incluyen

cursos de lenguas indígenas que predominan en la región tales como: náhuatl, tének y pame. También cuentan con contenidos orientados a la comprensión de las formas de organización social y política tradicional y cultural de las comunidades, sin menoscabo de otros contenidos específicos para la adquisición de conocimientos, habilidades y destrezas congruentes con el perfil de egreso en cada una de las carreras. Adicionalmente, se incluyen cursos y talleres de inglés, computación, metodología de la investigación y proyectos de desarrollo comunitarios productivos. Los jóvenes formados en esta universidad se distinguirán por poseer habilidades intelectuales específicas, identidad profesional, amplio sentido de la responsabilidad y de la ética profesional, por su capacidad para reconocer y responder ante las necesidades derivadas de las condiciones sociales del entorno; por sus conocimientos sobre la problemática y deficiencias que deberán resolverse para promover el desarrollo de las poblaciones marginadas.

Estrategias de formación de docentes

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí promueve un programa permanente de formación de profesores en las áreas pedagógicas y disciplinarias. La planta docente está organizada en academias disciplinarias donde se discute sobre las necesidades y se proponen estrategias para la formación o actualización, a fin de enfrentar los requerimientos de los planes y programas en los que participan. Alternativamente, los profesores pueden acceder a estudios de posgrado con apoyo de la universidad, para lo cual se han establecido convenios de colaboración con otras instituciones de educación superior. Además, pero no menos importante, es que la propia universidad organiza y promueve cursos, diplomados y otras actividades académicas encaminadas a fortalecer sus cuerpos académicos.

Identificación de nichos de oportunidad para el desempeño de las profesiones

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí ha realizado estudios para conocer las características socioeconómicas de las comunidades en las que tiene influencia. Asimismo, realiza estudios exploratorios para conocer los recursos profesionales, expectativas de formación profesional y la infraestructura educativa en tres regiones de San Luis Potosí, aunados a los estudios de factibilidad que sustenta la propia oferta educativa de la institución. A partir de estos estudios, se ha alimentado el modelo curricular, el enfoque, los contenidos y las propuestas para los proyectos productivos y de desarrollo comunitario, con criterios de pertinencia, trascendencia y calidad. En la actualidad, se encuentra en la etapa de planeación del estudio para el seguimiento de su primera generación de egresados.

Procesos de certificación de estudios

Los planes y programas de estudios que se imparten en la Universidad Comunitaria, al cumplir con las disposiciones reglamentarias correspondientes del nivel de educación superior, cuentan con el registro de validez oficial emitido por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado. Aunque es una institución de reciente creación, su trabajo está encaminado a lograr la excelencia educativa en cada uno de los programas que ofrece, a través del fortalecimiento de su planta docente y la certificación institucional. Para lograr lo anterior, la Universidad cuenta con un programa de desarrollo institucional que permite fijar rumbo a las acciones que emprende. Este programa se basa en la planeación estratégica, que contempla una visión de corto, mediano y largo plazos. La planeación estratégica constituye un elemento central para evaluar y definir la trayectoria y madurez institucional y del modelo académico, en particular. Para garantizar un proceso exitoso,

la institución impulsa un sistema de calidad que permea todos los órganos y unidades que la conforman. Se trata de un sistema caracterizado por ser altamente participativo, orientado al cumplimiento de la misión de la universidad y a la búsqueda de la excelencia en la educación, con un enfoque sistémico e integral, el cual permitirá a la institución sujetarse a las normas de calidad nacionales e internacionales de la educación.

*Impacto en el desarrollo de la comunidad
a la que pretende beneficiar*

El impacto de la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí se verá reflejado en la educación que imparte, en una mejor calidad de vida de los individuos y en el avance de la sociedad en su conjunto. Por ello, está comprometida a ofrecer enseñanza de calidad y fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, proporcionando oportunidades asequibles de educación superior, promoviendo el desarrollo de la comunidad y alentando el crecimiento económico regional y nacional.

*Avances, logros, limitaciones y obstáculos
en el desarrollo de la experiencia*

La estructura universitaria la conforman actualmente ocho colegios de educación superior en igual número de municipios de la geografía potosina, de los cuales cuatro (Tamuín, Tancanhuitz, Tamazunchale y Tampacán) están ubicados en la región Huasteca.

La oferta educativa de la universidad se compone de diez licenciaturas orientadas a las diversas ramas del conocimiento para satisfacer las necesidades del mercado laboral regional.

La matrícula registra un total de 829 alumnos, de los cuales más de 70% están inscritos en el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior.

La planta docente está integrada por 117 profesores, que participan en el programa permanente de formación docente. Adicionalmente, se han signado convenios de colaboración con otras instituciones de educación superior, a fin de que los profesores de esta universidad puedan tener acceso a la educación de posgrado y, así, colaboren en el fortalecimiento de sus cuerpos académicos.

Por otra parte, se impulsan y promueven programas de investigación y vinculación con los sectores productivos y sociales de la región.

En cuanto a las limitantes más importantes que se presentan, están las económico-financieras, necesarias para apoyar y fortalecer las funciones sustantivas de la universidad, que derivan en la dificultad para impulsar la infraestructura física institucional y, no menos importante, para la consolidación de la planta docente.

Perspectivas a futuro

La Universidad Comunitaria de San Luis Potosí espera consolidar en el corto plazo las ocho sedes que tiene para la atención de los jóvenes de zonas indígenas y rurales marginadas y, asimismo, consolidar los planes y programas de las diez carreras que actualmente imparte, a través de una evaluación permanente. Impulsar la vinculación con los municipios para el desarrollo de las comunidades y la puesta en marcha de proyectos productivos, así como el planteamiento de acciones concretas que permitan la conservación de las lenguas y el rescate de los usos, tradiciones y costumbres.

Por otra parte, pondremos especial énfasis en la consolidación de la planta académica a través de la formación con el grado de especialización y maestría, a fin de cumplir con los estándares exigidos por la Secretaría de Educación Pública.

Consideramos indispensable la relación con otras universidades de carácter intercultural para buscar un desarrollo conjunto en

esta nueva forma de atender a las comunidades marginadas, para generar un nuevo modelo pedagógico que permita atender con éxito los rezagos que propicia el hablar una lengua distinta de la dominante y, de igual manera, el intercambio de alumnos y maestros para conocer distintas experiencias que enriquezcan el trabajo de nuestra universidad.

UNIVERSIDAD DE QUINTANA ROO

Francisco J. Rosado May*

*Fructificar la razón,
trascender nuestra cultura.*

INTRODUCCIÓN Y ANTECEDENTES

La creación de nuevas instituciones de educación superior (IES), orientadas hacia sectores indígenas, se sustenta en la demanda de estos grupos que tradicionalmente no han sido atendidos por el sistema de educación superior (SES). Además, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Pronae) establece, entre sus objetivos estratégicos, la ampliación de la oferta educativa con base en criterios de mayor equidad y calidad.

Se ha observado en las IES existentes que las oportunidades de acceso para los sectores alejados de las grandes ciudades son limitadas y presentan dificultades para su incorporación, permanencia y exitosa conclusión de este nivel de estudios. Para los integrantes de grupos indígenas, esta posibilidad es más remota, pues enfrentan múltiples desventajas, entre las que destacan: los costos de sostenimiento, los costos de oportunidad, el desplazamiento de su lengua y de su cultura por el predominio de los valores de otras culturas, entre otros.

Aun cuando se han promovido estrategias de apoyo para que estos sectores de la población tengan posibilidades de acceso al

* Rector de la Universidad de Quintana Roo. Unidad Zona Maya, Campus Intercultural Bilingüe, México.

SES, las carreras ofrecidas no se presentan como opciones de formación profesional pertinentes a las condiciones de vida, trabajo y desarrollo cultural de los pueblos indígenas del país. Se sabe que muchos de los integrantes de los grupos indígenas que han logrado insertarse en ambientes educativos o laborales distintos a los de su origen tienden a sustituir e incluso rechazar definitivamente el uso de su lengua y de sus prácticas culturales y, en muy pocos casos, orientan su desempeño profesional al servicio de sus comunidades y a la preservación de sus raíces culturales.

Las universidades públicas mexicanas tienen el compromiso de modernizarse e impulsar la educación y el fenómeno actual de la Sociedad del Conocimiento como el medio fundamental para generar el desarrollo sostenible de nuestra población y esto exige, entre otras acciones, respetar y fortalecer la singularidad sociocultural de los diferentes grupos étnicos (Casillas, 2003).

Es una realidad que, aunque las universidades tienen el noble fin de la igualdad, no han dejado de ser lugares de difícil acceso para clases marginadas. Esta problemática no sólo se refleja en el ámbito nacional; la Fundación Solidaridad Mexicano-Americana, señala que sólo 6.9 % de los mexicanos –que representan la mayoría de todos los hispanos en Estados Unidos– cuenta con estudios universitarios. Esta fundación informa que la comunidad hispana registró un crecimiento de 58% entre 1990 y 2000.¹ La Secretaría del Trabajo y Previsión Social reporta que desde 1994 han dejado el campo mexicano 1 780 000 personas, y la Sedesol reconoce que cada día sale del medio rural un promedio de 600 campesinos.² La marginación y la pobreza no significan sólo carencia de alimentos o desnutrición, ingresos insuficientes y falta de servicios públicos y educativos. La pobreza en el medio rural mexicano es, también, emigración forzada, es decir, abandono de la tierra y de la familia (Quintana, 2003).

¹ *La Crónica de Hoy*, 8 de enero de 2002.

² *Reforma*, 16 de octubre de 2002.

En Quintana Roo, el sistema educativo de nivel superior y normalista comprende 22 escuelas, 7 883 alumnos y 721 profesores. Para los estudiantes que provienen de comunidades indígenas, la posibilidad de ingresar en la educación superior es mínima, ya que no existe el nivel licenciatura cerca del área donde habitan (Quintana y Rejón, 2003).

La Universidad de Quintana Roo (UQROO) se crea en 1991 con la misión de contribuir al desarrollo social, económico, cultural y profesional de la entidad, así como para formar profesionales provenientes de diferentes sectores de la población, incluidos estudiantes procedentes de las zonas indígenas. Actualmente, de una población total de 2 500 estudiantes, sólo 12% es de este origen.

Acatando su misión, la Universidad de Quintana Roo se propone crear la Unidad Académica de la Zona Maya, como una estrategia necesaria, indispensable e impostergable de contribuir a la integración socioeconómica del pueblo maya en el desarrollo sustentable de Quintana Roo, coadyuvando a la federación, los estados y los municipios, a promover la igualdad de oportunidades de las comunidades indígenas del estado, contribuir a la eliminación de cualquier práctica discriminatoria y garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas.

Se contempla que este proyecto se realice bajo un esquema progresivo e innovador de cobertura, como un sistema conforme a la vocación principal de cada subzona maya, y que se diseñen y ejecuten sus tareas sustantivas de formación de profesionales e investigadores, de generación y aplicación del conocimiento, y de extensión y preservación de la cultura, en condiciones de pertinencia, calidad y equidad equiparables con los indicadores internacionales.

La Universidad de Quintana Roo asume con este proyecto su compromiso de contribuir en la transformación de la educación desde un sistema cerrado y *conservador* de difícil acceso, hacia un sistema abierto e incluyente, especialmente de la población indígena, y con ello formar los recursos humanos necesarios para

sostener y dirigir el desarrollo sostenible de la zona maya para beneficio de todos los quintanarroenses y de todos los mexicanos en general.

JUSTIFICACIÓN

La existencia de un estado pluricultural e intercultural constituye la única garantía para ofrecer a los habitantes de nuestra nación un futuro deseable, una coexistencia de culturas y un proyecto moralmente defendible. Aunque si bien es cierto que los pueblos indígenas no son el único sector social que sustenta la diversidad, por su historia, lenguas, culturas, sistemas normativos, formas de organización social y productiva, ciclos rituales y festivos, son ellos, en gran medida, los que la definen, la encarnan y la hacen cada vez más visible. En países como Canadá, los grupos indígenas son verdaderas comunidades sólidas no sólo socialmente, sino también económicamente, capaces de generar riqueza y desarrollo para su propia gente, sin perder sus costumbres (Martín, 2002).

En nuestra nación, como en otros países de América Latina, se reconoce que la educación superior es uno de los medios para llevar el desarrollo a las diferentes etnias y contribuir al incremento del nivel educativo en la población indígena de educación superior, cuyo sustento legal es el siguiente:

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Capítulo I, De las Garantías Individuales, Artículo 2°.
- Ley de Justicia Indígena del Estado de Quintana Roo.
- Ley de Derechos, Cultura y Organización Indígena del Estado, Capítulo V, Educación, artículos 21 a 25.
- Ley de Derechos Lingüísticos, artículos 6 y 11.
- Legislación Universitaria de la Universidad de Quintana Roo, Ley Orgánica, artículos 2, 3, y 26, en sus fracciones VI y VII, principalmente.

En el artículo 2° constitucional se menciona que:

La nación mexicana es única e indivisible. 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.

La SEP, en el Programa Nacional de Educación 2001-2006, menciona que los rezagos que experimenta la población indígena en materia educativa son tan importantes como los que registra en salud y alimentación; se trata de factores relacionados que, junto con la pobreza, dan forma y consistencia a un círculo que suele repetirse generación tras generación.

Pese a los avances logrados, el desigual desarrollo de nuestro país ha impedido que los beneficios educativos alcancen a toda la población. Todavía no se cumple con el propósito sustancial de nuestra Constitución, en particular sobre los términos de igualdad de oportunidades en el acceso y desarrollo educativo de todos los mexicanos, pues existen regiones donde prevalece el abandono, e incluso el racismo, en particular, en el caso de las múltiples poblaciones indígenas. La zona maya, por supuesto, no es la excepción a esta problemática.

Con el propósito de contribuir a lograr una mayor equidad entre los diferentes sectores de la sociedad mexicana, la educación superior debe reorientarse para emprender un proceso de reconocimiento del valor y de revitalización de las lenguas y las culturas de los pueblos originarios (Casillas, 2003).

Esta reorientación debe propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas tanto en la lengua materna como en el idioma oficial del país; además de fomentar el establecimiento del contacto y del diálogo en un ambiente de respeto a la diversidad. De esta manera, las diferencias culturales se conciben como virtudes que fomentan actitudes de respeto y comprensión recíproca, generando relaciones en condiciones de igualdad.

Se ha demostrado que en el problema está la solución y, si en este caso, el problema es la situación educativa de los pueblos indígenas, en ellos mismos debería encontrarse una salida. Hay que revalorar el potencial de desarrollo de la población de estas comunidades y retomar la aportación que sus integrantes puedan hacer para contribuir significativamente al desarrollo nacional.

Para alcanzar ese vínculo entre las IES y dichas comunidades, la Universidad de Quintana Roo propone la creación de una Unidad Académica en la Zona Maya. Esta estrategia permite:

- a) No crear necesariamente una nueva universidad con toda su estructura, y
- b) Aprovechar los estándares de calidad académicos y administrativos de la UQROO, lo que dará el respaldo a la nueva unidad académica.

Tomando como marco de referencia:

- El Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006.
- El Plan Estratégico de Desarrollo Integral del Estado de Quintana Roo 2000-2025 - Atención a la Zona Maya y Sectores Productivos.
- El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006.
- El diagnóstico de necesidades de formación y necesidades educativas de los aspirantes potenciales.

Socialmente, este proyecto se fundamenta en la idea de que la Federación y el Estado no sólo están teniendo en cuenta las zonas turísticas para el desarrollo, sino que están buscando lograr la integración en éste de las zonas rurales e indígenas.

La zona maya, donde se pretende desarrollar la nueva Unidad Académica de la UQROO, está integrada por cuatro de los

ocho municipios que conforman Quintana Roo: Felipe Carrillo Puerto, José María Morelos, Lázaro Cárdenas y el territorio interior de Solidaridad que abarcan el equivalente a 57% de la extensión territorial del estado. En ella se concentra 19% de la población y es el actual asentamiento de la etnia maya.

En el municipio de Felipe Carrillo Puerto, 75% de la población es hablante de lengua maya; en José María Morelos, 68% de la población; 57% en Lázaro Cárdenas y 30% en el municipio de Solidaridad.

Esta zona cuenta con una gran riqueza natural, cultural e histórica de relevancia nacional e internacional que ha fortalecido la identidad y el desarrollo del estado de Quintana Roo. Paradójicamente, el nivel de marginación en el que viven sus habitantes expresa notoriedad en indicadores como la cobertura y acceso a servicios de salud, servicios públicos básicos y conexos, vivienda y acceso a la educación.

Tan sólo en el ámbito nacional, la desnutrición afecta a 44% de los indígenas menores de cinco años, proporción similar a la de las naciones más pobres de África.³ En la población de la zona maya, se presenta un padrón de derechohabientes a los servicios de salud de IMSS e ISSTE de 19%, que se ubica por debajo del indicador estatal. Para la atención en pequeñas comunidades rurales la Secretaría de Salud cuenta con una Unidad Móvil de Salud que hace recorridos para cubrir la atención médica.

De acuerdo con el INEGI (2000), se cuenta con 68% de cobertura en los cuatro principales servicios básicos (agua potable, drenaje, energía eléctrica y servicios sanitarios), mientras que la media nacional es de 86 por ciento.

En las localidades urbanas, predomina el tipo de vivienda unifamiliar con paredes de piedra, techo de losa o de palma, con una sola planta, mientras que, en las localidades rurales, el principal tipo de vivienda es construido con materiales de la región, por

³ Diario *La Jornada*, 20 de febrero de 2002.

lo general percederos y con poca resistencia (palitos, palma, lodo y pasto). Sólo 35% de las viviendas de la zona maya cuenta, al mismo tiempo, con al menos tres servicios básicos –agua potable, electricidad y drenaje–, dilucidando el considerable nivel de marginación existente; a la par, el municipio de Solidaridad está desarrollando su zona costera que, en un futuro, se prevé fortalecerá económicamente la región maya. Este fenómeno se ha observado en las últimas décadas en Quintana Roo, pues ha presentado un elevado crecimiento poblacional debido a la presencia de sus destinos turísticos masivos en los municipios de Solidaridad y Benito Juárez. La dinámica de crecimiento poblacional que se espera en los siguientes años se encuentra encabezada por el municipio de Solidaridad, en las poblaciones de Playa del Carmen y la Riviera Maya, que son considerados los principales detonantes económicos de la zona.

Setenta y tres por ciento de las localidades de la zona maya tienen entre 1 y 49 habitantes, lo que indica una elevada dispersión poblacional en asentamientos muy reducidos. Las localidades con mayor número de habitantes son las cabeceras de Felipe Carrillo Puerto y Solidaridad.

La tasa anual promedio de crecimiento poblacional en Quintana Roo es de 8% y la de la zona maya es de 7%; ambas son, por mucho, superiores a la tasa nacional que registra 2%. Para el año 2006, se estima que la población haya crecido, en función a 2003, en 78.5%, lo que significaría 22% de la población estatal. El panorama para 2010 predice que la población de la zona maya habrá aumentado en dos veces la población con respecto al año base, lo que constituiría 29% de la población de Quintana Roo. En relación con la distribución poblacional entre los 15 y 24 años, 40% se distribuye en la zona de estudio. Es importante señalar que los rangos de edad que preceden representan un elevado porcentaje que, en los próximos años, presionará aún más la demanda de servicios educativos (Zapata y Rejón, 2003).

Para el año 2006, los egresados de 41 licenciaturas como Administración, Derecho, Contaduría, Medicina y Arquitectura, entre otras, "se quedarán en el desempleo abierto o se verán obligados a aceptar empleos de baja calidad y con menores salarios, debido a que una de cada tres carreras registran 'excedentes críticos', de profesionistas".⁴

Según un estudio de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), 13 licenciaturas consideradas como críticas arrojarán un excedente de 827 mil profesionales para 2006. El informe prevé que, para ese año, se agudizarán las escasas oportunidades de empleo y los bajos niveles salariales, lo que perjudicará a 360 mil egresados de las universidades; esto si continúa un ritmo de crecimiento en la economía nacional de 3.4 por ciento.

Demanda potencial en el ciclo escolar 2002-2003

<i>Entidad</i>	<i>Estudiantes</i>
Quintana Roo	5 013
Zona Maya	1 163
Resto del Estado	3 850
Yucatán	11 211
Campeche	5 120
Tabasco	21 582
TOTAL	42 926

FUENTE: Dirección General de Planeación, Programación y Presupuesto, SEP.

Demanda atendida para el ciclo escolar 2002-2003

<i>Entidad</i>	<i>%</i>	<i>Estudiantes</i>
Quintana Roo	74.3	3 723
Zona Maya	42.6	495
Resto del Estado	31.7	3 228
Yucatán	83.2	9 330
Campeche	87.1	4 460
Tabasco	62.1	13 397
TOTAL	2.0	30 910

⁴ *Por Esto!*, Quintana Roo, 5 de enero de 2004.

En virtud de que la zona maya representa una región prioritaria de atención de parte de los gobiernos federal y estatal, tanto para dar respuestas a su justo reclamo social como para aprovechar el enorme potencial natural que resulta estratégico en el objetivo de armonizar y dinamizar el desarrollo social y económico del país y especialmente de Quintana Roo, la UQROO considera la perspectiva de ampliar su cobertura hacia esa área de población indígena.

Considerando las particularidades del desarrollo educativo marginal de los sectores vulnerables, podemos presuponer que las instituciones educativas que atienden actualmente el nivel superior no están diseñadas para potenciar las capacidades de los estudiantes provenientes de los pueblos indígenas de la zona maya, ya que:

- No se adaptan a su cultura.
- No se adaptan a su lengua.
- No se adaptan a las necesidades de su entorno.

Para alcanzar ese vínculo entre las IES y la mencionada comunidad, se ha contemplado un modelo propuesto por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP que contempla en su diseño un enfoque intercultural. Dicho enfoque presupone una educación cuya raíz surja de la cultura del entorno inmediato de los estudiantes y que incorpore elementos y horizontes culturales diversos.

La educación intercultural se define como la educación de los individuos en el conocimiento, comprensión y respeto de las diversas culturas de la sociedad en la que viven. Por ello, se propone como el enfoque más apropiado para todas las sociedades actuales que, además, permita la construcción de un currículo que atienda las necesidades educativas y sociales de los grupos indígenas y no indígenas (Casillas, 2003).

La UQROO tiene la enorme oportunidad histórica de albergar una Unidad Académica en la Zona Maya de Quintana Roo, enfocada a orientar la formación de profesionales con una identidad propia y con altos estándares de calidad.

La Unidad Académica de la Zona Maya de la Universidad de Quintana Roo, como una alternativa funcional, pertinente y viable, será un espacio diseñado para potenciar las habilidades y conocimientos de grupos nativos y permitir su integración en el desarrollo de la sociedad moderna con respeto a su cultura, naturaleza y tradiciones, en un contexto de sociedad dinámica y con altos estándares de calidad, a través de un modelo educativo que integra los siguientes aspectos:

- a) Programas de formación profesional de alta calidad
- b) Currículos flexibles
- c) Normatividad universitaria flexible y moderna
- d) Programas académicos integrados (por ejemplo, profesional asociado con licenciatura)
- e) Tutorías y seguimiento de estudiantes
- f) Formación de académicos para la función de docencia en el medio indígena
- g) Movilidad académica y criterios de acreditación en distintos espacios formativos
- h) Finanzas saludables
- i) Fomento de la participación comunitaria en la toma de decisiones del proceso formativo de sus integrantes
- j) Aprendizaje independiente
- k) Formación para autoemplearse, es decir, potenciar habilidades para el desarrollo autónomo de proyectos y búsqueda de fuentes de financiamiento, o bien, para integrarse en empleos generados en las instituciones ya existentes.

IDENTIFICACIÓN DE PROGRAMAS ACADÉMICOS

Para la identificación de los programas académicos que se impartirían en la Unidad Académica de la Zona Maya, se utilizó la siguiente metodología:

- Consulta a estudiantes de nivel medio superior.
- Consulta a informantes clave.
- Consulta a empleadores potenciales.
- Marco de referencia (educación indígena).
- Plan Estratégico de Desarrollo Integral del Estado de Quintana Roo.
- Atención a la Zona Maya y Sectores Productivos 2000-2025.
- Plan Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Diagnóstico de necesidades de formación y necesidades educativas de los municipios de Quintana Roo, en relación con el Plan 2000-2005.
- Diagnóstico de necesidades de formación y necesidades educativas de los aspirantes potenciales.

Tomando como base los criterios anteriores (percepción, plan estatal, nacional, etc.), tenemos el siguiente cuadro con la identificación de los programas académicos:

<i>Programas</i>	<i>Perfil de formación</i>	
1. Agroecología y manejo de recursos naturales	PA	Licenciatura
2. Gestión y defensoría de los pueblos indígenas	PA	Licenciatura
3. Salud comunitaria	PA	Licenciatura
4. Comunicación indígena	PA	Licenciatura
5. Turismo alternativo	PA	Licenciatura
6. Estudios mayas contemporáneos	PA	Licenciatura

Los distintos programas académicos buscan facilitar los procesos de formación científica y técnica, de información y de inves-

tigación, que permitan a los participantes indígenas y no indígenas examinar, en contextos propicios de aprendizaje, aspectos relevantes e innovadores relacionados con los temas y preocupaciones regionales y nacionales de la zona maya.

Los programas académicos propuestos tienen la particularidad de que están orientados a una zona con características muy especiales y, por tanto, se trata de implementar un servicio de formación integral de universitarios en donde las carreras sean adaptables a la condición y expectativas del estudiante y le garanticen calidad y expectativas de desarrollo al cursar un nivel técnico superior universitario que, además, le permita, si así lo desea, continuar su preparación profesional.

REFLEXIONES FINALES

La misión de la Unidad Académica de la Zona Maya será “formar profesionales comprometidos con el progreso del ser humano a través de un modelo educativo integral que fomente y desarrolle valores, actitudes y habilidades que le permitan integrarse en el desarrollo social y económico en un ambiente competitivo”, así como “generar y aplicar conocimientos innovadores útiles a la sociedad a través de una vigorosa vinculación”, para “preservar los acervos científicos, culturales y naturales, e intercambiar conocimientos y recursos con instituciones nacionales e internacionales para aprovechar las oportunidades generadas en el mundo, con la firme intención de contribuir al desarrollo social y económico, así como al fortalecimiento de la cultura de Quintana Roo y de México”.

Nuestra visión institucional (2006) es la de

responder a las expectativas de la sociedad, ofreciendo los servicios de educación superior, y de generación y aplicación innovadora del conocimiento

con eficiencia, enfocados a la satisfacción de los usuarios y en estrecha relación con los proveedores, con políticas para la mejora continua, la transparencia y la reducción de tiempos.

Como resultado de lo anterior, los programas educativos están acreditados por organismos reconocidos por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (Copaes) y los procesos académicos administrativos están certificados a través de la norma ISO 9001:2000.

La presencia de la universidad es indispensable como coadyuvante del impulso previsto en toda la zona maya desde las políticas educativas y de desarrollo económico. Resulta importante hacerlo a la brevedad, ya que la demanda educativa es considerable y la relevancia de los proyectos de apoyo son prioridades consideradas como inaplazables.

REFERENCIAS

- CASILLAS, María de Lourdes, *Marco general para impulsar la creación de instituciones de educación superior en México, en el contexto de la perspectiva intercultural*, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP, 2003.
- INEGI, *XII Censo General de Población y Vivienda, 2000*, México, 2000.
- MARTÍN, E., "Consulta indígena", *La Revista Peninsular*, núm. 667, 2002. URL: <http://www.larevista.com.mx>.
- MARTÍNEZ, M., *Plantas medicinales de México*, 6a. ed., México, Ediciones Botas, 1989, 656 p.
- QUINTANA, V. M., *Por qué el campo mexicano no aguanta más*, Centro Peruano de Estudios Sociales, 2003. URL: <http://www.cepes.org.pe/> y <http://www.uacj.mx/ICSA/carreras/Sociologia/>.
- RUZ L., Alberto, *El pueblo maya*, México, Salvat Mexicana/Fundación Cultural San Jenórimo Lídice, 1981.

- SEP, *Programa Nacional de Educación 2001-2006 (Desarrollo Social: Educación)*, 2002. URL: <http://www.sep.gob.mx>.
- VIESCA, T. C., *Medicina prehispánica de México. El conocimiento médico de los nahuas*, México, Panorama, 1986.
- ZAPATA, L., y E. Rejón, "Estudio de factibilidad para la implementación de una unidad académica de la Universidad de Quintana Roo en la zona maya", Centro de Investigación y Desarrollo de Proyectos Multidisciplinarios, 2003, 131 p.

CONCLUSIONES, ACUERDOS Y COMPROMISOS

El seguimiento de las reflexiones en torno a los temas planteados y el debate suscitado en los diferentes momentos de este Segundo Encuentro Regional generaron pronunciamientos fundamentales que se deben tener en cuenta para asegurar la pertinencia y relevancia de los programas y proyectos académicos orientados a la formación profesional de los jóvenes pertenecientes a los pueblos indígenas de América Latina.

A continuación, se puntualizan algunos argumentos destacables que han venido contribuyendo y que, sin duda, garantizarán en el futuro la exitosa expansión de este tipo de experiencias.

1. El movimiento indígena de América Latina no sólo reivindica su derecho a la educación. Sus demandas se ubican en el derecho pleno de los pueblos indígenas de la región a la construcción de nuevas nociones de derechos colectivos que les ofrezcan mejores condiciones de seguridad contra los embates de la globalización que afectan la supervivencia de sus culturas y de sus valores.
2. Por su profunda sabiduría ancestral y por sus dinámicos procesos de participación comunitaria, la presencia de los pueblos indígenas es de vital importancia en la construcción de un proyecto de nación acorde con nuestra diversidad

multiétnica y pluricultural. Por este motivo, garantizar su acceso a la educación superior es una excelente estrategia que permitirá lograr mayores niveles de equidad, promoviendo su capacidad para debatir los asuntos que competen a sus pueblos y para tomar decisiones con respecto a la orientación de su propio desarrollo (*empoderamiento*).

3. En muchos países de América Latina, las instituciones de educación superior convencionales forman esencialmente las elites dirigentes, intelectuales o políticas. Sus programas académicos no están orientados hacia el reconocimiento y la promoción del pluralismo étnico de sus respectivos países. Aun cuando existan programas universitarios dirigidos a la formación superior de jóvenes indígenas, la transformación de la universidad en su conjunto está pendiente. Sin embargo, es preciso considerar que, además de hacer esfuerzos para desarrollar universidades con programas específicos enfocados a la población indígena, es importante impulsar una nueva Reforma Universitaria Integral en América Latina. Tan importante es lo primero como lo segundo. Este proceso de transformación deberá caracterizarse por una democratización creciente, que pugne por la búsqueda de condiciones de equidad en el acceso a este nivel educativo para los sectores que han sido tradicionalmente desplazados, por el reconocimiento de la diversidad cultural y por la inclusión de las comunidades indígenas como actores sociales imprescindibles en todas los ámbitos del desarrollo de la sociedades de América Latina.
4. Las propuestas universitarias para la formación indígena son muy heterogéneas en cuanto a los factores clave que podrían impulsar su desarrollo. Uno de los más importantes que hay que considerar se refiere a la ausencia de compromisos de apoyo por parte de los gobiernos nacionales para la consolidación de estos programas formativos. Esto se debe a que no se han constituido en tema de interés para la defi-

nición de políticas públicas. Por tal motivo, este tipo de programas académicos se ven afectados, pues dependen esencialmente de financiamientos específicos por parte de organismos internacionales y de ONG, que abarcan periodos cortos y que, en múltiples casos, no dan continuidad a las acciones. Estas condiciones crean la necesidad de pensar nuevos modelos de acceso a la educación superior, materializados en políticas educativas congruentes con el contexto de desarrollo de América Latina.

5. En los últimos diez años, se percibe un interés creciente por desarrollar proyectos de esta naturaleza en América Latina; sin embargo, se observa una fragmentación de las distintas organizaciones indígenas que ha provocado dificultades para hacer viable la interlocución y la posibilidad de plantear acciones conjuntas. En este plano, es importante considerar que, como lo apuntan algunas experiencias presentadas en este evento, se ha demostrado que, cuando las organizaciones y los pueblos indígenas trabajan de manera conjunta, los resultados suelen mostrarse con mayor contenido y pertinencia en relación con las problemáticas que enfrentan. Un componente clave para asegurar el éxito de estas acciones es la posibilidad de establecer una alianza estratégica entre los gobiernos, las instituciones educativas y las organizaciones indígenas. La educación superior indígena no sólo debe ser *para* los pueblos indígenas, sino debe diseñarse *con ellos*. Por consiguiente, la cogestión de pueblos indígenas y Estado parece ser una fórmula necesaria.
6. Como resultado de la creciente preocupación por la democratización de los países del continente, los asuntos indígenas, en general, y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en particular, han merecido recientemente mayor atención. Un número cada vez más significativo de educadores indígenas –con o sin formación de base apropiada– y de líderes indígenas está posicionando sus puntos de vista y dejando

escuchar su propia voz respecto a la implementación de la educación intercultural bilingüe en la región. Por consiguiente, es importante fortalecer una estrategia conjunta entre los países de América Latina para la formación de educadores con este enfoque.

7. Por lo general, los programas de formación profesional dirigidos a estudiantes indígenas se han diseñado y desarrollado en un clima de desconocimiento y falta de comunicación e intercambio de experiencias que propicie el enriquecimiento recíproco. Puesto que este Encuentro ha permitido ampliar el conocimiento de múltiples iniciativas de esta naturaleza, esta circunstancia convoca a estimular un proceso de aprendizaje recíproco entre ellas, a fin de no repetir desaciertos que deberían haber sido ya superados. En este marco, se identifican dos factores que limitan las potencialidades de desarrollo de la EIB en la región: el aislamiento en el que se desarrollan los programas y el número aún insuficiente de educadores e investigadores indígenas; factores que se constituyen en limitantes que comprometen la calidad y el desarrollo de un modelo que busca ser social, cultural y lingüísticamente relevante y pertinente para atender a una población que desea mantener su identidad y que busca cada vez mayor relación y comunicación con la sociedad en su conjunto, en términos de igualdad.
8. Un planteamiento central derivado del debate en este Segundo Encuentro es la necesidad de proyectar el enfoque intercultural no sólo como un componente básico para el diseño curricular, sino como la respuesta idónea al cumplimiento de respeto a los derechos de los pueblos indígenas y a sus demandas por una educación culturalmente pertinente, en un plano de respeto a la diversidad y a la diferencia cultural. El fortalecimiento de este enfoque implica abordar los procesos educativos desde la perspectiva de la

recuperación, revitalización y consolidación de las lenguas y las culturas indígenas, ya que éstas constituyen el eje central de su identidad y contribuyen a favorecer el apego a los valores comunitarios, así como a fortalecer el movimiento indígena.

9. Una de las propuestas fundamentales del grupo reunido en este evento planteó la necesidad de articular *redes* de instituciones de educación superior con vocación intercultural como alternativa para derribar el aislamiento y fortalecer las experiencias. Uno de los propósitos de la red es

provocar un pensamiento universitario apropiado para responder a las demandas estratégicas de los pueblos indígenas y la creación progresiva de condiciones que permitan abatir el sinnúmero de elementos que han provocado exclusión, opresión, falta de participación en la vida política y cultural de los pueblos indígenas en nuestros países. Este concepto de red tiene como razón de ser la construcción de la capacidad institucional para dar respuesta a los propósitos de carácter estratégico del desarrollo social, económico y político de los pueblos indígenas, asegurando el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos indígenas.¹

En este marco, la presencia de la UNESCO en este evento adquiere particular relevancia, ya que este organismo debe asumir el liderazgo frente al compromiso de instar a los gobiernos de América Latina para que estas instituciones se consoliden y, asimismo, para que las redes operen de manera eficiente y oportuna.

¹ Reflexión de la doctora Ruth Moya.

ACUERDOS PARA IMPULSAR EL TRABAJO EN RED

1. La constitución de la red propone trabajar problemáticas comunes que permitan avanzar y consolidar los proyectos de educación superior para pueblos indígenas, tales como:
 - a) aproximaciones pedagógicas para la definición de los modelos educativos pertinentes;
 - b) políticas lingüísticas;
 - c) circulación de saberes entre alumnos y docentes;
 - d) sistematización del conocimiento propio y generación de nuevos conocimientos; y
 - e) definición de procesos de evaluación y acreditación de la calidad, a la luz de necesidades de formación de los pueblos indígenas (tema inédito).

Estos temas deberán ser parte de la agenda para nuevos encuentros regionales.

2. Existen experiencias de *cooperación horizontal* que atienden la diversidad compleja de la educación superior para los pueblos indígenas (experiencias regionales en la zona andina y la Amazonía, entre otras). Estas experiencias han sido posibles con el ejercicio de la voluntad política de los actores involucrados. Su fin es lograr mejores posibilidades de acompañamiento con los pueblos indígenas. Los avances de estas experiencias deben socializarse para ser aprovechados en beneficio de la construcción de proyectos de esta naturaleza.
3. A fin de consolidar el estado del arte de la educación superior para pueblos indígenas en América Latina, es importante crear una base de datos sólida y confiable acerca de la cobertura, a la cual puedan tener acceso las experiencias y proyectos integrantes de la red.
4. Conformar un *comité animador* para la operación de la red de intercambio académico, cuyo objetivo sea dinamizar las relaciones establecidas entre las instituciones comprometidas

en el desarrollo y consolidación de programas educativos de educación superior para los pueblos indígenas. Dicho comité deberá estar constituido por representantes de II ESALC, CGEIB, OUI y el Fondo Indígena.

CONCLUSIONES DE LAS MESAS DE TRABAJO

Como parte de la metodología de organización y trabajo del evento, se integraron cinco mesas de trabajo cuyas temáticas correspondieron a los aspectos prioritarios para el desarrollo de los programas académicos orientados a la formación de profesionales indígenas. Estos aspectos se reseñan a continuación.

1. Bases para el desarrollo de las políticas públicas para la construcción de la propuesta de educación superior indígena en América Latina y el Caribe

La Educación Superior Indígena (ESI) como política de Estado. Se debe lograr que la ESI responda a las necesidades de pluriculturalidad y que, como política de Estado, esté orientada a la construcción de la interculturalidad. El Estado debe asumir la responsabilidad de la ESI y no dejársela a la cooperación internacional en el marco de políticas compensatorias.

La ESI como herramienta de transformación de los estados. La ESI debe inscribirse en la necesidad de transformar nuestras sociedades históricamente excluyentes en sociedades diversas e inclusivas, en el camino de la reconstrucción de nuestros actuales *estados-nacionales*, en *estados-multiculturales* o *plurinacionales*, a partir del reconocimiento de la diversidad. En este marco y desde la perspectiva de los pueblos indígenas, caben tres aspectos: el propio, el de negación con el Estado y el de participación en el quehacer estatal. Se trata de acompañar desde la educación superior la construcción de una ciudadanía intercultural anclada en el reconocimiento de la diversidad como un valor en sí mismo.

La ESI en respuesta a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas. Es menester no sólo consultar, sino involucrar a los indígenas y a sus organizaciones en la identificación social de las necesidades y en la construcción social de sus demandas. Estas necesidades y demandas deben ser vistas también desde una perspectiva colectiva y no sólo individual. En tal sentido, no se deben formar elites pensantes distanciadas de los problemas reales de las comunidades indígenas, de manera que contribuyan al desarrollo de sus propios pueblos y, por ende, al desarrollo del país.

La ESI y el movimiento indígena. La ESI debe responder a las demandas y expectativas indígenas, así como al proyecto político de los pueblos indígenas y, por ende, acompañar al movimiento indígena y sus luchas. Desde esa perspectiva, la ESI debe preferentemente inscribirse en una perspectiva del reconocimiento pleno de los derechos indígenas. También cabe cuestionarse respecto a la necesidad de insertarse en una estrategia de construcción de las autonomías de los pueblos indígenas. En ese contexto, cabe apoyar las iniciativas de las organizaciones indígenas en el campo de la educación superior.

La ESI con visión integral. Por una parte, no se puede pensar en una ESI desde la lógica compartimentalizante de la educación superior tradicional imperante y se debe apelar a la comprensión holística de la realidad que caracteriza el pensamiento de los pueblos indígenas para plantearse nuevos programas de estudio, profesiones e incluso estrategias de gestión educativa. Por otra parte, no se puede plantear la ESI sin pensar en la educación básica de los pueblos indígenas. La articulación entre los diversos niveles educativos aparece, así, como necesaria. Hay que abordar la educación desde una perspectiva integral, con perspectiva interdisciplinaria y transdisciplinaria. Resulta indispensable tener en cuenta la relación entre la ESI y el conjunto de derechos de los pueblos indígenas (territorio, salud, educación, derechos humanos, etcétera).

La ESI y la interculturalidad. Los proyectos de los pueblos indígenas nunca han planteado la autoexclusión, sino más bien la inclusión que les ha sido negada. Faltan políticas estatales de interculturalidad. El desafío ahora es cómo hacer de la universidad un ámbito de interculturalidad donde el nuevo sistema se reconstruya con los saberes, conocimientos y experiencias indígenas. La interculturalidad es lo que permitirá la unidad en la diversidad en un tipo de sociedad diferente. Para lograrlo, es necesario comenzar por la sistematización y revaloración de la cosmovisión, los saberes y los conocimientos indígenas para fortalecer a los propios pueblos indígenas y construir las posibilidades de consolidar una sociedad abierta a la interculturalidad.

La ESI con normatividad. Contar con la normatividad que posibilite trabajar en ESI resulta indispensable en los países del continente, a fin de que las acciones que se emprendan en este sentido se desarrollen en un marco de certidumbre. Esta actividad deberá ser tarea prioritaria del trabajo en red.

Relación con la universidad tradicional y la nueva reforma universitaria

La ESI y su contribución a la transformación de las universidades tradicionales. Habida cuenta de la necesidad de las universidades de reformarse y de repensar su papel social, el movimiento indígena y sus demandas por una ESI pueden contribuir a la reforma de la universidad en general, sin que ello suponga que abdique de su demanda y su derecho por crear una institución diferente. En ese mismo marco, existe la necesidad de que los pueblos indígenas evalúen la problemática de la educación superior, en general, y de la educación superior indígena, en particular. Es necesario pensar en universidades indígenas interculturales que, como centros de construcción de conocimientos, contribuyan a la transformación del sistema educativo y de las otras universidades. La ESI contri-

buirá también al desarrollo del sector y al crecimiento de la universidad en general.

La ESI y la diversidad de estrategias y de soluciones. Se requiere una política abierta que responda al aprovechamiento de los diversos modelos de educación superior existentes para atender a la población indígena. Ello da cuenta de la propia diversidad que caracteriza a los pueblos indígenas. Resulta indispensable buscar alianzas estratégicas para avanzar en el camino de construcción de la ESI. Hay necesidad de articular a los pueblos indígenas, sus organizaciones, los gobiernos y las universidades con sus académicos que trabajan el tema y establecer diálogos entre ellos. No es posible hablar de un modelo único.

2. Construcción de los programas educativos

Los criterios para construir los Programas de Educación Superior para los Pueblos Indígenas se inscriben en el marco de los *derechos* a una ciudadanía culturalmente diferenciada en un espacio propio. Ésta tiene el propósito de reflexionar sobre la propia educación y la diversidad de necesidades existentes en cada contexto donde se aplican los programas. En esta perspectiva se establecieron los siguientes ejes para la construcción de los programas:

- Autonomía
- Migración
- Desarraigo
- Financiamiento
- Personal docente capacitado
- Trabajo solidario
- Compromiso con el desarrollo local
- Sistemas alternativos de resolución de problemas

Se planteó la necesidad de reconocer el derecho a la educación superior para los pueblos indígenas (las maneras de hacer educación de cada pueblo) para fundamentar la educación intercultural como enfoque central de los programas.

Acerca de los *derechos colectivos* de los pueblos, se establecieron las siguientes prioridades:

- Derechos territoriales
- Derechos sobre el manejo racional y preservación del medio ambiente
- Derechos de los conocimientos intangibles
- Seguridad alimentaria
- Derechos lingüísticos
- Derecho a la paz

Acuerdos

- Crear espacios para profundizar el concepto de interculturalidad.
- El concepto de interculturalidad debe sustentarse en el enfoque de los derechos humanos.
- En la construcción de los programas, debe existir una perspectiva de análisis macrosocial orientadora, enmarcada en los derechos colectivos de los pueblos, que debe dar protección a los derechos de los conocimientos intangibles.
- Las líneas de los programas deben diseñarse desde un diagnóstico *con* los pueblos y de sus *necesidades de aprendizaje* en el momento de su construcción.
- Priorizar y fortalecer acciones emprendidas por los pueblos indígenas. Esta construcción debe respetar el ritmo del caminar de los pueblos, ya que cada pueblo precisa etapas para definir cómo trabajar la interculturalidad.

- El trabajo en red debe partir de los recursos existentes y dar orientaciones políticas.
- Recordar/recomendar que los contenidos de trabajo en la red revisen los avances de manera que se aporten informaciones sustantivas que permitan acortar los caminos. Es preciso fortalecer los logros alcanzados.
- El fortalecimiento de los procesos se debe enmarcar en las prioridades educativas de los pueblos indígenas, por lo que debe sustentarse en su participación activa.
- Las metodologías deben ser resultado del enfoque que se construya *con* y no *para* los pueblos indígenas.

3. *Temas de investigación para el corto y mediano plazo que fortalezcan los programas de educación superior indígena*

A fin de contar con información y elementos de análisis conducentes a dar sustento a los proyectos de formación profesional dirigidos a los pueblos indígenas, se consideran prioritarias las siguientes líneas de investigación.

- Estados del arte sobre la situación de la ESI en cada país
- Concepción del desarrollo comunitario (relación entre ESI y comunidad)
- Planteamientos actuales del movimiento indígena
- Dimensión política y cultural del enfoque intercultural
- Estudios regionales acerca del marco jurídico de ESI por país
- Problemas que afectan la organización de los pueblos indígenas
- Educación superior indígena y mercado laboral
- Nuevo paradigma de la educación superior indígena: fundamentación epistemológica y cosmogónica
- Financiamiento y sostenibilidad

4. *Mecanismos de acreditación y evaluación de los programas académicos de la educación superior*

Para la construcción de una propuesta regional se requieren los siguientes pasos previos:

- Socializar la experiencia en la materia existente en IIESALC, OUI y CGEIB (México), así como de casos concretos de experiencias nacionales e internacionales.
- Explicitar los criterios de evaluación y acreditación que se aplican a las instituciones de educación superior tradicionales mediante un proceso inductivo.
- Elaborar marcos de referencia para orientar estos procesos, derivados de las experiencias concretas.
- Desarrollar talleres con población indígena, cuyo propósito sea establecer indicadores de evaluación y acreditación relacionados con los usos y costumbres de los pueblos indígenas que son proyectados en los programas de formación. Esta actividad se propone con el objetivo de establecer una propuesta regional en la materia para el aseguramiento de la calidad de dichos programas.
- Estas acciones llevarán a la determinación de un marco de referencia de indicadores para la evaluación y acreditación de instituciones de educación superior para pueblos indígenas, por la calidad de la educación.
- Esta propuesta se inscribe en el trabajo en red, la cual deberá atender los requerimientos de los procesos de acreditación de las instituciones participantes.
- Establecer criterios básicos para la construcción del marco contextual de la evaluación y la acreditación, los procesos de construcción de indicadores, la adecuación de los indicadores a usos y costumbres, y la participación de la población indígena.

5. Sistema de relaciones interinstitucionales de la red y la gestión financiera

El proceso para la integración de la Red Latinoamericana para la Educación Superior Indígena identifica los siguientes elementos:

La red se constituye como un mecanismo de articulación de las instituciones de ESI: centros académicos, organismos de Estado y organismos de desarrollo, a través de un sistema de nodos temáticos, sistema de información, planes y programas, organizados en los ámbitos nacional, subregional y regional.

Se constituye por medio de:

- La definición de los núcleos de la red a través de temas, actividad y geografía.
- Según un plan o programa (define una estrategia y guía de acción).
- La constitución de un núcleo institucional o grupo gestor.

Integrantes

Todas las instituciones involucradas en ESI: centros académicos con pueblos indígenas y pueblos indígenas en relación con los organismos de Estado y organismos de desarrollo.

Funciones

- Desarrolla una plataforma de información y relación
- Hace un seguimiento, orienta y evalúa los procesos en ESI
- Define, discute y genera políticas ESI para los miembros
- Estimula las reformas universitarias en el continente
- Anima al debate público sobre interculturalidad en el interior de la sociedad civil y política

- Investiga, sistematiza y genera procesos de conocimientos e intercambio metodológico sobre el tema
- Ejecuta y coordina planes y programas

Formas de operación

Por áreas de acción geográfica:

- Nacional
Crear las redes en los ámbitos nacionales a partir de un proyecto nacional.
Definir núcleo coordinador institucional.
- Regional
Mesoamérica (CICA)
Andes (Mesa Andina de la CAN)
Amazonía (COICA)
Cono Sur

Estrategias de gestión o procuración de recursos

Fondo para el desarrollo de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe.

Definición de contrapartes

- Centros académicos,
- Organismos de desarrollo
- Organismos de Estado

Fuentes de financiamiento

- El núcleo de la red gestiona el financiamiento para su operación con el apoyo de las unidades académicas miembros de la red.
- Aportes locales comunitarios (financieros, materiales y humanos).
- Centros asociados con recursos propios.
- Apoyo externo con base en planes, programas y proyectos. Identificar potenciales socios estratégicos en cada país.
- Estado nacional.

APÉNDICE 1

UNIVERSIDAD INDÍGENA INTERCULTURAL.¹ FONDO PARA EL DESARROLLO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

ANTECEDENTES DEL PROYECTO

El contexto institucional y el mandato del Fondo Indígena

La propuesta de proyecto de Universidad Indígena Intercultural para América Latina y el Caribe (UII) es una propuesta del Fondo Indígena (FI) y se plantea como parte de una de sus cuatro líneas emblemáticas de trabajo, esto es, el Programa de Formación y Capacitación Indígena.

La Universidad Indígena Intercultural para América Latina y el Caribe se inscribe en el marco de la actual reestructuración y relanzamiento institucional del Fondo Indígena y tiene como horizonte coadyuvar de manera efectiva a la formación de los recursos humanos indígenas para, por este medio, contribuir al mejoramiento de las condiciones de democracia e inclusión de los pueblos indígenas y de las etnias y al mejoramiento de sus condiciones de vida.

Uno de los mandatos del Fondo Indígena es, precisamente, crear respuestas idóneas en las áreas de formación y capacitación

¹ Propuesta elaborada por Ruth Moya con base en documentos, diagnósticos y consultas en el Encuentro de Autoridades de Centros Asociados para el Desarrollo del Programa Regional de Formación y Capacitación Indígena y en reuniones del Equipo Gestor.

continua de los recursos humanos provenientes de los pueblos y de las etnias y hacer converger la asistencia técnica necesaria para apoyar el fortalecimiento institucional de las organizaciones indígenas y étnicas, contribuir a su capacidad de gestión, facilitar las condiciones de diálogo e interlocución con sus propias bases sociales y con las sociedades nacionales respectivas, así como con instancias sociales, culturales, políticas y económicas del ámbito internacional.

Los procesos consultivos previos a la elaboración del perfil de base del proyecto

A fin de dar concreción al mandato ya referido de contribuir en los procesos de formación superior de los recursos humanos provenientes de sus organizaciones miembro, el Fondo Indígena realizó una serie de actividades, entre las que resalta una serie de consultas con las delegaciones nacionales de las organizaciones de los pueblos indígenas y con los respectivos delegados gubernamentales de los pueblos indígenas, con especialistas y con representantes de universidades. La finalidad era la formulación de una propuesta de Universidad Indígena (llamada entonces *itinerante*) para América Latina y el Caribe.

Como se ha señalado, el Fondo Indígena encomendó un estudio preliminar, el cual tenía por objeto establecer elementos diagnósticos y propositivos para la conformación de la Universidad Indígena. Esta propuesta fue presentada ante la Asamblea del Fondo en Madrid (octubre de 2002), la cual, en principio, la apoyó como uno de los proyectos inscritos en la línea programática de formación y capacitación.

Más adelante (del 24 al 28 de marzo de 2003) se realizó en Antigua, Guatemala, el Primer Encuentro de Autoridades de Centros Asociados para el Desarrollo del Programa Regional de Forma-

ción y Capacitación Indígena de la Universidad Indígena Itinerante. Fue presentada la propuesta preliminar y se realizó, por acuerdo de los participantes, el cambio de denominación de Universidad Indígena Itinerante a Universidad Indígena Intercultural.

El carácter de itinerante de la universidad se conservaría en los términos ya señalados de facilitar la circulación de ideas y de personas, básicamente a través de intercambios de docentes, la organización de pasantías y la instalación de una cátedra indígena itinerante al servicio de los programas y usuarios de la red.

En esta reunión, se presentaron las experiencias y aprendizajes adquiridos en la formación y capacitación indígena en algunos países de la región, cuyos delegados estaban presentes (México, Costa Rica, Nicaragua, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile).

En sendos grupos de trabajo se discutieron los siguientes temas: a) algunos principios pedagógicos que deberían orientar a la red de centros asociados; b) las pautas operacionales para la consecución del financiamiento y un delineamiento general de los gastos; c) las ideas básicas para la organización de la red de centros asociados, y d) se establecieron las primeras líneas estratégicas, programáticas y operacionales de la Universidad Indígena Intercultural.

Los participantes en esta reunión recomendaron al Fondo Indígena el delineamiento de algunos mecanismos que permitieran la continuidad y profundización de las relaciones ya iniciadas con las organizaciones de los pueblos indígenas y las etnias, a fin de apuntalar la Universidad Indígena Intercultural. Otra de las recomendaciones consistió en sugerir al Fondo Indígena que impulsara cuanto antes la red de centros asociados, dado el interés y motivación de los participantes y encomendar la redacción de una propuesta operacional de la primera fase de este proyecto.

En mayo de 2003, se reunió en La Paz el Equipo Gestor y algunos invitados del gobierno de Bolivia. Allí se establecieron sugerencias para definir la elaboración del proyecto de la primera fase de la Universidad Indígena Intercultural.

En junio de 2003, se reunieron en Quito, Ecuador, el Secretario Ejecutivo del Fondo Indígena y distintos representantes de organizaciones, gobierno y cooperación que podrían apoyar a la Universidad Indígena Intercultural en el país² y se identificaron las instituciones que podrían ser "socios estratégicos" nacionales.³

Los insumos de estas reuniones se tienen en cuenta en el presente proyecto.

Se realizó una nueva reunión en Quito, para el 8 y 9 de agosto de 2003, con el propósito de presentar el presente proyecto. A esta reunión, se invitó a los centros asociados de la red que previamente han participado o manifestado su interés de participar en la red de la Universidad Indígena Intercultural (delegados de universidades de México, Nicaragua, Ecuador, Bolivia, Colombia; delegados de distintas organizaciones indígenas y otros socios estratégicos, especialmente del Ecuador).

El Equipo Gestor

En primera instancia, el Fondo Indígena organizó un Equipo Gestor para formular un perfil de la propuesta de Universidad Indígena. Este Equipo Gestor se conformó en el año 2002, a partir de

² Con el Secretario Ejecutivo del Fondo Indígena se reunieron el Delegado Gubernamental del Ecuador ante el Fondo Indígena, representantes del Ministerio de Relaciones Exteriores, representantes de Conaie, el Proyecto de Formación de Líderes Indígenas y Afroecuatorianos auspiciado por la GTZ, el Director de la GTZ en Ecuador, los delegados de la UINPI, que formarían parte de la red de Centros Asociados en Ecuador.

³ Se identificaron algunos socios estratégicos en Ecuador: Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos de Ecuador (Codenpe); Consejo Nacional Indígena de Ecuador (Conaie); Coordinadora de Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA); Ministerio de Educación y Cultura (MEC); Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Agencia Alemana de Cooperación Técnica (GTZ); Cooperación Técnica Belga (CTB); Cooperación Danesa (DANIDA); Banco Interamericano de Desarrollo (BID); Banco Mundial (BM); Cooperación Canadiense (CECI); Plan Internacional Fundación Hans Seidel.

instituciones y personas que, junto con el Fondo Indígena o en concordancia con sus propósitos de formación y capacitación indígenas de nivel superior, han trabajado en el tema de manera conceptual y práctica.

La sistematización del Fondo Indígena sobre su oferta de capacitación y formación

El Fondo Indígena elaboró un primer documento orientado a sistematizar los avances realizados por el propio Fondo en materia de formación y de capacitación a lo largo de la última década, así como a identificar las demandas más recurrentes de formación y capacitación provenientes de los pueblos y las etnias. El documento también definía los posibles espacios subregionales en los cuales las universidades venían ofertando o podrían ofertar programas de formación y capacitación.⁴ Asimismo, el documento identificaba algunos de los posibles *centros asociados* o entidades de formación superior y los *socios estratégicos* con los cuales se podía diseñar, elaborar y gestionar el proyecto. Cabe indicar que, por socios estratégicos el Fondo comprendía fundamentalmente a las propias organizaciones indígenas y étnicas de la región.

El Fondo Indígena encomendó la realización de un corto estudio⁵ que planteara un primer perfil de la Universidad Indígena Itinerante. En este estudio (Moya, octubre de 2002) se sistematizan diez años de ofertas de capacitación y formación del propio Fondo,

⁴ Estas áreas o puntos focales eran los siguientes: a) la región mesoamericana (México y la zona maya de Centroamérica); b) La región centroamericana y caribeña; c) la región andina septentrional; d) la región andina meridional, y e) la región amazónica.

⁵ Se trata de un estudio no exhaustivo denominado "La Universidad Indígena Itinerante, Perfil de Proyecto", encomendado a Ruth Moya (octubre de 2002). El estudio se realizó con algunas informaciones directas recogidas por la autora del estudio y con algunas visitas de campo en varios países. Fue realizado entre fines de julio y mediados de octubre de 2002.

dirigidas a las distintas organizaciones indígenas latinoamericanas y caribeñas. La síntesis de la oferta revela que la capacitación o formación auspiciada por el Fondo Indígena en la década pasada se refiere a:

1. Organización indígena y gestión de proyectos.
2. Educación Intercultural Bilingüe.
3. Artesanías.
4. Información y comunicación.
5. Crédito rural.
6. Agropecuaria.
7. Género.
8. Medicina.
9. Cultura.
10. Turismo.

Nuevas prioridades de la demanda identificadas por el Fondo Indígena

El Fondo Indígena estableció algunas consultas a dirigentes indígenas regionales, así como una revisión bibliográfica de la documentación existente sobre algunos programas y proyectos que se ejecutan, con su auspicio, en la región. A partir de estos elementos, el Fondo Indígena pudo identificar como áreas temáticas prioritarias las siguientes:

- a) Manejo de recursos naturales, biodiversidad y ecosistemas.
- b) Liderazgo, negociación y resolución de conflictos.
- c) Derechos humanos y jurisdicción indígena.
- d) Marco institucional de los estados de la región.
- e) Patrimonio cultural y ecológico. Museos de sitio.
- f) Política y gerenciamiento indígena.
- g) Proyectos: diseño, formulación, ejecución, monitoreo y evaluación.

- h) Nuevos mecanismos de relación entre gobierno, pueblos indígenas, organizaciones de la sociedad civil y cooperación internacional.
- i) Economía y producción indígena.
- j) Gobierno y municipios indígenas.
- k) Salud, educación y cultura indígena.
- l) Gestión y participación indígena en acciones de desarrollo.

La Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA)

Desde la perspectiva de la COICA,⁶ los problemas comunes que atraviesan los países de la cuenca Amazónica son los de salud, educación, medio ambiente y territorio.

En el tema educativo, son de particular interés los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), especialmente en las áreas de frontera.

Según la opinión del Secretario Ejecutivo de COICA,⁷ esta Coordinadora de las organizaciones indígenas amazónicas mira con particular atención el tratamiento de la territorialidad, las formas organizativas y su desmantelamiento, la presencia del conflicto armado en países de la región, así como la necesidad de establecer mecanismos de unidad de las fuerzas sociales para lograr la atención gubernamental de los respectivos países.

Una cuestión igualmente preocupantes la crisis de identidad de los pueblos indígenas. De ahí que la meta sea fortalecer la identidad, esto es, la afirmación como pueblos, sobre todo, en los temas de la educación, incluida la propia espiritualidad. La EBI, señala el Secretario Ejecutivo de COICA,

⁶ La Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (COICA) agrupa a Guyana, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Brasil. Esta Coordinadora, con sede en Quito, Ecuador, tiene representación de delegados de las organizaciones de cada uno de los países.

⁷ Sebastiao Haji Alves Rodrigues Manchineri, en entrevista concedida en junio de 2002.

es un hecho y un derecho de los pueblos; el problema es que no siempre hay condiciones para fortalecerla. Un problema que se puede avizorar es la posible pérdida de conocimientos propios para asumir los conocimientos del otro. Aunque se ha hecho mucho en EIB, el problema es la calidad. El sistema de educación indígena debe tener todos los requisitos nacionales, pero incluir lo propio, por ejemplo, la espiritualidad.

En otra línea de reflexión, el eje de género es fundamental, así como el tratamiento de los niños. Cada pueblo tiene –agrega el Secretario Ejecutivo de COICA– una manera de definir los papeles de la mujer, del hombre, de los ancianos y de los jóvenes, como un conjunto. Una debilidad es definir qué es lo que es suficiente en términos del avance del desarrollo impuesto y definir qué es lo que nos divide para poder contrarrestar estas tendencias y sumar fuerzas.

La COICA busca definir estrategias como pueblos indígenas y, por tanto, tiene su agenda de desarrollo en lo económico, lo político y lo técnico.

Una cuestión compleja es definir el papel de los pueblos en el contexto de la globalización, ya que ésta tiene efectos negativos por los cambios que provoca en las economías ancestrales.

Las preocupaciones en torno a las cuales se organiza la COICA son: derechos humanos, medio ambiente, biodiversidad y economía. Sin duda, estas líneas de trabajo deben inspirar los proyectos de formación de los recursos humanos para la subregión.

Se espera que una de estas universidades desarrolle módulos de “calificación de formación” y los mecanismos didácticos correspondientes en “gestión sostenible de recursos naturales” y “modernización, descentralización y fomento municipal”.

Balace de la capacitación y la formación ofertadas por el Fondo Indígena

Los proyectos de formación y capacitación auspiciados por el Fondo Indígena aspiraban a responder a las necesidades y proyecciones de los pueblos y etnias y de sus respectivas organizaciones. Estos procesos educativos estaban destinados a fortalecer las capacidades de gestión política, técnica y administrativa de las organizaciones de los movimientos indígenas y étnicos, así como a la búsqueda de alternativas respecto a la definición, organización y sustentabilidad de sus proyectos de vida en el marco de procesos sociales más amplios.

Uno de los elementos centrales de esta oferta de formación y capacitación indígenas ha sido el esclarecimiento de las causas de la exclusión indígena –social, política, económica, cultural– y, a menudo, el establecimiento de estrategias de negociación y de resolución de conflictos, particularmente en lo relativo a la promoción y defensa de los derechos colectivos. Con todo, pese a los esfuerzos realizados, las propuestas del Fondo todavía adolecían de dispersión y de falta de continuidad.

A fin de aprovechar los aprendizajes adquiridos en la pasada década, durante 2002 el Fondo Indígena realizó una serie de consultas a diferentes personalidades, académicos, profesionales y dirigentes indígenas sobre la posibilidad de su participación en la creación de una Universidad Indígena Itinerante para América Latina y el Caribe.

Asimismo, se realizó el estudio diagnóstico de base ya mencionado (Moya, octubre de 2002), para formular un perfil de Universidad Indígena, afinar la percepción sobre las demandas e identificar los posibles programas o carreras en los cuales pudieran converger los esfuerzos universitarios regionales en el marco de la universidad indígena que el Fondo Indígena denominó entonces Universidad Indígena Itinerante.

La consulta y el diagnóstico buscaban indagar la posibilidad de establecer las sinergias necesarias para un mejor aprovechamiento y articulación de las experiencias existentes, como se ve en el siguiente punto.

Las consultas subregionales y regionales sobre universidades y red es universitarias

Los programas universitarios dirigidos a los pueblos indígenas

El diagnóstico para establecer el perfil de la Universidad Indígena (Moya, octubre de 2002) reveló que, en efecto, distintas universidades, centros de estudios y centros de investigación están desarrollando, en las distintas subregiones de América Latina y el Caribe, experiencias de formación de los recursos humanos provenientes de los pueblos indígenas y de las etnias.

Tales experiencias privilegian la formación en ciencias sociales, dirigidas especialmente a aspectos relacionados con la antropología, la educación bilingüe, la lingüística, los derechos humanos e indígenas, la interculturalidad, la gestión para el desarrollo y la formación de líderes sociales, aunque igualmente existen ofertas –en menor proporción– en disciplinas de las ciencias aplicadas a aspectos relacionados con el medio ambiente, las ciencias agropecuarias y la salud. Todavía es un campo no explorado las llamadas ciencias duras.

Existen algunos estudios diagnósticos sobre la oferta universitaria subregional o regional a los pueblos indígenas. Estos estudios han tenido por objeto establecer el corpus de la oferta universitaria para organizar o proponer una carrera o una eventual gama de carreras universitarias a estudiantes indígenas. Estos diagnósticos se han realizado, asimismo, con el propósito de identificar las posibles demandas y necesidades educativas o para definir el establecimiento de las condiciones y características de una articu-

lación de las universidades entre sí y entre éstas y las organizaciones indígenas, en función de un programa académico determinado.

Otro de los intereses de este tipo de estudios ha sido propiciar el establecimiento de una red –o varias subredes– para facilitar el intercambio académico y docente. La idea de establecer relaciones sinérgicas entre universidades y proyectos específicos de desarrollo constituye una vieja aspiración de las instituciones universitarias y de los proyectos de desarrollo.

Asimismo, constituye una expectativa de los pueblos indígenas y de las etnias de América Latina y el Caribe que las universidades y proyectos estén al servicio de la formación de sus recursos humanos, de la consolidación de sus propias estrategias de organización, participación y desarrollo.

En el caso de las universidades, se han establecido relaciones interuniversitarias recientes y se han llevado a cabo distintos esfuerzos de cooperación. En este marco, se han realizado ya algunos pasos –auspiciados por UNESCO, por ejemplo–⁸ para detectar el estado de la cuestión y para identificar los posibles mecanismos que operativizarían estos esfuerzos de las universidades individuales y de las universidades en red.

A continuación, se sintetizan dos actividades relativas a diagnósticos realizados sobre las universidades y una breve caracterización de los logros y de los retos que les compete.

Diagnóstico sobre universidades amazónicas

En el marco de una propuesta de prefactibilidad del Proyecto Universidad Indígena Amazónica, en 1996 el consultor Enrique Ipiña Melgar realizó (por encargo del Fondo Indígena) el estudio

⁸ Para revisar las distintas propuestas universitarias en la región, se puede consultar el *Boletín del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, IIESAC-UNESCO, sede de Caracas, Venezuela, editado por medios electrónicos.

titulado *Una descripción del contexto institucional del sector educativo general de cada uno de los países amazónicos, con especial atención al nivel superior* (Ipiña Melgar, 1996).

El estudio examina la situación del sistema educativo en seis países: Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Brasil. Si bien el énfasis del estudio se coloca en la universidad, hay informaciones generales, país por país, de la normativa de educación –leyes y reglamentos– y, en el caso de algunos países, también se analizan otros referentes legales que tienen relación con la legislación educativa.

Este documento examina la organización del sistema, sus niveles, la duración de cada nivel y las modalidades educativas. Explica las articulaciones del sistema educativo con el poder ejecutivo, legislativo y judicial. Se revisa la estructura del sistema educativo desde el nivel del respectivo Ministerio de Educación hasta sus instancias más bajas.

Se recogen, de modo resumido, las innovaciones introducidas en el sistema educativo, particularmente las provenientes de los distintos procesos latinoamericanos de reforma educativa, sobre todo en lo que concierne a las relaciones administrativas del sistema.

Si bien el estudio data de 1996, los problemas que fueron detectados en el sistema universitario de la subregión subsisten hasta el presente y son los siguientes:

- La universidad *arrastra* los problemas de los niveles educativos precedentes.
- La universidad *no ha abordado el tema de la interculturalidad*.
- La universidad *carece de información en torno a las necesidades de los pueblos indígenas*.

En este diagnóstico se indica el número total de universidades públicas y privadas, el número de carreras, su duración, el

tipo de título, el número de docentes, las calificaciones de los docentes, el número de estudiantes, la diferenciación de la matrícula por género. También se indican los establecimientos de educación superior no universitaria. Podría acotarse que uno de los cambios que sí se ha operado desde 1996 al presente año 2003 es el incremento de universidades privadas.

En cuanto a la cobertura de la oferta universitaria, el estudio da indicios del bajo acceso de la población indígena de los seis países amazónicos a las universidades. De igual manera, se señala como un problema la masificación de la matrícula con base en el llamado *libre ingreso* a las universidades públicas de algunos países de la región, por ejemplo en Bolivia.

Los datos también aportan sobre el número de carreras y títulos universitarios, que en algunos casos, parece excesivo. (Por ejemplo, para 1990, en Colombia se ofrecían 1 809 programas universitarios; véase Ipiña Melgar, 1996.)

Si bien la información es valiosa, porque da cuenta de la organización sistémica de la educación y porque permite tener un panorama general de la oferta universitaria,⁹ no aporta datos sobre sí misma, ni aclara si, para la época del estudio (1996), había o no carreras con mención en algún tema indígena o si alguna de las carreras o programas se orientaba a alumnos indígenas o si se establecían becas u otras ayudas para participantes indígenas. Tampoco ofrece conclusiones acerca de la viabilidad de crear una universidad amazónica o programas universitarios específicos para las universidades de los países amazónicos.

⁹ Para el Programa de la Universidad Indígena Intercultural para América Latina y el Caribe sería muy valioso actualizar este diagnóstico. Los datos presentados ya constituyen el inicio de la base de datos que el Fondo Indígena aspira a construir.

Diagnóstico para la conformación de una red latinoamericana de universidades y proyectos asociados

En el ámbito regional, desde 1996 hasta el año 2002, se han dado tres reuniones auspiciadas por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IIESALC-UNESCO) para buscar la articulación en red de universidades, institutos de educación superior, proyectos educativos de distinta escala (comunitarios y nacionales) y ONG asociadas a proyectos universitarios.

En 1996 hubo una reunión universitaria convocada por la Universidad para la Paz (Upaz) de Costa Rica. A ella asistieron unas 32 instituciones universitarias no sólo de América Latina, sino también de América del Norte, como la Universidad de Satskachewan, Canadá.

Una segunda reunión, denominada Indígenas 2000 aglutinó a unas 23 universidades, algunas de las cuales participaron en la reunión precedente.

En abril de 2002, el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe convocó a las universidades que habían participado en las dos reuniones anteriores e invitó a cerca de 22 nuevas instituciones. En esta reunión se decidió contratar al especialista Leonzo Barreno (guatemalteco) para que preparara un estado del arte.

Retomando los resultados de las reuniones anteriores convocadas por IIESALC y según la opinión de Myrna Cunningham, ex Rectora de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN),¹⁰ la idea auspiciada es la de armar una red de universidades indígenas y programas afines.

La red, constituida a partir de las reuniones ya señaladas, es todavía más o menos informal, sin las necesarias articulaciones, porque, al parecer, ninguna universidad ha asumido, hasta el

¹⁰ La doctora Cunningham era rectora de URACCAN en el momento de la entrevista (Bilwi, 19 de septiembre de 2002).

momento, el papel de coordinador. Ésa podría ser, según la misma doctora Cunningham, una de las funciones del Fondo Indígena.

En opinión de la ex Rectora de URACCAN, la red podría, en esencia, servir para:

- Desarrollar investigaciones conjuntas.
- Desarrollar una mayor capacidad institucional para el diseño curricular intercultural de todas las carrera universitarias o, al menos, de algunas de sus carreras.
- Intercambiar docentes.
- Facilitar el intercambio de estudiantes.

En el marco de la implementación de la propuesta de la Universidad Indígena, que auspiciaría el Fondo Indígena, la doctora Cunningham pensaba que ésta debería hacerse del conocimiento del IIESALC y debería ser presentada a la red de las universidades convocadas por este instituto en su próxima reunión.

Según el director de IIESALC, Claudio Rama, unas treinta instituciones universitarias en la región, que asistieron a la reunión convocada por este Instituto en abril de 2002, están en condiciones de formar la red. Este programa de UNESCO se inició precisamente en abril del mismo año 2002¹¹ (entrevista con Claudio Rama, La Paz, octubre de 2002).

Una nueva reunión de esta red se realizará en México, en la segunda mitad del año 2003. Esta nueva reunión de la red contará con el apoyo del gobierno mexicano a través de la Secretaría de Educación Pública (SEP), representada por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). La reunión tendrá lugar en alguna entidad de la República Mexicana, cuya población tenga una alta representatividad de población indígena. El

¹¹ La memoria de este encuentro estará a cargo del Instituto de Desarrollo Santiago, Prodesa, entidad de desarrollo de la educación maya, apoyada por los salesianos, en Guatemala. La edición de la memoria estará a cargo de Óscar Azmitia, representante del Programa de Desarrollo Santiago, Prodesa, Guatemala. Entrevista con Claudio Rama, La Paz, octubre de 2002.

evento convocará a experiencias impulsadas por la sociedad civil y por iniciativas gubernamentales.

La coordinación inicial entre IIESALC y el Fondo Indígena es un paso que ya ha sido dado, al menos para interrelacionar a las universidades. El IIESALC convocará a su reunión en México a fines de 2003 y el Fondo Indígena convocará a los centros asociados para el 8 y 9 de agosto de ese mismo año, en Quito. El consenso es hacer converger esfuerzos en favor de la red y, desde la perspectiva del Fondo, apoyar el proyecto de Universidad Indígena Intercultural para América Latina y el Caribe.¹²

Según Claudio Rama la educación universitaria regional es muy compleja y es igualmente compleja en cada uno de los países. De ahí que un concepto como el propuesto por el Fondo Indígena Intercultural de la Universidad Indígena implicaría *no trabajar en un escenario único*.

Según el doctor Rama, entre las principales dificultades de las universidades de la región está, en general, la falta de recursos financieros. Al menos, las universidades estatales dependen de los recursos asignados por los fondos públicos y a éstas les resulta complejo diseñar estrategias financieras de largo alcance, ya que las asignaciones presupuestarias se negocian cada año.

Un problema general, agrega Claudio Rama, es también el hecho de que el acceso a las universidades en diversos países es muy bajo. Evidentemente, el acceso de estudiantes indígenas es mucho más bajo y se trataría de contar con un sistema universitario mejorado, que facilite condiciones de acceso a estudiantes indígenas, a través de becas, cursos específicos, que en ciertas universidades se han implementado (por ejemplo, en la Universidad de Sinaloa, México).

La red originalmente convocada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, en opinión de su director, el doctor Rama, podría servir para:

¹² Información del licenciado Mateo Martínez, Secretario Ejecutivo del Fondo Indígena (22 de julio de 2003).

- Generar espacios de relación para manejar programas y sistemas universitarios de manera conjunta.
- Ofertar becas de estudio.
- Establecer cupos y otro tipo de garantías.
- Fortalecer los recursos y mecanismos locales en cada país.

Entre los acuerdos tomados por las universidades convocadas por IIESALC-UNESCO para conformar la red, se decidió, además:

- No auspiciar estudios antropológicos *sobre* indígenas.
- No *auspiciar* cursos de nivel preuniversitario.
- Trabajar en los temas del acceso.

Finalmente, Claudio Rama opina que habría que aprovechar la cooperación internacional que trabaja en proyectos específicos en coordinación con las universidades nacionales. Tal es el caso de la cooperación finlandesa que trabaja en proyectos de EIB en Nicaragua (con URACCAN), en Bolivia (con la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón, Proeib Andes) (entrevista con Claudio Rama, La Paz, 4 de octubre de 2002).

Las redes formales existentes

En el ámbito subregional existen redes universitarias que han formalizado sus acuerdos para la ejecución de programas o proyectos comunes.

La Red de Universidades Amazónicas (Unamaz) agrupa a 30 universidades de países de la cuenca Amazónica que *no* son universidades indígenas. Algunas de estas universidades trabajan temas indígenas e incluso han creado programas experimentales dirigidos a temas de interés indígena (por ejemplo, medio ambiente, proyectos productivos comunitarios).

El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (Proeib Andes), con sede en la Facultad de Humanidades de la Universidad Mayor de San Simón, trabaja en red con universidades de seis países: Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile y con el Ministerio de Educación de Argentina. Las universidades de cada uno de estos países, a su vez, forman parte de redes de otras universidades nacionales.

El Proeib Andes ha realizado convenios o estipulado acuerdos específicos con las instancias gubernamentales de EIB y acuerdos de cooperación con las organizaciones indígenas nacionales.

El Proeib Andes oferta un programa de maestría al que pueden tener acceso los alumnos indígenas de los distintos países. Existen becas para el sostenimiento de los alumnos. El proyecto cuenta con la cooperación técnica y financiera de la GTZ, y, a través del Proyecto Rimanakuy, con la cooperación del gobierno de Finlandia. El Fondo Indígena ha conseguido un cierto número de becas.

Los proyectos locales –es decir bolivianos– desarrollados en el Proeib Andes tienen que ver con el apoyo a la formación de los docentes bilingües o con el apoyo a los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (Cepos: Consejo Educativo Aimara, Consejo Educativo Quechua, Consejo Educativo Guaraní, Consejo Educativo Amazónico). Este apoyo se sustenta con la contribución financiera de la Embajada Real de los Países Bajos en Bolivia.

Breve síntesis de algunas experiencias en la formación superior de indígenas en América Latina y el Caribe

Las experiencias universitarias regionales en la formación de los recursos humanos indígenas son muy variadas en duración, orientación de la oferta, amplitud de la cobertura y niveles de convergencia con instancias gubernamentales y con movimientos y organizaciones indígenas.

Este tipo de esfuerzos ha estado precedido por el interés de los pueblos indígenas y de las universidades de articularse mejor con los movimientos indígenas y étnicos para atender algunas de sus demandas.

Los programas o las carreras universitarias destinados a indígenas han tenido distintos modos de operar aunque, en general, se han establecido convenios entre las partes interesadas, a menudo los gobiernos, las universidades, las organizaciones indígenas y los organismos de la cooperación internacional.

En México, algunas universidades indígenas surgen del interés gubernamental. La Universidad de Sinaloa ofrece becas a indígenas no mexicanos para carreras de pregrado y grado universitario y la Secretaría de Educación Pública (SEP) está organizando el sistema de educación intercultural en todos los niveles del sistema.

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) oferta cursos de preparación y capacitación a maestros indígenas en ejercicio. El Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) tiene experiencia y ofertas en estudios sociales, entre otros, en lingüística y antropología.

En Nicaragua, la URACCAN surgió de los intereses y esfuerzos de los pueblos y de las etnias de la Costa Atlántica. Con enfoque propiamente de interculturalidad, se manejan las carreras en EIB, Medicina y Medio Ambiente e igualmente distintos diplomados en derechos humanos e indígenas. El Fondo Indígena, en el marco de la Universidad Indígena Intercultural, está manejando la posibilidad de abrir, en dicha universidad y en el presente año 2003, un Diplomado de Derechos Humanos e Indígenas para alumnos indígenas y de las etnias de Centroamérica.

En Guatemala existe experiencia fundamentalmente en EBI a cargo de algunas universidades, como la Universidad Rafael Landívar (URL) y la Universidad Francisco Marroquín. La Universidad Marroquín y la URL ofertan cursos en temas de lingüística mayense. La URL ha trabajado en EBI, a través de licenciaturas y maestrías, incluida una de Planificación Lingüística. También ha ofertado

programas en formación de traductores legales entre las cuatro lenguas mayas mayoritarias y el castellano, así como cursos de auxiliares de enfermería dirigidos a alumnos indígenas. Se ha interesado en la alfabetización bilingüe de adultos y la capacitación de maestros de EBI en servicio. Una de las universidades más comprometidas con este tipo de esfuerzos es la Universidad Rafael Landívar.

En Costa Rica, la Universidad para la Paz (Upaz) lleva adelante proyectos de formación superior en materia de derechos humanos.

En Colombia, varias universidades, como la Universidad del Cauca, vienen prestando asesoría al CRIC en materia de EIB. Otras universidades, como la de Toribio, tienen interés en trabajar en asuntos provenientes de la demanda indígena. Existe en dicho país una propuesta para la creación de una Universidad Indígena. La Universidad de los Andes, en Bogotá, sigue ofertando un programa en Etnolingüística.

En Ecuador existe ya una larga experiencia de trabajo entre las universidades y los pueblos indígenas. En este momento, el interés universitario también se está ampliando al trabajo con los afroecuatorianos. La mayoría de los programas universitarios ha buscado vincularse a las necesidades de formación en EBI/EIB. Varias universidades han realizado convenios de cooperación con las organizaciones del movimiento indígena o han dirigido sus estrategias de acceso específicamente a alumnos indígenas. Existieron programas a distancia en EBI en la Universidad Abierta de Loja y en la Universidad Salesiana. Esta última mantuvo un programa de licenciatura y sus directivos esperan continuar el programa en 2004. Este programa es parte de la red de ProeibAndes. Estaría prevista la creación de una maestría que se manejaría en red con la Universidad de Cuenca.

La Universidad Salesiana tiene experiencia en programas de Ciencias Agropecuarias. Desde hace seis años, maneja una licenciatura en Gestión, la cual se convertirá en maestría a partir de 2004.

Por su parte, la Universidad de Cuenca inició, en 1991, los diseños para la Licenciatura en Lingüística Andina y Educación Bilingüe (LAEB). Este programa funcionó como tal desde 1992 hasta 2001. En la actualidad, tiene un convenio de cooperación con el Instituto Superior Intercultural Bilingüe de Camelos, para ejecutar el Proyecto Camelos orientado a formar docentes de EBI, y un programa denominado Desarrollo Amazónico, que apoya cursos de formación definidos con la CONFENIAE, también en el marco de EBI. Estos cursos se inscriben en el proyecto de la CONFENIAE de crear la Universidad Indígena de la Amazonía Ecuatoriana (Uniae).

La Universidad de Cuenca ha creado el Departamento de Interculturalidad con el objeto de dar cabida al desarrollo de programas o proyectos relacionados con la formación superior destinada a los temas de interculturalidad y opciones de formación y capacitación específicamente dirigidas a los pueblos indígenas. También tiene ofertas en Derechos Humanos Indígenas, Medio Ambiente y Medicina Alternativa. Tiene interés en participar como centro asociado de la Universidad Indígena Intercultural para América Latina y el Caribe.

La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Sede de Quito, tiene dos maestrías: una en estudios amazónicos y otra en estudios étnicos. Ambas se ofrecen a alumnos indígenas y la segunda maestría, a alumnos indígenas procedentes de toda la región latinoamericana.

La Universidad Andina Simón Bolívar ofrece cursos en interculturalidad, derechos humanos y descentralización.

Está en su etapa de diseño y legalización la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (UINPI), apoyada por la Conaie.

En el marco del Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Codenpe), una entidad adscrita al Ministerio de Bienestar Social, emprendió el diseño del Programa de Formación Superior en Gobernabilidad para los países andinos; que cuenta con apoyo del BID.

Perú tiene experiencias en EIB, en varias universidades: la Universidad Católica de Lima, la Universidad Mayor de San Marcos, la Universidad del Altiplano en Puno y la Universidad de Iquitos. Esta última cuenta con el apoyo de la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesep). La Universidad Mayor de San Marcos forma parte de la red del Proeib Andes.

En Bolivia, el programa de mayor envergadura en materia de EIB es el Proeib Andes, ya mencionado. En su organización y diseño, el Proeib Andes ha recogido los intereses educativos de las organizaciones indígenas y las demandas de formación de los ministerios de Educación de los distintos países que están en red con el Programa. El Proeib Andes sería el punto de referencia para las carreras universitarias en EBI/EIB de la Universidad Indígena Itinerante. Cada uno de los países que pertenecen a la red del Proeib Andes tienen, a su vez, otras redes nacionales para la ejecución de los programas de EIB/EBI.

La Universidad NUR de Bolivia tiene experiencia en EIB de pueblos amazónicos. Existen programas de producción agropecuaria en la Universidad de Tarija y en la Universidad de Potosí, aunque, más bien, están orientadas a campesinos.

En Chile existen experiencias universitarias en EIB, como en la Universidad Católica de Temuco y en la Universidad de la Frontera, esta última asociada en red al Proeib Andes. La Universidad de la Frontera ofrece formación universitaria en Derechos Indígenas. Esta universidad tiene interés en pertenecer a la red de la UII, a través de su programa de Derechos Humanos e Indígenas.

Brasil es la sede de la Red Unamaz, como se mencionó previamente. En Brasil se han creado dos universidades indígenas, una de ellas es la Universidad del Estado de Mato Grosso, la cual ha servido como núcleo de una red de universidades con finalidades afines (entrevista con el doctor Claudio Rama, La Paz, octubre de 2002). La otra es la Universidad de Roraima, que hace menos de dos años ha iniciado un diplomado en Interculturalidad.

Los programas académicos propuestos en el estudio preliminar de la Universidad Indígena Itinerante y los acuerdos de las reuniones de Antigua y La Paz

En el mencionado estudio preliminar para la Universidad Indígena Itinerante (Moya, octubre de 2002), se propusieron cuatro programas académicos:

- Medio Ambiente y Gestión.
- Educación Intercultural Bilingüe o Educación Bilingüe Intercultural.
- Derecho Indígena.
- Medicina Indígena y Occidental.

Se propusieron como temas transversales de todos los programas los siguientes:

- *Género* (derechos humanos, derechos culturales, conflictos entre derechos de género y cultura).
- *Derechos indígenas* (desde las culturas peculiares y desde el derecho nacional e internacional).
- *Gestión indígena* (en las políticas públicas y en los procesos y proyectos de desarrollo de las organizaciones).
- *Interculturalidad* (relación entre culturas y grupos sociales).

Asimismo, se señala la importancia de otorgar a la Informática un papel preponderante a lo largo de las carreras en la medida en que facilita a los estudiantes la adquisición de bases prácticas y el uso de medios digitales.

Como resultado de la consulta efectuada por el Fondo Indígena en Antigua, Guatemala, en marzo de 2003 y de una reunión efectuada por el Equipo Gestor en La Paz, Bolivia, en mayo de 2003, y en vista de las posibilidades pragmáticas de iniciar el trabajo de la Universidad Indígena Intercultural a través de los

centros asociados con experiencia e interés explícito en el proyecto, se identificaron los programas y las personas o instituciones que podrían apoyar este proceso cuanto antes. Así se determinaron los siguientes programas y personas:

1. *Educación Bilingüe Intercultural*, como punto de referencia, el Proeib Andes de la Universidad de San Simón y, como persona de apoyo, Luis Enrique López, asesor principal de dicho proyecto.
2. *Gobernabilidad y Gestión*, como punto de referencia, Luis Maldonado, ex presidente del Fondo Indígena e impulsor del proyecto sobre gobernabilidad en los países andinos.
3. *Medicina Alternativa*, como punto de referencia, la URACCAN y, como persona de apoyo, Alta Hooker, rectora de dicha universidad. Como apoyo en Ecuador, Ruth Moya, presidenta de la Fundación Andina de Desarrollo Social (Funades).
4. *Derechos Indígenas*, como punto de referencia la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile y, como persona de apoyo, Alejandro Herrera Aguayo, director de dicho proyecto.
5. *Ciencias Sociales (Antropología, Lingüística)*, como punto de referencia el CIESAS de México. No se identificó a la persona de apoyo.

En principio, se asumen los mismos temas o ejes transversales previamente propuestos, y que se señalan en este mismo punto, así como la necesidad de entregar a los participantes los conocimientos esenciales en informática.

LAS POTENCIALIDADES DE LA RED DE LOS CENTROS ASOCIADOS Y LA CÁTEDRA INDÍGENA

La red

Haciendo énfasis en una de las recomendaciones del estudio diagnóstico que se rescata en la presente formulación del proyecto de Universidad Indígena Intercultural está la idea de “aprovechar las experiencias y capacidades existentes”, que constituyen fortalezas institucionales de los centros asociados y deben constituir sus puntos de partida.

Por tanto, no se trata de crear una nueva institución universitaria de carácter regional, sino de servirse de las ya aludidas experiencias de educación superior acumuladas y experimentadas, así como de las respectivas capacidades instaladas.

Como se ha visto previamente, las experiencias del trabajo en red son observables particularmente en la última década. Muchas de las universidades tienen la experiencia de trabajar con otras universidades nacionales y extranjeras, con organizaciones e instancias de la sociedad civil, particularmente los propios movimientos indígenas y étnicos, así como las ONG y las redes de ONG especializadas en temas afines, los proyectos de desarrollo y otras instancias locales vinculadas a la formulación, desarrollo y ejecución de políticas, estrategias y acciones en favor de los pueblos indígenas y de las etnias.

Esta experiencia latinoamericana en torno a la constitución de redes es especialmente valiosa y funcional para los propósitos de la Universidad Indígena Intercultural, ya que este nuevo marco proporcionará espacios para facilitar pasantías de docentes y alumnos y crear espacios de aplicación, investigación y experimentación.

Estos recursos permitirán validar los insumos teóricos que estarían constituidos, por ejemplo, por las instituciones públicas o privadas donde se gestionan políticas públicas de desarrollo, por los programas o proyectos de las ONG, por los programas, proyec-

tos, empresas de desarrollo y afines de las mismas organizaciones sociales, por los proyectos de desarrollo nacionales, por los proyectos auspiciados por la cooperación internacional que sean afines a los objetivos de formación o capacitación indígenas en los ámbitos nacionales, subregionales o de toda la región latinoamericana y caribeña.

La necesidad de articular las experiencias de formación y capacitación en el espacio regional dio la pauta para que se le quisiera dar un carácter *itinerante* a la Universidad Indígena. Por ello, en el presente proyecto se rescata el sentido de itinerancia para la red de centros asociados, con el propósito de afirmar la noción de una universidad en movimiento y en condiciones de poder conocer, valorar e interpretar el sentido de la diversidad de contextos culturales y naturales en cada país y en la región. Asimismo, podrá facilitar los desplazamientos de docentes y alumnos en los centros de la red en favor de la formación académica de los alumnos indígenas, particularmente de nivel posgrado, así como la presencia de docentes indígenas y de especialistas no indígenas en los centros de la red.

El espíritu general de la red es el de fortalecer las capacidades de las universidades locales y propiciar la mayor participación de las organizaciones indígenas de los respectivos países, en el espíritu del Acuerdo sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas que, en 1999, fuera apoyado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas.

Existe la necesidad de la *formación de docentes* en los distintos centros universitarios (formación de formadores), particularmente en *interculturalidad*, a lo que la red podría dar respuesta con mecanismos diversos de interacción académica (por ejemplo, con becas de posgrado a los propios docentes).

Parece igualmente importante *especializar* a algunos centros universitarios en función de las mejores capacidades institucionales. Estos centros pueden asociarse con otras universidades (por ejemplo, la Universidad Para la Paz de Costa Rica y la Universidad

de la Frontera de Chile podrían trabajar en Derecho Indígena; URACCAN y la Universidad de Cuenca, en Medicina, etcétera).

Uno de los retos de las universidades –e incluso en el corto plazo– es el de la acreditación y la evaluación universitarias, ya que la tendencia es que las universidades sean evaluadas y acreditadas por agencias internacionales de acreditación. La cuestión es cómo debería el conjunto de centros asociados que forman la Universidad Indígena Intercultural crear consensos acerca de los criterios de acreditación con base en los conceptos de calidad definidos desde los intereses específicos de universidades en contextos indígenas, y cómo, después de establecidos estos consensos, debería trabajar en la acreditación internacional.

Otro aspecto crítico es la defensa de los conocimientos propios y la propiedad intelectual colectiva. En las universidades se deben recrear argumentaciones propias que permitan manejar este tema y otros similares, sobre todo en torno al concepto de bienes culturales intangibles y la cuestión de las patentes (por ejemplo, conocimientos sobre la biodiversidad).

Desde otra perspectiva que se relaciona con el intercambio de conocimientos, saberes, experiencias, etc., la red establecerá los mecanismos sinérgicos necesarios, fundamentalmente a través de un sistema de pasantías y becas, pero también a partir del desarrollo de enfoques curriculares, del diseño y ejecución de investigaciones comparadas y otras estrategias similares que impulsen la creación compartida de conocimientos y posicionamientos respecto al desarrollo integral de los pueblos indígenas y las etnias.

Por razones de costos y por el interés universitario nacional, la red estimulará de modo especial que los estudios universitarios de pregrado ocurran fundamentalmente en los respectivos países de origen.

Se considera que es una tarea irrenunciable de las universidades nacionales asumir la formación superior inicial, pues así se garantizan:

- Mayores posibilidades de acceso de los estudiantes indígenas a las ofertas de educación superior.
- Posibilidades de mejorar y de transformar la orientación de las universidades en cuanto a las problemáticas de los países respectivos y a las características y peculiaridades de la diversidad cultural nacional.
- Posibilidades de mejorar el ejercicio de la docencia universitaria nacional en atención a los problemas de la propia diversidad nacional.
- Una conducción académica de los programas de formación más acotada a las realidades locales.
- Posibilidades de comprender, revisar y actuar en espacios teóricos y prácticos que permitan develar las condiciones del desarrollo social en los espacios locales o nacionales.

La Cátedra Indígena

Un mecanismo específico será la creación de la Cátedra Indígena, con carácter itinerante, lo cual significará la presencia de especialistas y sabios indígenas que, en el contexto regional, puedan apoyar los desarrollos de los programas universitarios en curso, con sus ideas, orientaciones y experiencias. En este marco y asumiendo la noción de interculturalidad, esta Cátedra Indígena también podrá, eventualmente, ser apoyada con expertos no indígenas.

La Cátedra Indígena se implementará y organizará a la luz de dos propósitos esenciales:

- Dar a cada una de las carreras un soporte conceptual y político más integral.
- Constituir un soporte conceptual, político, de perspectivas y experiencias indígenas sobre el carácter de la problemática específica que aborde la carrera en cuestión.

MARCO INSTITUCIONAL

La red de centros asociados como expresión de la Universidad Indígena Intercultural

La Universidad Indígena Intercultural es un proyecto impulsado por el Fondo Indígena, en el marco de su Programa Regional de Formación y Capacitación y de sus nuevas orientaciones que favorecen las acciones de cobertura subregional y regional, sobre aquéllas de carácter nacional.

La Universidad Indígena Intercultural se concibe como un proyecto alternativo de educación superior que, antes que reproducir modelos ya existentes, busca reorientar e innovar los procesos de formación superior en curso, de tal manera que respondan a las necesidades y demandas de los pueblos indígenas y de las etnias de América Latina y el Caribe.

Se busca que, a partir de las experiencias generadas desde la Universidad Indígena Intercultural, se retroalimenten las políticas públicas destinadas a mejorar la calidad y la pertinencia de la educación superior en función del reconocimiento del contexto diverso, pluricultural y plurilingüe de la región.

La Universidad Indígena Intercultural se visualiza como un proceso de construcción, de carácter participativo e intercultural, que se desarrolla en el corto, mediano y largo plazo. Por ello, se plantea como una primera etapa en ese camino la constitución de una red de centros universitarios indígenas o que trabajan sobre la cuestión indígena, con visión y compromiso con el mundo indígena y sus necesidades y demandas.

Esta red adopta como denominación la de Universidad Indígena Intercultural (UII), ya que se considera que la red contribuirá a la complementación e integración de ofertas académicas. Tal perspectiva implica que, como resultado de las acciones y programas que la red impulse, en el futuro se pueda instituir una Universidad Indígena Intercultural como tal.

La red tiene como finalidad contribuir a la formación de profesionales que los pueblos indígenas y las etnias latinoamericanas y caribeñas requieren para afrontar los retos que les plantea su situación actual y futura. Desde esta perspectiva, promueve el desarrollo y fortalecimiento de las capacidades de hombres y mujeres indígenas para asumir su propio desarrollo y constituirse en un centro de producción y sistematización del conocimiento indígena.

La red asume la *interculturalidad* como compromiso de todos y, en tal sentido, articula a las universidades con las organizaciones indígenas, así como con los programas, proyectos, organizaciones sociales de interés público e instancias de la cooperación nacional e internacional que estén en condiciones y disponibilidad de apoyar el desarrollo integral de los pueblos indígenas y de las etnias en el marco de sus respectivas sociedades nacionales o subregionales.

La red tiene un firme compromiso con el proyecto político de los pueblos indígenas, orientado, entre otras cosas, hacia un desarrollo con identidad.

Alcances de la red: nacional, regional e internacional

La red es de naturaleza participativa, abierta, flexible y descentralizada y con autonomía académica, y tiene alcances nacional, regional e internacional.

Comenzará los procesos de formación superior con aquellas unidades académicas que ya ofrecen programas para profesionales indígenas. En vista de que la mayoría de unidades interesadas en articularse como centros asociados ofrecen formación en áreas relacionadas con las ciencias sociales, la red buscará incorporar en el futuro a más unidades académicas (facultades, escuelas, institutos) existentes o por crearse, que estén de acuerdo con las finalidades, objetivos, modos de operación y compromiso asumido con

el proyecto político de los pueblos indígenas y que ofrezcan formación en otras áreas del conocimiento, particularmente en las áreas de las ciencias y la tecnología.

De manera específica, la red iniciará los procesos de formación superior en:

- a) Educación Intercultural Bilingüe (Bilingüe Intercultural) EIB/ EBI.
- b) Gobernabilidad y Gestión.
- c) Derechos Indígenas.
- d) Medicina Indígena y Occidental.
- e) Estudios en Lingüística y Antropología.

Asimismo, instaurará la Cátedra Indígena, con carácter itinerante; esto es, asesorando y apoyando los desarrollos curriculares de las carreras universitarias previstas a través de especialistas indígenas y, eventualmente, de especialistas no indígenas, en aspectos de relevancia para dichas carreras.

CONSTITUCIÓN DE LA RED

Se denominan y se constituyen en centros asociados de la red las universidades o unidades académicas de universidades que cuentan con programas de formación para estudiantes indígenas que buscan apoyar la consolidación y puesta en vigencia del proyecto político de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe y que, de modo preferente, han sido consensuadas con organizaciones indígenas.

Son, asimismo, integrantes de la red las organizaciones de los pueblos indígenas y de las etnias, los centros de investigación, los organismos privados de interés público (ONG) y sus redes respectivas, los proyectos de desarrollo que involucren decisiones que atañen a los pueblos y a las etnias, las instancias gubernamentales

que tengan a su cargo el desarrollo social, cultural o económico de los pueblos indígenas y de las etnias.

Se consideran, como patrocinadores, los organismos e instancias de la cooperación nacional e internacional.

Todos estos actores e instancias, de modo manifiesto, expresarán su interés en participar en la red por estar convocados por los objetivos de ésta.

La red nace con la participación de los centros asociados y de las organizaciones presentes en la reunión que tuvo lugar en Antigua, Guatemala, del 24 al 28 de marzo de 2003 y que establece su constitución. Se ha remitido a cada centro y organización una Carta de Entendimiento para formalizar su adhesión a la membresía de la red de la UII.

Objetivos de la red

La red se propone:

- Fortalecer y desarrollar estrategias de interculturalidad, con vistas al afianzamiento de la democracia y de una ciudadanía intercultural, el diálogo entre diferentes y la construcción de la unidad en la diversidad en un contexto de reconocimiento y consolidación de nuestros Estados como Estados pluriculturales.
- Conformar un núcleo de colaboración mutua y de aprendizaje permanente, tendiente a construir una comunidad de aprendizaje *sobre* y *con* el mundo indígena.
- Investigar los conocimientos, valores, saberes, prácticas y cosmovisiones de los pueblos indígenas de América Latina y el Caribe, desde una perspectiva comparativa de intercambio recíproco y de interrelación, como contribución al desarrollo con identidad de los pueblos indígenas y de las etnias.
- Contribuir al establecimiento de un sistema de educación superior indígena de calidad que considere incluir entre

sus componentes, en el futuro, una Universidad Indígena Intercultural de alcance y cobertura regionales.

- Brindar asistencia técnica y apoyar las iniciativas nacionales de universidad indígena, promovidas y respaldadas por organizaciones indígenas.
- Velar por la autonomía académica de cada uno de los programas que impulsa esta red.
- Apoyar al Fondo Indígena en el desarrollo de su Programa Regional de Formación y Capacitación Indígena.
- Movilizar a la cooperación nacional e internacional gubernamental (bilateral y multilateral) y no gubernamental, como una manera de asegurar las ofertas de formación superior a través de los centros asociados de la Universidad Indígena Intercultural.

Aspectos técnicos y administrativos de la red

Si bien el Proyecto de la Universidad Indígena Intercultural forma parte del Programa Regional de Formación y Capacitación Indígena del Fondo Indígena, se considera que, para la operatividad y mejor funcionamiento de la red, es necesario crear un conjunto de órganos que compongan la red.

Componentes de la red

- a) Los centros asociados.
- b) Un Directorio Académico, conformado por los responsables de los centros asociados y representantes de las organizaciones indígenas.
- c) Una Unidad Regional de Gestión Administrativa.
- d) Un sistema virtual de apoyo al aprendizaje.
- e) Un conjunto de socios patrocinadores.

Funciones y competencias de los componentes técnico-administrativos de la red

Funciones y competencias de los centros asociados

Revisar sus ofertas académicas a la luz de las demandas y necesidades planteadas por el movimiento indígena en el ámbito regional y como resultado de la comparación de éstas con las de otros centros asociados, de manera de buscar complementariedad académica.

- a) Aportar ofertas académicas de calidad para los pueblos indígenas.
- b) Ofrecer una formación especializada, con visión integral, que relaciona teoría y práctica, investigación y acción, lo particular y lo general, lo local y lo global.
- c) Valorar e incorporar experiencias formativas exitosas generadas desde algunas organizaciones indígenas o desde proyectos con participación indígena.
- d) Definir los instrumentos curriculares (objetivos y contenidos de los planes de estudio, metodologías, criterios de evaluación, carácter de las investigaciones, pasantías, tutorías y afines) con las organizaciones indígenas.
- e) Apoyar y potenciar espacios nacionales y regionales de investigación, a fin de dar cuenta, de manera comparada, de la diversidad y de los elementos estructurantes de la problemática escogida y del hecho de que son inherentes, afectan o se relacionan con el mundo indígena.
- f) Propiciar la sistematización e intercambio de conocimientos, saberes, experiencias y prácticas indígenas y afroamericanas para contribuir al fortalecimiento de las identidades.
- g) Gestionar becas de sostenimiento para estudiantes indígenas y para docentes indígenas o de los programas desarrollados para estudiantes indígenas y de las etnias.

- h) Brindar asistencia técnica a centros e institutos de educación superior no universitarios con programas dirigidos a los pueblos indígenas, con vistas al mejoramiento de la calidad de dichos programas.
- i) Contribuir a la formulación de políticas, estrategias y reformas normativas universitarias que aseguren un mayor acceso, retención, promoción y continuidad de los estudiantes indígenas en el sistema universitario.
- j) Desarrollar estrategias en favor de la incorporación de docentes indígenas en las respectivas universidades.

Funciones y competencias del Directorio Académico

El Directorio Académico de la red es la instancia responsable de la orientación política, académica y pedagógica de los programas o carreras universitarias, así como de la planificación, monitoreo, seguimiento y evaluación de las actividades y programas que llevan a cabo los centros asociados en el marco de la red.

Sus funciones y competencias son:

- a) Definir la normativa –estatutos y reglamentos– para el funcionamiento de la red.
- b) Establecer criterios para el funcionamiento de los programas en concordancia con los estatutos y reglamentos de las universidades respectivas y que ejecutan los programas.
- c) Conocer las propuestas y proyectos elaborados por uno o varios de los centros asociados.
- d) Aprobar los convenios y presupuestos que elabore la Unidad de Gestión.
- e) Coordinar el funcionamiento y la realización de las actividades de la red con la Unidad de Gestión.
- f) Recibir y difundir información de la red y en ella, y mantener canales de comunicación y colaboración con los socios patrocinadores.

- g) Velar por la complementariedad, la coordinación, la calidad y la pertinencia de las ofertas académicas de los centros asociados.
- h) Estimular el desarrollo de investigaciones sobre los pueblos indígenas.
- i) Contribuir a la generación y desarrollo de propuestas innovadoras de educación superior indígena.
- j) Reunirse dos veces al año de manera itinerante y, de manera extraordinaria, cuando el caso lo amerite.

Funciones y competencias de la Unidad de Gestión

La Unidad de Gestión tiene su sede en la Secretaría Técnica del Fondo Indígena, en la ciudad de La Paz, Bolivia. Es la instancia de apoyo técnico y administrativo del Directorio Académico y del Fondo Indígena en todo lo relacionado con la red. Es una unidad operativa, mínima, eficiente y no burocratizada.

A fin de operar de manera descentralizada, delega algunas responsabilidades a los centros asociados.

La Unidad de Gestión estará conformada preferentemente por profesionales indígenas. La Unidad tendrá como responsabilidades la canalización de apoyo técnico y el apoyo administrativo al Directorio de la red, la gestión de recursos financieros, la comunicación, impulso y facilitación de la interacción dentro y desde la red.

La Unidad estará a cargo del especialista del Fondo responsable del Programa Regional de Formación y Capacitación Indígena, quien contará con el apoyo de uno o dos profesionales adicionales y de otros, cuando el caso lo amerite.

Son funciones y competencias de la unidad de gestión:

- a) Conocer las propuestas y proyectos elaborados por uno o varios de los centros asociados para efectos de su aproba-

- ción o desaprobación y, en caso positivo, la canalización del apoyo técnico y financiero.
- b) Dar a conocer al Directorio Académico las propuestas técnicas o financieras de modo de que éstas sean aprobadas por dicho Directorio.
- c) Apoyar, en coordinación con el Directorio Académico, en la concepción, diseño, funcionamiento y financiamiento del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.
- d) Organizar y mantener en el Fondo Indígena un subsistema de información que sea parte del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación, y diseñar la obtención y análisis de la información que incluya datos sobre:
- Ofertas dirigidas a la formación de profesionales indígenas.
 - Información sobre estudios de la demandas y necesidades indígenas.
 - Identificación de sistemas de información nacionales o regionales que establezcan indicadores sociales relacionados con los pueblos indígenas y las etnias.
 - Listas actualizadas de profesionales indígenas y de profesionales no indígenas especializados en cuestiones relativas al desarrollo de los programas universitarios impulsados por la red.
 - Actualizaciones periódicas de información sobre el funcionamiento de los sistemas educativos de los países en los que actúan los centros asociados de la red, incluidas informaciones sobre las normas y estructuras técnicas y administrativas de los sistemas, así como innovaciones pedagógicas en la formación de los recursos humanos.
 - Listas de potenciales socios patrocinadores de la cooperación nacional e internacional, incluidos campos de interés y modalidades de atención de la cooperación técnica, techos de cooperación financiera, mecanismos y formas de acceso a dicha cooperación.

- comunicación de los avances, informaciones, etc., obtenidos por este sistema de acopio de información.
- e) Impulsar permanentemente el desarrollo de la red.
- f) Apoyar la consecución de financiamiento para el desarrollo de las diferentes actividades de la red.
- g) Facilitar las reuniones ordinarias y extraordinarias del Directorio Académico, con apoyo de los socios patrocinadores y de los gobiernos.
- h) Organizar o apoyar la organización de seminarios y encuentros de reflexión, debate, elaboración de proyectos, etc., propuesta por el Directorio de la red o establecida en la planificación de la propia Unidad de Gestión.
- i) Representar legalmente a la red y suscribir convenios y acuerdos de apoyo al desarrollo y fortalecimiento de la red.

Funcionamiento del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación

El Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación está constituido por un conjunto de soportes virtuales de la red que contribuyen a dotar de mayor calidad a los aprendizajes y que busca acercar la oferta académica a los pueblos y comunidades, con la idea de reforzar y consolidar la comunidad de aprendizaje e investigación con y para el mundo indígena.

Son competencias del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación:

- a) Propiciar y gestionar la instalación de centros de aprendizaje virtual y de aulas virtuales en los centros asociados.
- b) Facilitar procesos de aprendizaje a distancia.
- c) Posibilitar el diálogo y el intercambio académico virtuales.
- d) Aprovechar y diseñar programas, estrategias y *software* que posibiliten el aprendizaje virtual.

Roles y funciones de los socios patrocinadores

Son socios patrocinadores las organizaciones internacionales, la cooperación internacional, las organizaciones no gubernamentales, fundaciones y entidades privadas y personas comprometidas con el proyecto político de los pueblos indígenas.

Son funciones de los socios patrocinadores:

- a) Apoyar técnica o financieramente las distintas actividades de la red.
- b) Participar en el desarrollo de los procesos educativos –de formación y de capacitación– impulsados por la red.
- c) Facilitar programas de becas y bolsas de viaje.
- d) Ofertar, de manera coordinada, espacios de investigación, pasantías o tutorías puntuales en ámbitos de su competencia profesional.

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO

Las necesidades de formación superior de los pueblos indígenas y de las etnias: análisis del problema

En toda la región, los pueblos indígenas y las etnias constituyen la población más desfavorecida en todos los campos: económico, social, político, cultural y educativo. La erosión continua de su organización social y familiar, la depredación de sus tierras y de su entorno, la violencia cultural y social de las cuales son objeto han contribuido a su situación de pobreza extrema, de exclusión y minorización.

Los pueblos indígenas y las etnias han visto mermadas sus oportunidades de acceder a los servicios más elementales: salud, seguridad alimentaria, nutrición y educación, en un contexto general en el que el trabajo se puede lograr en condiciones cada vez más inestables y desfavorables.

Pese a todos los cambios sufridos, su necesidad más importante es el acceso a la tierra y al territorio. Sin embargo, en la medida en que se han operado drásticos cambios en sus economías tradicionales, los pueblos indígenas se han visto forzados a la migración, dentro y fuera de sus países, y a enfrentar nuevos contextos laborales y sociales.

En los aspectos educativos propiamente dichos, la situación no es mejor. Aunque no existen ni los suficientes estudios ni una documentación absolutamente confiable, se puede decir que los pueblos indígenas y las etnias son los más subescolarizados de todos y que, en efecto, la escuela tradicional constituyó una de las formas institucionalizadas de agresión. Los alumnos indígenas que terminan la escolaridad básica difícilmente llegan a la universidad y, cuando lo hacen, no logran graduarse o lo hacen en una proporción mínima.

Por otra parte, los sistemas educativos no han logrado entregar a los pueblos indígenas una educación relevante y pertinente a sus peculiaridades lingüísticas y culturales, así como a sus expectativas sociales. Por esta razón, precisamente, han sido saludadas como un buen inicio del cambio las ofertas de educación bilingüe intercultural.

Del mismo modo, en muchos de nuestros países se ha dado inicio a la formación y capacitación superior dirigida a los pueblos indígenas y a las etnias. Sin embargo, la propia universidad, como un todo, no ha sabido responder a este reto y no se ha visto a sí misma como un instrumento para el desarrollo sostenible en el contexto de la pluriculturalidad y el plurilingüismo que caracteriza a casi todos nuestros países.

Pese a la desventajosa situación descrita, con la emergencia de los movimientos sociales y particularmente de los movimientos indígenas en América Latina y el Caribe, asistimos a una creciente demanda de formación superior de los pueblos indígenas y de las etnias de origen indoafroamericano. Los movimientos indígenas y étnicos en la región vienen construyendo la definición de ob-

jetivos, criterios y mecanismos de su propio desarrollo y del de sus respectivas sociedades nacionales.

A partir de la década de los ochenta, pero de modo más sostenido a partir de los años noventa, los propios movimientos sociales de los pueblos indígenas y de las etnias han cuestionado la naturaleza excluyente de las sociedades nacionales y del Estado. Pese a la naturaleza precaria de los mecanismos que aseguran un convivir democrático, los movimientos sociales, y fundamentalmente los indígenas, han logrado articular propuestas de desarrollo que respondan mejor a sus necesidades y expectativas.

Este cambio en la construcción de ciudadanía y en el reconocimiento de derechos colectivos ha traído aparejada nuevas formas de inserción en la vida privada y pública y, en consecuencia, demandas de formación y capacitación continuas que satisfagan estas nuevas necesidades educativas.

Se están generando debates importantes orientados al diseño de políticas públicas dirigidas al respeto y reconocimiento del derecho a una educación en el contexto de la diversidad cultural y natural de los pueblos indígenas. Lo importante aquí es que este debate *no* se restringe a la formación de maestros bilingües de la modalidad EIB/EBI.

La atención a la educación superior indígena se ha vuelto prioritaria por el aumento de la demanda de este sector y por las múltiples iniciativas que están surgiendo en la región con el propósito de apuntalar la construcción de las sociedades interculturales de América Latina y el Caribe.

Desde la perspectiva indígena, los grandes temas involucrados en esta demanda educativa tienen que ver con distintas necesidades teóricas y prácticas. Sin duda, entran en el nuevo escenario las perspectivas de *empoderamiento* social, así como la necesidad de tener una nueva comprensión de la institucionalidad existente y sus ordenamientos administrativos y técnicos en los espacios nacionales, atravesados, sobre todo en la actualidad, por normas y estrategias de descentralización.

Los procesos de retorno a la democracia o de ampliación de las posibilidades de participación social en la vida pública han generado, en buena parte de nuestros países, espacios de consenso para la construcción de políticas públicas y la creación de nuevas estrategias institucionales e incluso la instauración de nuevas institucionalidades que requieren ser analizadas, comprendidas y evaluadas en función del cumplimiento de los derechos humanos individuales y colectivos. Los criterios para la definición, comprensión e implementación de la institucionalidad pública y privada aparecen como nuevas necesidades de formación de los líderes sociales y particularmente de los líderes indígenas.

La terminación de las guerras internas en países de la región y la firma de acuerdos de paz en algunos de ellos (El Salvador, Guatemala) no siempre han significado el resarcimiento histórico a los pueblos indígenas que, pese a esta nueva apertura a la vida en democracia, siguen acusando los más altos índices de exclusión. La guerra interna sostenida en Colombia desde hace casi sesenta años y los efectos de regionalización e internacionalización de esta guerra en el nuevo marco geopolítico afectan fundamentalmente a las sociedades nacionales de los países vecinos y, de modo peligroso y violento, a la sociedad civil y a los pueblos indígenas colombianos, así como a los pueblos indígenas, campesinos y colonos de la frontera ecuatoriana.

De ahí que, en el contexto de posguerra y de guerra interna, sea particularmente importante el desarrollo de una cultura de paz y de una educación para el fomento de una cultura de paz que apunte al ejercicio de los derechos humanos fundamentales, especialmente el derecho a la vida, y de los derechos específicos de los pueblos indígenas. Es asimismo fundamental el tratamiento de alternativas para los desplazados internos y la creación de nuevas formas de inserción económica y laboral.

El ejercicio de una vigilancia social sostenida en torno al cumplimiento pleno de derechos ciudadanos y de derechos colectivos se ha constituido en un nuevo ámbito de participación de las or-

ganizaciones y líderes sociales, para cuyo desempeño no siempre están preparados. El ejercicio de estos derechos tiene, desde la perspectiva indígena, la noción general de desarrollo de *proyectos de vida* y de *desarrollo con identidad*.

En otra perspectiva –y siendo éste un momento sumamente crítico para el desarrollo social de América Latina y el Caribe–, la vigilancia de los enfoques, acentos y destinos de la inversión pública, especialmente la referida al gasto social, es de suma importancia para concretar políticas antiexclusión.

Es preocupante el reconocimiento de que, en el actual contexto político de la región, el gasto social a menudo es insignificante y, cuando tiene impactos relativamente exitosos, apenas se logran restituir los niveles de vida alcanzados en décadas precedentes. Si esto es así, evidentemente resulta más remota la solución de los problemas de carácter estructural, generadores de violencia y exclusión.

Una de las reflexiones y preocupaciones más importantes, a más de las referidas a los derechos territoriales indígenas y manejos del amenazador entorno natural, consiste en la protección de la biodiversidad y de los valores culturales intangibles, muchos de los cuales se han convertido en mercancías en el mercado globalizado de patentes. Esta cuestión merece ser examinada, sin duda, en los ámbitos y tribunales nacionales e internacionales.

Los pueblos indígenas y las etnias están interesados en la generación de condiciones para incidir en los procesos de desarrollo sostenible, más allá de que éstos sean impulsados o no por los estados nacionales. La búsqueda de opciones alternativas consistentes es útil no sólo para los pueblos indígenas y las etnias, sino también para amplios sectores de las sociedades nacionales.

La revalorización y desarrollo de la identidad y de la interculturalidad se han estado constituyendo en los parámetros que deberían normar el ejercicio de ese conjunto de derechos y de posibilidades de convivencia democrática para el desarrollo. Aunque no siempre estas nociones logran “traducirse” en propuestas opera-

cionales concretas, están allí como puntos de referencia política que requieren ser reconceptualizados y operacionalizados en el marco de estos procesos de *empoderamiento* y de conquista de los nichos de participación social. Éste quizá es el reto más grande para las sociedades pluriculturales y, por tanto, para sus universidades.

La mayoría de los estados latinoamericanos ha normado el derecho de los pueblos a ser diversos, a ejercer derechos colectivos, para participar con conocimientos y con instrumentos propios o apropiados socialmente en los procesos de desarrollo que los habían excluido. En buena parte de los países de la región latinoamericana se ha creado, como se sugiere anteriormente, una nueva institucionalidad estatal que da lugar a la organización de acciones y servicios destinados, en condiciones de mayor acceso de los pueblos indígenas y de las etnias a los servicios públicos, fundamentalmente a los servicios de educación y salud. Pese a ello, las formas de exclusión y las manifestaciones de pobreza extrema siguen afectando de manera fundamental a los pueblos indígenas y a las etnias.

De ahí que las organizaciones indígenas establezcan necesidades de formación técnica en la expectativa de que tales conocimientos e insumos contribuyan, al menos, a mermar los efectos de la crisis. Una de las vías, evidentemente no la única, es estar en condiciones para contribuir a la formulación de políticas públicas de desarrollo.

La construcción de las políticas públicas con amplia participación social sería el fruto de la construcción de una *inteligencia colectiva*. Sin embargo, vale la pena reflexionar en el hecho de que, para que las políticas públicas tengan condiciones de pensarse, construirse, aplicarse y ser socialmente vigiladas, se requieren diversas transformaciones relacionadas con las posibilidades de negociación de éstas y con la remodelación de la institucionalidad existente.

En la práctica, la idea es monitorear el logro de demandas y derechos en ámbitos locales, nacionales e internacionales, para lo cual también es preciso la consolidación de una *inteligencia* proactiva en favor del cumplimiento de estas demandas y prioridades sociales.

En otra perspectiva, de las experiencias de formación y capacitación se deriva que la articulación del trabajo en redes es, sin duda, uno de los aspectos más relevantes de la última década, pues surge de la interacción de los involucrados y de su participación directa en los procesos de conceptualización, gestión y evaluación de los procesos de desarrollo.

Cabe señalar que, en el marco de las nuevas relaciones sociales, económicas y culturales en el interior de los países y en el ámbito mundial, asistimos a un momento en el que los conocimientos, previsiones y estrategias pueden ser sumamente cambiantes, lo que nos ubica en un estadio en el cual nos enfrentamos al *fin de las certezas*, de manera que, más que nunca, son necesarias la flexibilidad, la creatividad, la intuición, el apelo al mejor uso de lo conocido y a la selección de los conocimientos, estrategias, etc., que provienen del mundo de lo desconocido, por lo general, el mundo del *otro*, fundamental pero no exclusivamente generado a partir de la producción, difusión y comercialización de tecnologías.

La experiencia acumulada (por las organizaciones de base, las universidades, los organismos de cooperación, las ONG, los centros de formación, etc.) señala que los factores que intervienen en los procesos exitosos de desarrollo y de formación de los recursos humanos tienen al menos las siguientes condiciones: a) políticas, b) técnicas y c) financieras, pero, como es evidente, cada una de estas condiciones debe ser objeto de la formación y capacitación de los líderes sociales, en general, y de los líderes de los pueblos indígenas y de las etnias, en particular.

La tajante y a menudo drástica separación entre lo tecnológico y lo político trae graves consecuencias en los procesos de formación profesional. La hipertrofia de una u otra dimensión y la falta

de balance entre ambas debe ser un objeto de reflexión académica. Sin embargo, cabe también destacar que, siendo el acento más recurrente en la formación indígena la dimensión social, la Universidad Indígena Intercultural debe vigilar atentamente el mejoramiento de la enseñanza y de los aprendizajes de las ciencias y de las tecnologías específicas de las carreras impulsadas en la primera fase del proyecto, a fin de que los profesionales formados en cualquiera de sus centros asociados estén en condiciones de un desempeño competitivo y de excelencia al insertarse en los distintos ámbitos laborales, sociales y naturales.

La tarea de formar profesionalmente a los recursos humanos indígenas en las ciencias duras y en la tecnología es, sin duda, una tarea que debe visualizarse como de mediano y largo plazo, de modo que el énfasis futuro de la Universidad Indígena Intercultural deberá desplazarse a la formación de los recursos humanos en dichos campos profesionales.

Si bien la noción de “a mayor educación mayor desarrollo” ha sido generalmente aceptada y, en muchos sentidos puede ser confirmada por la experiencia, no deja de sorprender el hecho de que, a pesar de que se han incrementado los niveles de escolaridad en toda la región, también han aumentado los niveles de pobreza.

En países azotados por la crisis, se observan rebrotes de enfermedades que habían desaparecido, la desnutrición se ha incrementado y prácticamente no han bajado, o han bajado mínimamente, los índices de mortalidad, morbilidad, etc., a la par que se han incrementado los factores de violencia intrafamiliar y social.

El desempleo o el subempleo son ya una especie de constante para indígenas y no indígenas y la pregunta respecto a la inserción laboral del futuro profesional indígena ya no puede ser contestada desde las premisas formuladas en décadas pasadas. Y esta reflexión nuevamente nos conduce a preguntarnos acerca del papel de las universidades en la transmisión y difusión de la ciencia

y la tecnología en la formación profesional, en la comprensión de los marcos macroeconómicos, en la normatividad e institucionalidad existentes y en las condiciones para recuperar, producir o transformar los conocimientos y las tecnologías.

Estas reflexiones permiten igualmente la indagación acerca de las necesidades inmediatas de empleo y las competencias profesionales para la "empleabilidad". De más en más, las posibilidades de empleabilidad ocurren, claro está, a partir de conocimientos específicos, pero y sobre todo, a partir de condiciones y competencias que tienen que ver con capacidades cognitivas, comunicativas y de respuesta a problemas –nuevos o viejos– que deben ser solucionados a un ritmo mucho más rápido y a menores costos.

Estas situaciones exigirán de la Universidad Indígena Intercultural nuevas estructuras curriculares y nuevos dispositivos institucionales que, entre otras cosas, faciliten la vinculación permanente entre teoría y práctica, la configuración y negociación de espacios extrauniversitarios (empresas, consorcios, cooperativas, proyectos de desarrollo gubernamentales, proyectos de desarrollo comunitarios, instancias gubernamentales descentralizadas, etc.) para realizar los aprendizajes, la acreditación de los saberes y competencias de los estudiantes en tiempos escolares más segmentados y breves, de modo que pueda facilitarse el acceso a acreditaciones parciales y la inserción laboral de sus alumnos o egresados de los distintos niveles acreditados.

Es evidente que ninguna universidad, por más recursos que posea, puede ofrecer todos los espacios requeridos (infraestructura, recursos logísticos, recursos técnicos) para confrontar los saberes adquiridos en la universidad con las exigencias que provienen de la demanda real de los contextos laborales. De manera que esta estrategia no sólo reduce costos, sino que también le permite al estudiante estar más cerca de la realidad, permite que las entidades sociales interactúen entre sí y, sobre todo, desarrolla las condiciones para que, en efecto, *la educación sea responsabilidad de todos*.

Asimismo, es indispensable que los alumnos obtengan *acreditaciones parciales* en tiempos más cortos que los convencionales, a partir de que se diseñen las competencias que deben exhibirse para cada acreditación parcial. La mención de tiempos más cortos no significa que se deben acortar las carreras ni mucho menos que se sacrificaría la calidad de los estudios, sino que el tiempo escolar debe ser organizado con una lógica más congruente respecto de estas nuevas necesidades.

Con los insumos sucintamente presentados antes, podría concluirse que el telón de fondo de las necesidades educativas de la población indígena y de las etnias se inscribe en el contexto de la densidad de los problemas del desarrollo social, la toma de conciencia de los propios interesados sobre las formas y prácticas de la inequidad, la revalorización de los factores endógenos de reproducción cultural y social, los factores que hacen el desarrollo nacional, y los factores sociales, económicos, culturales que se derivan de la inserción de los países en el contexto mundial.

Aunque ya se han sugerido algunos caminos que debería tomar la Universidad Indígena Intercultural, para efectos del desarrollo y ejecución de la primera fase del presente proyecto, puede concluirse que existen algunos principios, condiciones y estrategias importantes:

- La formación superior y la capacitación debe ser un proceso continuo, flexible, consultivo y participativo, que cree las condiciones y la capacidad para responder a las expectativas de las organizaciones de los pueblos y de las etnias, por lo cual éstos serían unos de sus principales socios estratégicos.
- La formación superior y la capacitación deben manejarse a partir de estándares de calidad académica, pedagógica y de competitividad, con la indispensable autonomía universitaria.
- El trabajo en red de los centros asociados debe provocar la creación de sinergias y apoyos dentro y fuera de los países.

- El Fondo Indígena y los centros asociados de la red deben ser objeto de apoyo académico y financiero para llevar adelante programas o carreras universitarias específicos.

EL OBJETIVO GENERAL DEL PROYECTO Y SU IMPORTANCIA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE

El objetivo

El Proyecto de la Universidad Indígena Intercultural (UII) tiene el siguiente objetivo general:

Los pueblos indígenas y las etnias de América Latina y el Caribe, a través de sus organizaciones, están en condiciones de acceder, continuar y egresar de procesos de formación superior en programas o carreras ofertadas por los centros asociados de la Universidad Indígena Intercultural. Dichas ofertas universitarias responden a estándares académicos, pedagógicos y culturales así como a las necesidades y expectativas sociales de los pueblos indígenas y de las etnias y, por este medio, se crean condiciones más propicias para lograr el desarrollo integral con identidad.

Importancia de la formación y la capacitación indígenas para el desarrollo sostenible

Los distintos programas académicos de la Universidad Indígena Intercultural buscan facilitar los procesos de formación científica y técnica, de información y de investigación que les permita a los participantes indígenas de los programas de educación superior, examinar, en contextos propicios de aprendizaje, aspectos relevantes e innovadores relacionados con los temas y preocupaciones estratégicos levantados por sus respectivas organizaciones y movimientos sociales.

Para ello, se buscará que la formación corresponda a los estándares de calidad, los cuales, al mismo tiempo, deberán ser compatibles con las grandes orientaciones y demandas de los movimientos indígenas y étnicos, así como con los avances científicos, tecnológicos, culturales y comunicacionales.

El presente proyecto de Universidad Indígena Intercultural surge de un conjunto de situaciones, contextos y procesos propicios para la formación superior de los pueblos indígenas y de las etnias. Brevemente algunas de estas condiciones son:

- Las experiencias que desde hace una década viene realizando el Fondo Indígena en materia de formación y capacitación de los recursos humanos.
- Las experiencias universitarias y de centros de educación superior no universitaria y, en ciertos casos, su articulación en redes.
- Las experiencias de capacitación, formación y acompañamiento a los pueblos indígenas y a las etnias por parte de organizaciones o redes de organizaciones privadas con finalidad social (ONG).
- Las experiencias y saberes colectivos producidos por las redes interinstitucionales, públicas y privadas, interesadas en la formación de recursos humanos, fundamentalmente, los pueblos indígenas, los campesinos y los líderes sociales.
- Los auspicios y el apoyo de la cooperación internacional en los procesos de formación de recursos humanos y ejecución de proyectos de desarrollo.
- Las demandas de formación superior, cada vez más congruentes, y que son planteadas por los pueblos indígenas y las etnias.

Estas experiencias de formación, capacitación y acompañamiento a los proyectos políticos y formativos de los pueblos indígenas y etnias ha contribuido enormemente a crear una cultura de

democracia y de participación social y a reivindicar los derechos humanos individuales y colectivos, *condiciones básicas* para la gestación de procesos sostenibles de desarrollo en nuestras sociedades pluriculturales y diversas.

Por ello, la formación profesional de líderes sociales y líderes indígenas a través de la Universidad Indígena Intercultural contribuirá a establecer o fortalecer nuevas interacciones socioculturales, dotando de nuevos sentidos a la noción de interculturalidad, facilitando el proceso de afirmación de las identidades y propiciando la reflexión y operativización de soluciones alternativas para el desarrollo.

La mira, de mediano y largo plazo, está no sólo en soluciones alternativas para un desarrollo modelado desde fuera, sino para un desarrollo realmente alternativo que contribuya a la calidad de la vida y a la reproducción cultural y física de los pueblos y de las etnias en condiciones de dignidad y armonía con el entorno social y natural y en concordancia con los avances culturales, éticos, científicos y tecnológicos del mundo.

La formación superior dirigida a los pueblos indígenas y a las etnias busca corregir las inequidades educativas, las inequidades de acceso a la información, el conocimiento, la sistematización y valoración del conocimiento propio y, por esta vía, contribuir a la reflexión, análisis y búsqueda de soluciones, a las causas y efectos de las distintas formas de exclusión, propiciando el *empoderamiento* social y la configuración de sociedades democráticas, participativas, respetuosas de los derechos fundamentales y en condiciones de ejercer la ciudadanía y de reconocer y dar plena vigencia a los derechos colectivos.

La formación superior de los pueblos indígenas, propiciada a través del presente proyecto, se centra en los aprendizajes individuales y colectivos y está diseñada para generar condiciones y situaciones que permitan la adecuada sistematización y aprehensión de los conocimientos, la adquisición de nuevas actitudes, valoraciones y conductas en favor de la cultura de paz y el desarrollo.

Este conjunto de resultados previsible es uno de los fundamentos para lograr insertar a los pueblos y a las etnias y a sus respectivas sociedades nacionales en procesos de desarrollo sostenible y sustentable.

Los indicadores de logro

El proyecto contempla, en su fase inicial, dos momentos: la subfase A, de 1.5 años de duración y la subfase B, de 2.5 años de duración. Los siguientes indicadores evalúan el logro del objetivo del proyecto en concordancia con las subfases.

En lo institucional

Subfase A

- Para el 30 de enero de 2004, el Fondo Indígena habrá conseguido poner en funcionamiento la Unidad de Gestión y el Directorio Académico de la red.
- Para el 28 de febrero de 2004, el Fondo Indígena, a través de la Unidad de Gestión y del Directorio Académico, habrá establecido los convenios y otros mecanismos normativos, técnicos y financieros para poner en funcionamiento al menos tres de los cinco programas preseleccionados.
- Para el 28 de febrero de 2004, se habrá diseñado e iniciado el funcionamiento del Sistema de Información del Fondo Indígena y se habrá elaborado un proyecto específico para la creación, funcionamiento y dotación de recursos financieros para el Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.
- Para el 30 de mayo de 2004, se habrán definido y establecido los mecanismos y soportes técnicos, administrativos y

normativos necesarios para fortalecer las respectivas redes nacionales de las universidades que, en su calidad de centros asociados, impulsan o diseñan proyectos universitarios dirigidos a la formación de los recursos humanos de los pueblos indígenas y de las etnias.

- Para el 30 de mayo de 2004, se habrán establecido los parámetros y los fondos necesarios para el Desarrollo de la Cátedra Indígena Itinerante, orientada al mejor desarrollo e intercambio de los programas universitarios en funcionamiento e impulsados por la red.
- Para el 30 de junio de 2004, se habrán puesto en funcionamiento el Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.
- Para el 3 de julio de 2004, se habrá diseñado un sistema de monitoreo de las actividades de la red y se habrán experimentado algunos de sus instrumentos puestos en funcionamiento.
- Para el 30 de noviembre de 2004, se habrán establecido las condiciones administrativas y financieras para la implementación de dos (de los cinco) programas restantes a partir de 2005.
- Para el 30 de octubre de 2004, el Fondo Indígena, a través de la Unidad de Gestión y del Directorio Académico, habrá desarrollado los proyectos específicos para poner en funcionamiento al menos tres de los cinco programas preseleccionados para toda la primera fase.
- Para el 30 de febrero de 2005, la Unidad de Gestión y el Directorio Académico de la UII habrán preparado y elaborado una propuesta técnica y financiera para la subfase B (de la primera fase) del proyecto, con base en las recomendaciones emanadas de la evaluación de la subfase A.
- Para el 30 de abril de 2005, la Unidad de Gestión habrá convocado y realizado al menos dos reuniones anuales con el Directorio Académico de la red y se habrán facilitado los

desplazamientos necesarios para implementar los convenios, consultas, etc., preparatorios.

- Para el 30 de abril de 2005, se habrá realizado una evaluación externa de la ejecución de la subfase A de la fase inicial del proyecto.

Subfase B

- Para el 1 de septiembre de 2005, estarán en pleno funcionamiento los tres programas seleccionados.
- Para el 1 de septiembre de 2006, estarán en pleno funcionamiento los dos programas (del total de cinco) seleccionados para la fase inicial del proyecto
- Para el 30 de mayo de 2006, se habrá identificado si existe o no la posibilidad de incrementar nuevas ofertas universitarias o ampliar la cobertura, a fin de incluir estas informaciones en la preparación de la segunda fase del proyecto.
- Para el 30 de mayo de 2006, la Unidad de Gestión y el Directorio Académico de la UHJ habrán preparado y elaborado una propuesta para la segunda fase del proyecto y se habrán establecido los mecanismos de consecución del apoyo financiero a ésta.
- Para el 31 de julio de 2007, la Unidad de Gestión habrá convocado y realizado al menos dos reuniones anuales con el Directorio Académico de la red.
- Para el 30 de mayo de 2007, se habrá efectuado una evaluación externa de toda la primera fase del proyecto (subfases A y B).

En lo académico y pedagógico

Subfase A

- Para el 15 de marzo de 2004, se habrán identificado y puesto en marcha los principales mecanismos de cooperación técnica y pedagógica entre los programas en funcionamiento de la UII y el programa Regional de Formación y Capacitación Indígena, del cual la UII forma parte.
- Para el 30 de octubre de 2004, se habrán discutido y seleccionado los parámetros pedagógicos, los ejes transversales, los lineamientos curriculares, las áreas curriculares y principales contenidos, las estrategias metodológicas, los mecanismos de pasantías y tutorías, los temas principales de investigación, los mecanismos de acreditación, los criterios de selección de estudiantes, los criterios de articulación con las respectivas redes nacionales de al menos tres de los cinco programas universitarios seleccionados (EBI/EIB, Gobernabilidad y Gestión, Derechos Humanos e Indígenas, Medicina Alternativa, Antropología y Lingüística).
- Para el 15 de marzo de 2004, la red habrá proporcionado los insumos iniciales para apoyar la generación de información al Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación y se habrá trazado un plan para su desarrollo conceptual y metodológico para toda la primera fase del proyecto.
- Para el 30 de mayo de 2004, se habrán establecido y definido los criterios y mecanismos para facilitar intercambios docentes y se habrán diseñado las líneas maestras de investigaciones comparadas en los centros asociados que impulsen la ejecución de programas universitarios.
- Para el 30 de mayo de 2004, se habrán establecido los parámetros académicos necesarios para el desarrollo de la Cátedra Indígena Itinerante, orientada al mejor desarrollo e intercambio de los programas universitarios.

- Para el 30 de noviembre de 2004, se habrán organizado los soportes académicos curriculares básicos que faciliten el funcionamiento de al menos tres de los cinco programas universitarios regionales (EBI/EIB, Gobernabilidad y Gestión, Derechos Humanos e Indígenas, Medicina Alternativa, Antropología y Lingüística).

Subfase B

- Para el 20 de diciembre de 2004, se habrán diseñado los instrumentos para facilitar el monitoreo de los programas académicos desarrollados por la red en coordinación con el o los responsables del Programa Regional de Formación y Capacitación Indígena.
- Para el 30 de diciembre de 2004, se habrá diseñado un plan de publicaciones (pedagógicas, históricas, culturales, etc.) para la primera fase del proyecto y se habrán identificado las principales publicaciones y ediciones, por medios impresos y digitales, para esta primera fase del proyecto.
- Para el 30 de noviembre de 2004, se habrán establecido los soportes académicos necesarios para impulsar los dos programas en funcionamiento.
- Para el 30 de septiembre de 2004, se habrán acordado nacional y regionalmente los criterios de acreditación de los alumnos en por lo menos las universidades asociadas para cada uno de los programas específicos en marcha.
- Para el 30 de marzo de 2005, se habrán producido insumos y materiales bibliográficos básicos para docentes y alumnos concernientes a cada uno de los ejes transversales de las carreras (Interculturalidad, Derechos, Gestión, Género).
- Para el 30 de abril de 2005, habrá empezado a funcionar la Cátedra Indígena en el marco de los programas en marcha.
- Para el 30 de marzo de 2005, se habrán discutido y acordado

las grandes pautas curriculares que asumirán los programas y se habrán puesto en marcha las propuestas curriculares de al menos tres de los programas seleccionados (EBI/EIB, Gobernabilidad y Gestión, Derechos Humanos e Indígenas, Medicina Alternativa, Antropología y Lingüística).

- Para el 31 de julio de 2006, se habrán diseñado, discutido y negociado los parámetros y los mecanismos de acreditación internacional de las universidades constituidas en centros asociados de la UII.
- Para el 30 de abril de 2007, se habrán sistematizado los principales aportes académicos, culturales y pedagógicos de los programas universitarios impulsados por la red.
- Para el 30 de septiembre de 2007, se habrán preparado y discutido los términos de referencia y los criterios para una evaluación final de la primera fase del proyecto.
- Para el 31 de julio de 2007, se cuenta con propuestas curriculares validadas y discutidas por los centros asociados de la red en las carreras iniciadas.
- Para el 30 de noviembre de 2007, se habrá graduado al menos una promoción de estudiantes indígenas y de las etnias en cada uno de los programas universitarios ejecutados.

Grupos meta del proyecto

Existen dos grupos meta del proyecto, a saber:

- a) La población indígena y de las etnias de América Latina y el Caribe, representada por sus organizaciones nacionales y regionales.
- b) El cuerpo académico y de gestión de las universidades y centros de educación superior constituidos en centros asociados de la Universidad Indígena Intercultural.

El primer grupo meta

En referencia al primer grupo, esto es, los pueblos indígenas y las etnias, cabe señalar que, pese a los distintos esfuerzos por documentar la información concerniente a su distribución, número, ocupación territorial, distribución espacial, características culturales y lingüísticas, y otras peculiaridades y especificidades, existe una información desigual y, en no pocos casos, contradictoria.

De hecho, existen distintas tendencias e interpretaciones sobre la gran diversidad cultural y lingüística de América Latina y el Caribe, así como sobre su peso poblacional, económico, social y cultural.

A menudo, las discrepancias estriban en el uso de parámetros teóricos o de criterios metodológicos distintos para estimar, por ejemplo, su población o para definir qué es una lengua indígena o un dialecto de una lengua indígena. Muchas de estas valoraciones se inspiran a veces en criterios de autoadhesión o de autoadscripción de los propios individuos o colectividades como pertenecientes a los pueblos indígenas o a las etnias.

Pese a las discrepancias existentes, así como a los distintos orígenes teóricos, metodológicos o incluso políticos de las etnias, la gran mayoría de estudiosos sobre el tema coinciden en señalar la gran diversidad y riqueza de las culturas indígenas latinoamericanas y caribeñas.

Por las discrepancias mencionadas, existen cálculos absolutamente discrepantes, pues si algunos autores hablan de entre 1 500 y 1 600 grupos indígenas hablantes de distintas lenguas, otros autores y fuentes estiman mil grupos y, finalmente, otros asumen la existencia de 500 y una población estimada de 40 millones de personas.

Todos los autores coinciden en la megadiversidad de lenguas y culturas, fundamentalmente en las áreas de foresta tropical, especialmente en la cuenca amazónica.

Las dificultades para estimar a la población indígena en el nivel regional no es menos evidente en los respectivos espacios

nacionales, por las razones generales ya explicadas, y también por los procesos internos de definición de lo que significa ser y asumirse como indígena.

El imaginario mestizo y criollo que se produjo a lo largo del siglo XIX nos da ejemplos significativos de cómo los aparatos políticos facilitaron, con supuestos de integración, medidas favorables a la construcción de la identidad republicana nacional, mestiza o criolla (conocidos como *ladinización* o *cholificación*, etc.), e incluso establecieron arbitrios legales para *desindianizar* sus sociedades.

Los censos de población modernos, sobre todo después de la década de los sesenta en el siglo XX, con supuestos de "igualdad ante la ley", subestimaron el análisis de indicadores específicos, lo cual dificultó aún más estos cálculos.

En la medida en que los censos —a lo largo de la vida colonial y de las repúblicas tempranas— sólo sirvieron para establecer cargas tributarias y obligar a las poblaciones a entregar su fuerza de trabajo mediante mecanismos forzosos o para ser despojados de sus tierras ancestrales, los propios pueblos indígenas y las etnias han buscado mecanismos para eludir la entrega de información.

Sólo en épocas más recientes, los pueblos indígenas han cooperado más activamente en los censos de población y esto en la medida en que los estados nacionales reconocían algunos de sus derechos, para lo cual debían visibilizarse, a fin de tener acceso a servicios y mayor participación en los programas o proyectos realizados con fondos públicos.¹³

El tema es de por sí delicado y espinoso y coloca en el centro de la discusión la existencia de factores de distinta índole que con-

¹³ En algunos casos, como en Ecuador, y ya a finales de los noventa, las propias organizaciones indígenas han contribuido a la creación del Sistema de Información de Indicadores Sociales del Ecuador (SIISE), en que con variables metodológicas distintas de las ortodoxas, se recoge información sobre sus "nacionalidades" y pueblos indios y afroecuatorianos. Paradójicamente, y aunque el tema no ha sido bien analizado, los datos censales señalan que la población indígena alcanza menos de 8% nacional frente a la cifra de 40% estimada por las principales organizaciones indígenas nacionales.

vergen tanto en procesos de *aculturación* como en procesos de *minorización* y de *exclusión*. Por demás está decir que éstos atañen por igual a pueblos mayoritarios –por ejemplo, los mayas, quichuas o aimaras–, como a los pueblos minoritarios y los pueblos amenazados de extinción, como los pueblos indios centroamericanos que no sean de origen maya o los pueblos amazónicos o de la foresta tropical del Pacífico, o los *crèoles* de la Costa Atlántica, etc. La cuestión central, por tanto, tiene que ver con factores estructurales relativos a la constitución y naturaleza de las relaciones sociales, culturales, económicas y políticas en las sociedades latinoamericanas.

Es necesario reiterar que, en estricto rigor, las políticas sociales públicas que favorecen a los sectores más deprimidos de las sociedades latinoamericanas tienen todavía un carácter embrionario y que, en este marco, tienen un carácter aún más fragmentario las que buscan favorecer a los pueblos indígenas y a las etnias. Esta fragmentación se revela no sólo en los marcos legales, sino, y sobre todo, en la ausencia de modelos de desarrollo –con sus respectivas líneas programáticas– que tengan un carácter incluyente y que asuman la diversidad histórico-cultural de nuestras sociedades.

No puede dejar de mencionarse que la expresión de los segmentos de políticas sociales, dirigidas a los pueblos y a las etnias, a menudo, se remite –e incluso se reduce– a los servicios educativos y, en el mejor de los casos, a los servicios de salud.

No parece un azar que en la mayoría de nuestros países pluriculturales las políticas culturales tengan un pronunciado sesgo para proteger los bienes monumentales, dejando fuera de la protección los derechos colectivos de los pueblos, particularmente el derecho a la vida, esto es, a su reproducción biológica y cultural.

Así, queda sistemáticamente fuera del quehacer político la atención a otros factores y decisiones que significarían la posibilidad de un desarrollo integral.

Baste, por ejemplo, la mención de la ausencia de políticas medioambientales que favorezcan la protección del entorno natural y el patrimonio de la biodiversidad y, en lo esencial, el derecho de los pueblos y de las etnias a los territorios y a la tierra.

La falta de legislaciones y de políticas agrarias –o su profusa dispersión– mostraría que no hay un compromiso político y social con esta demanda fundamental de los pueblos indios y del campesinado latinoamericano. No existen créditos para el desarrollo productivo. En el marco de las relaciones globalizadas que favorecen el mercado total, son evidentes los signos de desmantelamiento de los aparatos productivos nacionales y la destrucción de los sistemas productivos de los pueblos indios, a pesar de que, sobre todo pueblos mayoritarios como los mesoamericanos o los andinos, son los responsables directos del autoabasto de alimentos en los respectivos mercados internos.

Tampoco existen políticas migratorias claras, en un momento histórico en el que los pueblos indios y las etnias no sólo se han vaciado hacia las ciudades, sino también hacia otros países, especialmente Estados Unidos, aunque también Europa.

La inestabilidad de las economías y la subordinación a reglas de juego extranacionales implicaría, al menos, la necesidad de imaginar políticas de protección a los aparatos productivos que sustentan aspectos vitales de las economías nacionales y de discriminación positiva para la atención de necesidades básicas de los sectores sociales más amenazados y vulnerables. Estas transformaciones sólo podrán emerger cuando se transparenten y mejoren las condiciones de democracia y de derecho en nuestras sociedades.

Estos retos, inéditos para la convivencia de las sociedades latinoamericanas y para sus pueblos indígenas, exigen una respuesta también inédita en términos de la formación de recursos humanos. De ahí que, en este marco, el proyecto privilegie la educación superior indígena.

Evidentemente, se trata de una estrategia de discriminación positiva que debería ser favorecida por los centros asociados de la

región, aunque todo esto en un contexto en el cual es necesario comprender que esta decisión proactiva en favor del mayor acceso de alumnos indígenas a la educación superior se inserta en el debate, no concluido, acerca de la interculturalidad.

La pregunta –y por tanto la decisión– es si los programas universitarios de la Universidad Indígena Intercultural deberían abrir sus puertas *exclusivamente* a alumnos indígenas o si, por el contrario, deberían abrirlas también a los mestizos y criollos. Hay posiciones en favor y en contra, las cuales obedecen, sobre todo, a la naturaleza de las interacciones entre los movimientos y organizaciones indígenas en el interior de las respectivas sociedades nacionales. En este sentido, las decisiones conciernen a las redes de los centros asociados nacionales.

Dados los elementos analíticos expuestos, la conclusión general consiste en que el proyecto favorece al grupo meta indígena a través de mayor acceso, retención, promoción y graduación de estudiantes indígenas en los centros asociados de la Universidad Indígena Intercultural y con el propósito de contribuir a su desarrollo.

El segundo grupo meta

El segundo grupo meta de esta fase inicial del proyecto es el cuerpo académico y de gestión de los programas y carreras de las universidades y centros de educación superior constituidos en centros asociados de la Universidad Indígena Intercultural.

Este grupo será objeto del apoyo del proyecto en la perspectiva de que las universidades se fortalezcan institucional y académicamente y estén en mejores condiciones para estimular y asumir las tareas de formación y capacitación de los pueblos indígenas y de las etnias, de promocionar e incentivar el desarrollo de investigaciones relevantes para el desarrollo indígena y étnico, de recrear los conocimientos y saberes indígenas, y favorecer las relaciones interculturales.

Como se ha señalado previamente, las universidades de la región vienen ofertando diversos programas de formación para alumnos/participantes provenientes de los pueblos indígenas y de las etnias. Estos programas/carreras son ofertas puntuales, fruto de negociaciones con el Estado, proyectos de desarrollo, la cooperación internacional o las organizaciones indígenas. Casi siempre se da alguna de estas combinaciones y alianzas.

Ventajosamente, cada vez más se incrementa la participación de las organizaciones indígenas y étnicas en la decisión de la apertura o consolidación de estas carreras, la selección de estudiantes, la inclusión de criterios de innovación pedagógica, la apertura a los conocimientos y experiencias indígenas, y la interrelación con proyectos sociales, culturales o productivos impulsados por sus organizaciones.

Existe una serie de constantes que aparecen en los distintos proyectos universitarios ofertados a los pueblos indígenas y a las etnias de origen indígena y afroamericano.

Entre ellas, como algo positivo, merecen la pena mencionar al menos las siguientes:

- a) Por lo general, las ofertas universitarias para la formación de los pueblos indígenas y las etnias se caracterizan por vincularse de modo más estrecho con demandas puntuales de los movimientos indígenas o étnicos.
- b) Estas ofertas de formación superior regularmente son mucho más flexibles desde el punto de vista curricular; esta flexibilidad y creatividad a menudo amplía los espacios de reflexión intrauniversitaria y entre la universidad e instancias de la sociedad.
- c) Los procesos de formación se vinculan con proyectos puntuales o con la oferta de servicios a los pueblos indígenas (especialmente en materia de educación); esta vinculación con espacios institucionales públicos o privados contribuye a mejorar la percepción y el análisis de la presencia o

ausencia de políticas y estrategias públicas relacionadas con las propuestas de desarrollo en general y las dirigidas a los pueblos indígenas y etnias en particular.

- d) Aunque de manera desigual, existe una atención creciente a referentes culturales indígenas propios y, en algunos casos, al desarrollo o estudio de las lenguas vernáculas.
- e) Muchos programas universitarios trabajan en redes informales dentro de su país, no sólo con otras universidades nacionales, sino también con otras instancias públicas y privadas y de los movimientos sociales indígenas y étnicos. Existen articulaciones con otras universidades regionales y de Estados Unidos y Europa.
- f) Asimismo, existen proyectos subregionales en red. Este tipo de experiencia facilita la información académica, el intercambio de ideas y saberes y, en ocasiones, el intercambio de docentes y alumnos; hay, en principio, capacidad e interés para trabajar en red.

Entre los aspectos más vulnerables se pueden mencionar al menos los siguientes:

- a) Existe un déficit de ofertas de educación superior destinada a la formación de recursos humanos provenientes de los pueblos indígenas y las etnias.
- b) Los proyectos universitarios existentes dirigidos a los pueblos indígenas y a las etnias tienen una presencia y desarrollo desigual en la región.
- c) Los proyectos de formación superior, dirigidos a los pueblos indígenas y a las etnias, son proyectos específicos que no siempre se relacionan o afectan o inciden en el diseño de otras carreras ofertadas por las mismas facultades o escuelas universitarias, es decir, la existencia de las carreras para indígenas no siempre contribuye a transformar los nichos

- universitarios en los que se insertan las carreras y, menos aún, sus universidades respectivas como un todo.
- d) Puesto que las experiencias universitarias son de duración puntual, normalmente responden a un financiamiento limitado, procedente, casi siempre, de fondos de la cooperación y, en menor grado, de fondos propios de la universidad o de asignaciones regulares provenientes de fondos públicos.
 - e) Las mismas instituciones de formación superior involucradas perciben como un desafío no resuelto el atender a las características de pluriculturalidad y plurilingüismo de las sociedades respectivas.
 - f) El enfoque de interculturalidad es percibido como un reto conceptual, pedagógico y de aplicación pragmática al que la universidad debe responder, ya que, en la mayoría de los discursos públicos y privados e incluso en el mismo discurso universitario, la interculturalidad se plantea ya sea como una política, ya sea como un eje transversal de las propuestas de transformación institucional y pedagógica; sin embargo, su desarrollo aplicado todavía es incipiente.

El balance de todos estos factores permite señalar que todavía hay retos por responder que, precisamente, tienen que ver con las necesidades de profundizar las respuestas respecto a las visiones, necesidades y expectativas de los pueblos indios y las etnias en contextos complejos de pluriculturalidad y diversidad.

Como se señaló en el estudio preliminar para la propuesta de la Universidad Indígena (Moya, octubre de 2002), la universidad latinoamericana tiene un desarrollo desigual y precisa atender, como mecanismos más o menos uniformes, las realidades nacionales igualmente complejas y diversas. Así, ni siquiera dentro de cada país hay un único prototipo de universidad, menos aún en la región, lo que permite decir que el énfasis del programa se pondría en elevar la calidad de todas las universidades incorporadas a la red a través de algunos mecanismos como: la dotación de becas

para pasantías y estudios a docentes universitarios, discusiones curriculares para mejorar los enfoques académicos y pedagógicos, colaboración y asesoría en áreas de investigación, y actualización académica a través de medios virtuales.

Otro tipo de apoyo se orientará a hacer eficientes los niveles de gestión, a fin de contribuir a su fortalecimiento institucional.

El proyecto también buscará apoyar a la Unidad de Gestión de la UII, insertada y dependiente del Fondo Indígena a través del Programa Regional de Formación y Capacitación Indígena. Este apoyo se orientará a la contratación de consultorías puntuales para desarrollar la planificación y ejecución de acciones de dicha Unidad.

MARCO LÓGICO DEL PROYECTO

Medidas anteriores y vinculación con otras líneas programáticas del Fondo Indígena

Durante 2002 se han realizado diversas consultas sobre la demanda y un perfil preliminar del proyecto, se ha organizado el Equipo Gestor y se han llevado a cabo reuniones consultivas ante la Asamblea del Fondo (Madrid, octubre de 2002), reuniones con autoridades de los centros asociados y con representantes indígenas ante el Fondo Indígena (Antigua, marzo de 2003). Esta última reunión ha servido para tomar la decisión de constituir la red de centros asociados como expresión de la Universidad Indígena Intercultural.

Posteriormente, se efectuó una reunión del Grupo Gestor en La Paz (mayo de 2003) y una reunión con organizaciones nacionales ecuatorianas (Quito, julio de 2003), con el objeto de preparar la reunión de los centros asociados en Quito en agosto del presente año, así como de trazar estrategias de la consolidación de la red en este país.

El mismo Fondo Indígena ha promovido la elaboración de un proyecto de diplomado en Derechos Humanos e Indígenas por realizarse en Nicaragua para los pueblos y etnias centroamericanos y caribeños, consultado electrónicamente con el Grupo Gestor (junio de 2003), el cual sería organizado por URACCAN.

En Ecuador se han preparado dos propuestas preliminares que podrían desarrollarse en el marco de la UII: una en EBI y otra en Gestión, y se ha logrado sensibilizar e interesar a los centros asociados y a otros socios estratégicos de la cooperación (Funades, CECI, Universidad de Cuenca, Universidad Salesiana, abril-junio de 2003).

Asimismo, se han realizado contactos con el Proyecto de Formación de Líderes Indígenas y Afroecuatorianos, auspiciado por la GTZ en Ecuador. En este mismo país, sede de COICA, será necesario hacer contacto con los responsables del Proyecto de Fortalecimiento Institucional de COICA, igualmente apoyado por GTZ a partir de 2004, en la medida en que este proyecto tiene componentes relativos a la formación de recursos humanos.

De igual manera, será necesaria la coordinación con otro proyecto de la GTZ denominado Apoyo al Fondo Indígena (proyecto núm. 1995.3620.2.00), en particular para el establecimiento de sinergias en los países donde se ejecutará la segunda fase y para temas específicos vinculados a la formación de recursos humanos, cuando estos procesos empaten con los de la UII.

El Fondo Indígena ha dado los primeros pasos para coordinarse con la configuración de la red de IIESALC y se espera que estos contactos permitan una adecuada concertación de intereses.

El proyecto de la UII tiene directa relación con el Programa Regional de Formación y Capacitación Indígena.

Es de preverse que, en esta etapa del proyecto, se consoliden las relaciones con las universidades y demás centros asociados de los países interesados en el inmediato despegue de la red, puesto que, a falta de un presupuesto específico y de un plan de trabajo puntual, el interés y motivación iniciales podrían decaer.

Es indispensable que el Fondo Indígena asigne a la persona responsable por el Fondo para la constitución de la Unidad de Gestión y que esta persona sea apoyada, por la vía de contrataciones puntuales de personal o de la asesoría experta necesaria para la realización de las acciones de arranque. Buena parte de las tareas descritas –excepto el perfil de prefactibilidad elaborado en 2002– han sido realizadas hasta el momento por el propio Secretario Ejecutivo del Fondo o por la responsable de Relaciones Internacionales del Fondo, lo cual ha sido positivo por el involucramiento en el tema, pero el proceso necesita ser conducido por una persona en condiciones de trabajar con dedicación exclusiva al tema.

Es indispensable que, bajo la responsabilidad directa del Fondo Indígena, funcione desde ya la comunicación digital –a través de un boletín regular– para la red constituida a partir de marzo, a fin de ir consolidando los mecanismos todavía informales de articulación y comunicación.

Resultados y actividades

Breve descripción del enfoque metodológico del funcionamiento del proyecto

El Fondo Indígena funcionará como entidad auspiciadora y mediadora del funcionamiento de la red de centros asociados de la Universidad Indígena Intercultural. Para ello, se apoyará en la Unidad de Gestión.

En el espíritu de buscar una conducción académica descentralizada, organizará el directorio académico de la UII, con representantes de los centros asociados.

Las facultades, escuelas o centros, que desarrollen un mismo tipo de carrera en el marco de la red, establecerán distintos tipos de sinergias, con el objeto de proponerse a sí mismas criterios comunes y estrategias compartidas para el desarrollo de la oferta de

formación superior y, en la medida de lo posible, se crearán mecanismos técnicos y financieros que facilitarán pasantías de docentes y alumnos.

La red de centros asociados agrupará no sólo a centros académicos de formación superior, sino también a organismos privados con función pública interesados y con experiencia en la formación de recursos humanos indígenas.

Para la primera fase del proyecto, la red asume y se sirve de las experiencias acumuladas por las universidades que han creado programas o carreras para la formación indígena, y apoyará la concepción y el desarrollo de universidades indígenas propiamente dichas que se encuentren en su etapa de gestación. No se descarta que, en el mediano y largo plazo, se constituya una universidad indígena propiamente dicha.

Esta primera fase se subdivide en las subfases A y B. En la subfase A se instalan los mecanismos apropiados y se desarrollan los proyectos específicos de las carreras que se implementan en el proyecto. Tiene una duración de 1.5 años. En la subfase B se desarrollan las principales actividades académicas previstas. Tiene una duración de 2.5 años. Entre las subfases A y B media una evaluación externa y, al término de la subfase B, se prevé otra evaluación del final de la primera fase que serviría para lograr los insumos y establecer los correctivos o las acciones necesarias para iniciar una segunda fase. El proceso global de ejecución del proyecto plantea una duración total de ocho años.

La subfase A de la primera fase arrancará con actividades de fortalecimiento institucional que permitirán iniciar cuanto antes las experiencias en cinco carreras previstas, que propiamente se iniciarían en la subfase B. Al desarrollo de las carreras universitarias se sumará la implementación de la Cátedra Indígena, la cual, de manera acotada a los programas universitarios específicos, contribuirá al diálogo de saberes mediante la presencia de sabios o expertos indígenas en aspectos puntuales. Asimismo, esta Cátedra dará cabida a visiones interculturales de los problemas o cues-

ciones objeto de la Cátedra, apelando a conocimientos y experiencias de expertos no indígenas.

A fin de facilitar los aprendizajes y poder compartir los problemas, avances, metodologías, etc., de investigaciones seleccionadas, se creará un Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.

Los enfoques metodológicos generales tienen que ver con la articulación de teoría y práctica y el intercambio de conocimientos, experiencias, etc., de los estudiantes. Para el aspecto relacionado con el primer punto, se facilitarán espacios de pasantías en ámbitos extrauniversitarios nacionales que deseen cooperar con la UH.

Asimismo, se facilitarán los procesos de sistematización de los conocimientos indígenas.

En términos generales, se manejarán políticas lingüísticas que permitan el uso y desarrollo de las lenguas indígenas en los procesos de formación superior.

Un interés general de los programas consiste en manejar parámetros de calidad que respondan a la naturaleza pluricultural y plurilingüística de los países involucrados.

En otro nivel, los parámetros de calidad se discutirán en el marco de la red en su conjunto, con el propósito de definir criterios y procesos de acreditación internacional de las propias universidades involucradas en los programas o carreras específicas.

Los centros asociados definirán, conjuntamente, las grandes pautas curriculares de cada una de las carreras, buscando su integración en la ejecución de los programas en cada uno de los países que oferte el mismo tipo de formación superior.

Una atención muy especial se dará a la producción de materiales y bibliografía pertinentes a los objetivos generales de las carreras y de la universidad.

El proyecto establecerá un fondo de becas.

El proyecto, en su conjunto, será monitoreado de manera continua y evaluado externamente de manera puntual, en dos momentos: a la mitad del proyecto y al término de su primera fase.

Resultado 1. La red de centros asociados

La red de centros asociados estará constituida y dispondrá de la capacidad técnica y de los dispositivos normativos, académicos y pedagógicos para desarrollar cinco programas universitarios, que involucren, para cada caso, a los centros de los países interesados con experiencia y con condiciones para desarrollar las carreras de educación superior.

Los programas universitarios

La Secretaría Técnica del Fondo Indígena, a través de la Unidad de Gestión, habrá facilitado e instrumentado los mecanismos técnicos, administrativos y financieros necesarios para facilitar el funcionamiento de la red, en estrecha coordinación con su Directorio Académico.

Los programas universitarios que se ejecutarán parten del interés manifiesto de algunos centros asociados de la red, sin que esto signifique que estas subredes dejen de ser flexibles y abiertas para la incorporación de futuros centros asociados.

- a) *Educación Bilingüe Intercultural*. Involucra a los centros que han manifestado su interés inicial en esta carrera profesional: Proeib Andes (Bolivia), Universidad de Cuenca (Ecuador), Universidad Salesiana (Ecuador), URACCAN-IPILC (Nicaragua), Universidad del Cauca (Colombia).
- b) *Gobernabilidad y Gestión*. Involucra a los centros que han manifestado su interés inicial en esta carrera profesional: Universidad Salesiana, Universidad del Cauca; para Gestión sobre el Medio Ambiente: URACCAN (Nicaragua).
- c) *Medicina Alternativa*. Involucra a los centros que han manifestado su interés inicial en esta carrera profesional: URACCAN (Nicaragua) y Universidad de Cuenca (Ecuador).

- d) *Derecho Indígena*. Involucra a la Universidad de la Frontera (Chile), Universidad de la Paz (Costa Rica), Universidad de Cuenca (Ecuador) y URACCAN (Nicaragua).
- e) *Lingüística y Antropología*. Involucra a CIESAS (México), después de definir su interés por la inserción.

Indicadores

- Para el 30 de enero de 2004, el Fondo Indígena habrá conseguido poner en funcionamiento la Unidad de Gestión y el Directorio Académico de la red.
- Para el 28 de febrero de 2004, el Fondo Indígena, a través de la Unidad de Gestión y del Directorio Académico de la red, habrá establecido con los respectivos centros asociados los convenios y otros mecanismos normativos, técnicos y financieros para seleccionar definitivamente al menos tres de los cinco programas propuestos.
- Para el 30 de mayo de 2004, se habrán definido y establecido los mecanismos y soportes necesarios para fortalecer las respectivas redes nacionales que tienen interés y han confirmado su deseo de constituirse en centros asociados que impulsarían los programas universitarios.
- Para el 31 de julio de 2004, se habrá diseñado un sistema de monitoreo de las actividades de la red y se habrán experimentado algunos de sus instrumentos.
- Para el 30 de noviembre de 2004, la Unidad de Gestión y el Directorio Académico habrán desarrollado los proyectos específicos para poner en funcionamiento al menos tres de los cinco programas preseleccionados para toda la primera fase.
- Para el 30 de febrero de 2005, se habrá preparado una propuesta técnica y financiera para la subfase B con base en las recomendaciones emanadas de la evaluación de la subfase A.
- Para el 30 de abril de 2005, se habrán realizado al menos dos reuniones de la red.

- Para el 30 de abril de 2005, se habrá realizado una evaluación externa de la subfase A.
- Para el 30 de abril de 2005, se habrán realizado al menos dos reuniones anuales de la red, convocadas por la Unidad de Gestión y el Directorio Académico.
- Para el 15 de marzo de 2004, habrán sido organizados, diseñados y aprobados por los centros correspondientes los soportes académicos básicos que faciliten el arranque de al menos tres de las cinco carreras preseleccionadas.
- Para el 30 de julio de 2007, se habrán evaluado y validado las propuestas curriculares de los programas en funcionamiento.

Subfase B

- Para el 1 de septiembre de 2005, estarán en pleno funcionamiento los tres programas seleccionados.
- Para el 1 de septiembre de 2006, estarán en pleno funcionamiento los dos programas (del total de cinco) seleccionados para la fase inicial del proyecto.
- Para el 30 de mayo de 2006, se habrá identificado si existe o no la posibilidad de incrementar nuevas ofertas universitarias o de ampliar la cobertura, para incluir estas informaciones en la preparación de la segunda fase del proyecto.
- Para el 30 de mayo de 2006, la Unidad de Gestión y el Directorio Académico de la UII habrán preparado y elaborado una propuesta para la segunda fase del proyecto y se habrán establecido los mecanismos de consecución del apoyo financiero para ella.
- Para el 31 de julio de 2007, la Unidad de Gestión habrá convocado y realizado al menos dos reuniones anuales con el Directorio Académico de la red.
- Para el 30 de mayo de 2007, se habrá efectuado una evaluación externa de toda la primera fase del proyecto (subfases A y B).

En lo académico y pedagógico

Subfase A

- Para el 15 de marzo de 2004, se habrán identificado y puesto en marcha los principales mecanismos de cooperación técnica y pedagógica entre los programas en funcionamiento de la UII y el programa Regional de Formación y Capacitación Indígena, del cual la UII forma parte.
- Para el 30 de octubre de 2004, se habrán discutido y seleccionado los parámetros pedagógicos, los ejes transversales, las pautas curriculares, las áreas curriculares y principales contenidos, las estrategias metodológicas, los mecanismos de pasantías y tutorías, los temas principales de investigación, los mecanismos de acreditación, los criterios de selección de estudiantes, los criterios de articulación con las respectivas redes nacionales de por lo menos tres de los cinco programas universitarios seleccionados (EBI/EIB, Gobernabilidad y Gestión, Derechos Humanos e Indígenas, Medicina Alternativa, Antropología y Lingüística).

Subfase B

- Para el 30 de noviembre de 2004, se habrán organizado los soportes académicos curriculares básicos que faciliten el funcionamiento de al menos tres de los cinco programas universitarios regionales (EBI/EIB, Gobernabilidad y Gestión, Derechos Humanos e Indígenas, Medicina Alternativa, Antropología y Lingüística).
- Para el 20 de diciembre de 2004, se habrán diseñado los instrumentos para facilitar el monitoreo de los programas académicos desarrollados por la red en coordinación con el o los responsables del Programa Regional de Formación y Capacitación Indígena.

- Para el 30 de noviembre de 2004, se habrán establecido los soportes académicos necesarios para impulsar los dos programas en funcionamiento.
- Para el 30 de septiembre de 2004, se habrán acordado en los ámbitos nacional y regional los criterios de acreditación de los alumnos en al menos las universidades asociadas para cada uno de los programas específicos en marcha.
- Para el 30 de marzo de 2005, se habrán discutido y acordado las grandes pautas curriculares que asumirán los programas y se habrán puesto en marcha las propuestas curriculares de al menos tres de los programas seleccionados (EBI/EIB, Gobernabilidad y Gestión, Derechos Humanos e Indígenas, Medicina Alternativa, Antropología y Lingüística).
- Para el 31 de julio de 2006, se habrán diseñado, discutido y negociado los parámetros y los mecanismos de acreditación internacional de las universidades constituidas como centros asociados de la UII.
- Para el 30 de abril de 2007, se habrán sistematizado los principales aportes académicos, culturales y pedagógicos de los programas universitarios impulsados por la red.
- Para el 30 de septiembre de 2007, se habrán preparado y discutido los términos de referencia y los criterios para una evaluación final de la primera fase del proyecto.
- Para el 31 de julio de 2007, se contará con propuestas curriculares validadas y discutidas por los centros asociados de la red en las carreras iniciadas.
- Para el 30 de noviembre de 2007, se habrá graduado al menos una promoción de estudiantes indígenas y de las etnias en cada uno de los programas universitarios ejecutados.

Actividades

1. El FI habrá establecido la Unidad de Gestión y elaborado, en consulta con la red, el Directorio Académico. Se habrán

- registrado en él hasta cuatro técnicos representativos de los centros asociados.
2. Se habrán realizado consultas, visitas, etc., para establecer convenios con los centros asociados para el funcionamiento de los programas respectivos.
 3. Se habrán realizado reuniones y consultas por medios digitales y presenciales entre los responsables académicos de los programas, a fin de establecer parámetros académicos y pedagógicos para el funcionamiento de los programas universitarios seleccionados.
 4. Los centros asociados específicos habrán diseñado de manera conjunta dos materiales de apoyo pedagógico, investigaciones y publicaciones en cada una de las carreras seleccionadas y en funcionamiento.
 5. Se habrá establecido un sistema de monitoreo de las actividades de la red y se contará con los instrumentos necesarios para su experimentación y validación.
 6. Los centros asociados, con el apoyo de la Unidad de Gestión y el Directorio Académico, habrán evaluado y validado las propuestas curriculares de los programas en funcionamiento.
 7. Se habrán establecido mecanismos y respondido a las demandas de asesoría, compromiso y apoyo al FI.

Resultado 2. La Cátedra Indígena Itinerante

La red de la Universidad Indígena Intercultural, con el apoyo del Fondo Indígena, habrá implementado la Cátedra Indígena Itinerante como apoyo a todos los programas universitarios en funcionamiento, facilitando el asesoramiento, el acceso al conocimiento, saberes y experiencias provenientes de sabios, expertos y líderes indígenas y facilitando el diálogo intercultural.

Indicadores

- Para el 30 de mayo de 2004, se habrán establecido los parámetros académicos necesarios para el desarrollo de la Cátedra Indígena Itinerante, orientada al mejor desarrollo e intercambio de los programas universitarios.
- Para el 30 de junio de 2004, se habrán iniciado las actividades de la Cátedra Indígena Itinerante en las carreras seleccionadas por la red.
- Para el 30 de noviembre de 2005, se habrá realizado una evaluación parcial del funcionamiento de la Cátedra Indígena Itinerante y se habrán establecido recomendaciones para su funcionamiento continuo hasta el final de la primera fase del proyecto.
- Para el 30 de abril de 2005, habrá empezado a funcionar la Cátedra Indígena en el marco de los programas en marcha.
- Para el 30 de marzo de 2007, se habrán sistematizado y divulgado las experiencias de la Cátedra Indígena Itinerante en los programas universitarios que la han implementado.

Actividades

1. Los centros asociados específicos diseñarán el modo de operar en las respectivas carreras de la Cátedra Indígena, así como los contenidos generales de los eventos puntuales de intercambio académico de acuerdo con la Unidad de Gestión y el Directorio Académico de la red y teniendo en consideración los objetivos generales de la red, los intereses de las organizaciones indígenas locales y, en lo administrativo, los topes presupuestarios.
2. Se habrá realizado una evaluación parcial del funcionamiento de la Cátedra Indígena en cada uno de los programas en funcionamiento y se habrán establecido recomendaciones

para su funcionamiento continuo hasta el fin de la primera fase del proyecto.

3. Los centros asociados involucrados habrán sistematizado y diseminado las experiencias y recomendaciones de la Cátedra Itinerante en sus programas.

Resultado 3. La investigación comparada

Los programas universitarios implementados por la red contarán con los resultados de investigaciones comparadas de calidad académica, útiles para el propio desarrollo curricular de las respectivas carreras, y contarán, además, con informaciones y aplicaciones al desarrollo integral de los pueblos indígenas y de las etnias de los países involucrados en el desarrollo de la respectiva carrera universitaria.

Indicadores

- Para el 30 de junio de 2004, los centros asociados que participen en cada uno de los programas académicos habrán definido, conjuntamente, el desarrollo de al menos una investigación comparada.
- Para el 30 de mayo de 2004, se habrán establecido y definido los criterios y mecanismos para facilitar intercambios docentes y se habrán diseñado las líneas maestras de investigaciones comparadas en los centros asociados que impulsen la ejecución de programas universitarios.
- Para el 30 de diciembre de 2006, se habrá producido al menos una investigación en cada una de las carreras impulsadas por la red.

Actividades

1. Los centros asociados, en consulta con sus socios estratégicos, habrán diseñado la realización de una investigación en cada una de las carreras sobre un aspecto de relevancia para la carrera y para responder a las necesidades de conocimiento, información o aplicación de dichos resultados a la solución de demandas o problemáticas planteadas por los pueblos indígenas. Igualmente, se habrán establecido los mecanismos y estrategias metodológicas para facilitar el desarrollo, análisis y difusión de los resultados de las investigaciones realizadas.
2. En cada uno de los programas o carreras universitarias impulsados por los centros asociados se habrá concluido y divulgado al menos una investigación comparada.

Resultado 4. Los materiales educativos de apoyo y otras publicaciones (virtuales e impresos)

La red de centros asociados y cada uno de los programas universitarios en ejecución contará con materiales pedagógicos de apoyo, bibliografía, insumos provenientes de la investigación y sistematización de conocimientos propios de las culturas indígenas y de las relaciones interculturales. Los materiales educativos y las publicaciones serán de calidad y de utilidad para el desarrollo académico de las carreras impulsadas por la Universidad Indígena Intercultural, y estarán en función de la afirmación de la identidad de los pueblos indígenas y de las etnias.

Indicadores

- Para el 30 de junio de 2004, se habrá diseñado un plan de producción de materiales pedagógicos de apoyo y otras publicaciones, identificando temas, responsables, formas de colaboración en red, formatos, medios y estrategias de financiamiento.
- Para el 30 de diciembre de 2004, para la primera fase y las respectivas subfases del proyecto, se habrá diseñado un plan de publicaciones que podrían ser: históricas, culturales, lingüísticas, de desarrollo, etcétera.
- Para el 20 de diciembre de 2005, se habrán producido al menos dos materiales impresos de apoyo pedagógico y al menos tres materiales virtuales por cada una de las carreras seleccionadas y en funcionamiento.
- Para el 30 de marzo de 2005, se habrán producido insumos y materiales bibliográficos básicos para docentes y alumnos correspondientes a cada uno de los ejes transversales de las carreras (inteculturalidad, derechos, gestión, género).
- Para el 30 de junio de 2007, cada programa universitario habrá publicado al menos una investigación local o comparada sobre temas de interés de los pueblos y de las etnias.

Actividades

1. Los responsables de los centros asociados, en coordinación con el Directorio Académico de la red, con el apoyo de la Unidad de Gestión y, en lo posible, con las organizaciones indígenas locales, habrán concertado un plan de producción de materiales pedagógicos de apoyo y otras publicaciones, identificando temas, responsables, pautas metodológicas generales, formas de colaboración en red, formatos y medios, y estrategias de financiamiento.

2. Cada uno de los programas universitarios en funcionamiento habrá producido al menos dos materiales impresos de apoyo pedagógico y al menos tres materiales virtuales por cada una de las carreras seleccionadas y en funcionamiento.
3. Cada programa universitario en funcionamiento habrá publicado al menos una investigación local o comparada sobre temas de interés de los pueblos y de las etnias.

Resultado 5. El Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación

La Universidad Indígena Intercultural contará con un Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación con apoyos infraestructurales en las sedes de los programas universitarios y en funcionamiento, el cual estará abierto al uso de los involucrados directos en la red y a otros interesados institucionales o personales en áreas de investigación o docencia. El sistema estará financiado y será sostenible.

Indicadores

- Para el 28 de febrero de 2004, se habrá diseñado e iniciado el sistema de información del Fondo Indígena y se habrá elaborado un proyecto específico para la creación del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación Itinerante.
- Para el 28 de febrero de 2004 y bajo la responsabilidad directa del Fondo Indígena, se habrá diseñado e iniciado el funcionamiento del Sistema de Información del Fondo Indígena, cuyos insumos servirán para la constitución del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.

- Para el 15 de marzo de 2004, la red habrá proporcionado los insumos iniciales para apoyar la generación de información del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación y se habrá trazado un plan para su desarrollo conceptual y metodológico para toda la primera fase del proyecto.
- Para el 28 de marzo de 2004, la Unidad de Gestión de la Universidad Indígena Intercultural, en coordinación con el Directorio Académico de la red, habrá diseñado y contratado un proyecto específico para la realización del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación, teniendo en consideración las posibilidades de sostenibilidad del sistema.
- Para el 30 de junio de 2004, se habrá puesto en funcionamiento el Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.
- Para el 31 de agosto de 2004, se habrá iniciado el funcionamiento del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.
- Para el 31 de julio de 2005, se habrá evaluado el funcionamiento del Sistema Virtual, a fin de proporcionar recomendaciones que permitan su funcionamiento más adecuado hasta el final de la primera fase del proyecto.

Actividades

1. El Fondo Indígena, a través de sus responsables en comunicación, habrá diseñado e iniciado el funcionamiento del Sistema de Información del Fondo Indígena y habrá establecido estrategias para llegar, de manera pertinente y regular, a los miembros de la red de la Universidad Indígena Intercultural. Los insumos del sistema de información del Fondo servirán para la constitución del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación.

2. La Unidad de Gestión de la Universidad Indígena Intercultural, en coordinación con el Directorio Académico de la red, habrá contratado un proyecto específico para la realización del Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación, teniendo en consideración las posibilidades de sostenibilidad del sistema gracias a los aportes técnicos o financieros de los respectivos centros asociados.
3. El Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación estará en funcionamiento, para lo cual se habrán establecido las normas técnicas de su uso entre los centros asociados.
4. El Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación habrá sido evaluado, a fin de mejorar y potenciar su funcionamiento, de acuerdo con los intereses específicos de sus usuarios. Se emitirán recomendaciones para el adecuado funcionamiento del Sistema hasta el final de la primera fase del proyecto.

Resultado 6. El programa de becas y bolsas de viaje

La Universidad Indígena Intercultural dispondrá de un Fondo de Becas y de un Fondo de Bolsas de Viaje dentro y fuera de los países respectivos, a fin de facilitar el intercambio docente y estudiantil en el marco de los programas de la red. El fondo de Bolsas de Viaje facilitará, a su vez, los desplazamientos de los miembros del Directorio Académico, de la Unidad de Gestión y, eventualmente, de otros especialistas o líderes indígenas que intervengan, según acuerdos puntuales con la red, en eventos diseñados y aprobados por las instancias correspondientes de la propia red.

Indicadores

- Para el 30 de marzo de 2004, los centros asociados que intervienen directamente en la ejecución de los programas académicos respectivos habrán informado y comprometido ante la Unidad de Gestión de la Universidad Indígena Intercultural el tipo de aportes con los que, según sus condiciones específicas, pueden contribuir al bienestar estudiantil de los participantes en los programas de su ejecución (por ejemplo, cupos, inscripciones, materiales bibliográficos, seguros de salud u otros). Asimismo, se habrán informado las estrategias locales para contribuir a este resultado.
- Para el 31 de abril de 2004, se habrá creado y normado un Fondo de Becas y Bolsas de Viaje para poner en marcha al menos tres de los cinco programas propuestos, y se visualizarán los mecanismos para poder dotar de becas y recursos del Fondo de la Bolsa de Viajes a los restantes programas de la red que se abran después. Se tendrá en consideración el manejo descentralizado de estos fondos.
- Para el 30 de junio de 2004, la Unidad de Gestión, en coordinación con el Directorio Académico, habrá planificado e implementado las principales estrategias financieras para facilitar los intercambios académicos en los distintos programas seleccionados, interesando, para este efecto, a los gobiernos, la cooperación nacional y la cooperación internacional que actúa en la región o en los países respectivos.
- Para la fecha de inicio de cada uno de los programas universitarios respectivos, al menos 60% de los estudiantes contará con becas completas para permanecer y egresar de las carreras respectivas.

Actividades

1. Los centros asociados que intervienen directamente en la ejecución de los programas académicos respectivos habrán informado y comprometido ante la Unidad de Gestión de la Universidad Indígena Intercultural el tipo de aportes que, según sus condiciones específicas, puedan aportar para el bienestar estudiantil de los participantes en los programas de su ejecución (por ejemplo, cupos, inscripciones, materiales bibliográficos, seguros de salud u otros). Asimismo, habrán identificado las estrategias locales para contribuir a este resultado. Este tipo de compromisos, en general, deberán mencionarse en los respectivos convenios.
2. La Unidad de Gestión, en coordinación con el Directorio Académico, habrá creado y normado el Fondo de Becas y el Fondo de Bolsas de Viaje para poner en marcha al menos tres de los cinco programas propuestos, establecerán los mecanismos para poder dotar de estos mismos recursos –becas y viajes– a los demás programas de la red que se abran posteriormente. Se tendrá en consideración el manejo descentralizado de estos fondos.
3. La Unidad de Gestión, en coordinación con el Directorio Académico, habrá planificado e implementado las principales estrategias financieras para facilitar los intercambios académicos en los distintos programas seleccionados, interesando, para este efecto, a los gobiernos, a la cooperación nacional y a la cooperación internacional que actúan en la región o en los países respectivos.
4. Cada uno de los programas universitarios respectivos habrá dotado con becas completas al menos a 60% de los estudiantes para que puedan permanecer y egresar de las carreras respectivas.

TIEMPO DE DURACIÓN DEL PROYECTO

La duración de la primera fase del proyecto es de cuatro años, con dos subfases: fase A, de 1.5 años y fase B, de 2.5 años.

Inicio

Está previsto el arranque del proyecto a partir de su aprobación y financiación. La subfase A tendrá su inicio a partir de enero de 2004 y su terminación, el 31 de julio de 2005. La subfase B tendrá su inicio el 1 de agosto de 2005 y su finalización, el 31 de diciembre de 2007.

Cronograma

Primera fase del proyecto (subfases A y B):	Del 02-02-2004 hasta el 31-12-2007
Una evaluación de la subfase A:	
Una evaluación externa de la primera fase del proyecto (subfases A y B):	HUI Hasta el 30-05-2007

SOSTENIBILIDAD DEL PROYECTO UNA VEZ TERMINADOS

LOS AUSPICIOS FINANCIEROS PROVENIENTES DE LA COOPERACIÓN

Se espera que, acabada la fase de financiación del proyecto, se logre la estabilidad y mejoramiento de la capacidad de gestión del Fondo Indígena en lo que respecta a su responsabilidad y mandato en materia de formación y capacitación de los recursos humanos de los pueblos indígenas y de las etnias. El fortalecimiento institucional del propio Fondo Indígena y el funcionamiento adecuado y pertinente del Programa Regional de Formación y Capacitación Indígena son algunas de las condiciones de la sostenibilidad del presente proyecto.

Se espera que el Fondo Indígena mejore su estabilización en la conducción adecuada de sus programas y líneas de acción definidas en su relanzamiento institucional, así como que haya logrado su estabilización financiera, de manera que la credibilidad del Fondo se derive de estos efectos, los cuales contribuirán a que el Fondo pueda operar mejor ante donantes de la cooperación nacional en los respectivos países y, sobre todo, ante los respectivos gobiernos nacionales.

La sostenibilidad del programa se sustenta, principalmente, en el fortalecimiento, interés y contribución efectiva de los centros asociados al proyecto de redefinir una universidad más abierta y comprensiva de los retos que la diversidad y la interculturalidad plantean.

Se sustenta, asimismo, en el interés y sensibilidad crecientes de las universidades y organizaciones sociales de interés público en la asunción de pautas estratégicas (como la interculturalidad) y en la búsqueda de respuestas específicas a las grandes demandas de los pueblos frente a las condiciones de inequidad prevalecientes.

Son elementos de garantía para la sostenibilidad los efectos sinérgicos desatados por la propia red que involucran a distintos actores y permiten la convergencia de recursos institucionales, infraestructurales, académicos y financieros.

Parte de la sostenibilidad consiste en la posibilidad gradual de involucrar a los organismos públicos nacionales, en particular los ministerios de Educación y otras instancias responsables por velar y garantizar el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas y las etnias, en el sostenimiento académico y financiero de los programas.

Un soporte fundamental de la sostenibilidad es la calidad de los programas académicos auspiciados por la UII y las capacidades de gestión que se han fortalecido a través del proyecto y permiten que los centros asociados sigan con la tarea de consecución de apoyos académicos, técnicos y financieros para asegurar la continuidad de los programas universitarios, ampliar gradualmente

su cobertura y mejorar continuamente la pertinencia de éstos, en vista de las demandas sociales provenientes de los distintos actores de nuestras sociedades pluriculturales.

Por último, es esencial la apropiación social de la propuesta de la UII no sólo por los pueblos indígenas y las etnias, sino por las respectivas sociedades nacionales donde ésta opere. Se espera que este proceso haya generado un nivel de sensibilización y un nivel de responsabilidad conjuntas en cada uno de los países y en el conjunto de países de la región de América Latina y el Caribe.

ORGANISMO AUSPICIANTE Y ORGANISMOS EJECUTORES DEL PROYECTO

El organismo auspiciante del proyecto es el Fondo Indígena, así como los organismos de la cooperación internacional y nacional que se adhieran, con sus contribuciones técnicas y financieras, a la ejecución y buen desarrollo del proyecto.

El organismo ejecutor es la propia red de la Universidad Indígena Intercultural a través de sus centros asociados y en coordinación con las organizaciones indígenas y étnicas.

COSTOS TOTALES Y SU FINANCIAMIENTO (PRIMERA FASE)

El financiamiento de estas actividades será canalizado preferentemente por el Fondo Indígena. También cada centro asociado podrá gestionar financiamientos para actividades específicas de cobertura nacional relacionadas con las actividades aquí identificadas.

Es deseable que el Fondo Indígena pueda crear una línea financiera de apoyo al funcionamiento de la red, cuyos recursos provendrían de:

- Parte de los rendimientos del capital social.

- Proyectos específicos planteados a la cooperación internacional (AECI, GTZ, Cooperación Holandesa, entre otros bilaterales, y la cooperación multilateral, como BID, BM y UE).
- Acuerdos específicos con los gobiernos.
- Acuerdos específicos con empresas y fundaciones privadas.
- Donaciones de personas.

Puesto que la primera fase del proyecto está estimada en cuatro años, este periodo se ha dividido en dos subfases. La A, de año y medio, y la B, de dos años y medio. La diferencia entre una y otra está marcada fundamentalmente por el hecho de que, durante la primera, el proyecto se abocará a la elaboración de la propuesta de Universidad Indígena Intercultural de cobertura regional.

Esto no supone, sin embargo, que en la primera subfase A no se avance con la realización de actividades en el marco de la red. Por el contrario, dada la voluntad expresada por los centros asociados (Antigua, marzo de 2003) en esta etapa del proyecto se realizará un conjunto de actividades destinadas a iniciar y sostener la articulación entre los centros.

Costo total estimado con aportes de la cooperación

Subfase A: 1.6 millones de dólares

Subfase B: 2.1 millones de dólares

Costo total estimado de la cooperación

Subfases A y B: 3.7 millones de dólares

Costo total estimado con aportes de los centros asociados

Subfase A: 150 mil dólares

Subfase B: 200 mil dólares

Costo total de aportes de centros asociados

Subfases A y B: 350 mil dólares

Costo total estimado

de la subfase A: 1.75 millones de dólares

Costo total estimado de la subfase B:	2.3 millones de dólares
Costo total estimado del proyecto en la primera fase (subfases A y B):	4.05 millones de dólares

IMPACTOS DEL PROYECTO, SUPUESTOS Y RIESGOS PARA ALCANZAR EL OBJETIVO

Valoración política

Los impactos políticos del proyecto se muestran en los cambios sociales operados en cada una de las sociedades nacionales, así como en su conjunto, en términos de la creación de condiciones para la práctica efectiva de los derechos humanos, los derechos de ciudadanía y de identidad colectiva, dando paso a formas más consistentes y congruentes con la cultura de democracia, paz y desarrollo, respetuosas de las diversidades y conscientes de que la diversidad es un recurso social para la búsqueda de formas equitativas de participación política en la vida comunitaria, nacional e internacional.

Los procesos de educación y de capacitación, ofertados a través de la UII, han contribuido a la creación de conceptos, metodologías, recursos de negociación, etc., que permitan la configuración participativa de políticas públicas, en los ámbitos central y descentralizado, la transparentación del manejo público, la configuración de políticas alternativas desde y para las propias organizaciones sociales de los pueblos indígenas, y el ejercicio de los derechos específicos de los pueblos indígenas y afroamericanos.

Una especial atención merecerá la cuestión de género, por lo que se espera que la intervención universitaria haya contribuido al mejor conocimiento, comprensión y valoración del papel de las mujeres en la cultura, en la familia, en la economía, en la organización y, en general, en la vida social.

Valoración sociocultural

Es de esperarse que el proyecto de la UII, a través de la formación de líderes y especialistas de los pueblos indígenas y las etnias, tenga impactos en las bases de sus organizaciones y movimientos sociales, a través del mejoramiento de sus conocimientos sobre sus propios saberes, tecnologías, principios éticos y sobre los saberes, tecnologías y comportamientos éticos de los no indígenas, a fin de propiciar formas de respeto mutuo en la convivencia social.

Asimismo, se espera que se hayan consolidado mecanismos, normas, conductas y actitudes que garanticen la práctica de la participación social sobre los procesos y condiciones políticas que inciden en el desarrollo.

Un impacto especial concierne al uso y desarrollo de las lenguas indígenas en ámbitos no tradicionales y en el nuevo escenario social.

Por último, se espera que, a través del proyecto, se hayan producido correcciones efectivas en cuanto a la inequidad en el acceso, permanencia y promoción de estudiantes indígenas, y que se hayan construido actitudes y conductas en favor de un aprendizaje continuo, individual y colectivo.

Valoración económica

Se espera que la UII contribuya a desarrollar conocimientos y actitudes que tengan impactos en las economías indígenas a través de la aprehensión de los conocimientos y estrategias que puedan aplicarse al mejoramiento de las condiciones de vida.

En la medida en que asistimos a un proceso de desestructuración de las economías ancestrales de los pueblos indígenas y de las etnias, se espera, igualmente, que la universidad pueda entregar conocimientos y competencias útiles para la empleabilidad y para la interacción económica en un mundo globalizado.

Supuestos

Los supuestos se definen respecto del objetivo general del proyecto y de sus respectivos resultados.

Objetivo del proyecto

Supuesto

Las organizaciones de los pueblos indígenas y de las etnias disponen de criterios y de mecanismos para negociar las condiciones de acceso a las universidades y para defender y exigir el cumplimiento de sus derechos educativo-culturales. Por su parte, las universidades manejan e implementan estrategias proactivas en favor del acceso, la permanencia, la continuidad y la equidad de los estudiantes indígenas, hombres y mujeres. En lo académico, responden a las expectativas sociales con programas universitarios pertinentes y de calidad.

Resultado 1. La red de centros asociados

Supuestos

- La red está sólidamente constituida, es estable y está altamente motivada para la consolidación de la UII.
- EL FI ha provisto a la red de todos los mecanismos de apoyo y ha fortalecido su capacidad de mediación ante los organismos de cooperación, los representantes y organizaciones indígenas y los gobiernos nacionales.

Resultado 2. La Cátedra Indígena Itinerante

Supuestos

- Las organizaciones indígenas regionales y los especialistas indígenas y no indígenas están motivados y participan con sus contribuciones intelectuales en la Cátedra Indígena, porque miran en ella un espacio de confrontación y compartimiento de saberes, experiencias y expectativas, que pueden contribuir a la consolidación de los proyectos de vida de los pueblos y de las etnias.
- Los especialistas indígenas y no indígenas cuentan con las condiciones académicas, políticas y culturales para hacer converger sus conocimientos y ofrecer asesoría a los programas universitarios.
- La Cátedra Indígena recoge los grandes intereses y demandas de los estudiantes indígenas y de sus pueblos y realidades.
- El funcionamiento administrativo adecuado y fluido de la Cátedra Indígena y del Fondo Indígena, a través de la Unidad de Gestión y del Directorio Académico de la red y, eventualmente, de las contribuciones locales ha asegurado el financiamiento de la Cátedra.

Resultado 3. La investigación comparada

Supuestos

- Las instancias académicas de la red apoyan el desarrollo de las investigaciones comparadas como base para los propios procesos universitarios y en función de las grandes problemáticas de los pueblos indígenas y las etnias con las cuales las primeras mantienen relaciones de discusión, intercambio y diálogo.

- Las investigaciones realizadas son útiles y aplicables en los distintos procesos de fortalecimiento institucional y de *empoderamiento* social de los pueblos indígenas y de las etnias.

Resultado 4. Los materiales educativos de apoyo y otras publicaciones (virtuales e impresos)

Supuesto

- La red tiene condiciones académicas para producir, de manera compartida y participativa, materiales educativos idóneos y de calidad por medios impresos y virtuales.

Resultado 5. El Sistema Virtual de Apoyo al Aprendizaje y a la Investigación

Supuestos

- El Fondo Indígena, a través de sus instancias específicas y de la red, ha logrado establecer condiciones técnicas y financieras para instalar o complementar este soporte virtual en apoyo a los aprendizajes y al fomento e intercambio de actividades de investigación.
- La red cuenta con, o está en condiciones de implementar, los soportes tecnológicos que permitan el buen funcionamiento del Sistema.
- Los centros asociados y los socios estratégicos de la red ponen a disposición sus recursos tecnológicos y académicos para facilitar el funcionamiento del Sistema.

Resultado 6. El programa de becas y bolsas de viaje

Supuesto

- El Fondo Indígena ha logrado negociar con la cooperación nacional e internacional los fondos necesarios para constituir un Fondo de Becas y un Fondo para Bolsas de Viaje destinados a los estudiantes y docentes de la red.

PRINCIPALES RECOMENDACIONES AL FONDO INDÍGENA

En el corto plazo

1. El Fondo Indígena debe implementar inmediatamente la Unidad de Gestión de la UII y constituir, de manera consultiva, el Directorio Académico de la red.
2. Preparar los convenios y demás soportes normativos para el desarrollo de los programas seleccionados con los centros asociados y, si es el caso, con las instituciones públicas y privadas que conforman la red en cada uno de los países involucrados.
3. Conseguir y negociar el financiamiento del programa con las distintas instancias de la cooperación internacional ya identificadas.
4. Poner en funcionamiento el soporte de comunicación digital (boletín) para facilitar el trabajo en red.
5. Para el programa de la Universidad Indígena Intercultural para América Latina y el Caribe sería muy valioso actualizar los diagnósticos y demás informaciones existentes sobre la constitución de los sistemas educativos, la demanda y la oferta educativa de los países involucrados en la red. Esta información debe ser parte de su base de datos y un insumo para el Sistema de Apoyo Virtual para el Aprendizaje y la Investigación.

6. Contratar el diseño del Sistema de Apoyo Virtual para el Aprendizaje y la Investigación.

En el mediano plazo

7. Negociar con los respectivos países el apoyo nacional al desarrollo de los programas de la red.

APÉNDICE 2

RED INTERAMERICANA DE FORMACIÓN DE FORMADORES EN EDUCACIÓN INDÍGENA¹

ANTECEDENTES

El Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la UNESCO, en cumplimiento con las orientaciones establecidas en el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo (1995-2004) de Naciones Unidas, convocó para el 25 y 26 de abril de 2002 a una reunión de alto nivel en la ciudad de Guatemala, a fin de “fomentar el intercambio de conocimientos y de experiencias de los propios actores de la educación superior indígena de América Latina y generar propuestas de políticas que contribuyan a un acceso con equidad a este nivel educativo de las comunidades indígenas de la región”.

JUSTIFICACIÓN

En ese contexto, la reunión se concluyó con una serie de acuerdos entre los cuales se encuentran las siguientes recomendaciones dirigidas a la Organización Universitaria Interamericana (OUI):

¹ Informe presentado por Patricia Gudiño, Directora Ejecutiva, Colegio de las Américas (Colam); David Julián, Asistente Programa RIF-Colam; Marcela Tovar, Coordinadora Académica, UPN; Juan Carlos Godenzzi, Coordinador Interino, Universidad de Montreal, Canadá.

1. Promover la organización de cursos anuales de gestión universitaria dirigidos a los directivos de las IES de los pueblos indígenas.
2. Garantizar el seguimiento y creación de la Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Intercultural Bilingüe que propone el Colegio de las Américas (Colam).
3. Promover la organización de cursos y seminarios de formación y capacitación en EAD y la utilización de NTIC, dirigidos a las instituciones de educación superior indígenas.

De igual manera, en los acuerdos de la misma reunión dirigidos a las organizaciones universitarias subregionales, regionales o internacionales, se propuso acordar la gratuidad de afiliación a las Instituciones Indígenas de Educación Superior. Por ello, en virtud de lo convenido en Guatemala, la OUI transmitió la invitación para formar parte de su membresía a las siguientes instituciones:

- Universidad Pedagógica Nacional (UPN), México.
- Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN).
- First Nations University of Canada.

Con base en la Recomendación 2, e inscribiéndose en el marco del mandato dado al Colegio de las Américas, se presenta un informe del seguimiento que se diera a esta propuesta.

OBJETIVOS

La creación de una Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena tiene como objetivo favorecer y reforzar, en una perspectiva interamericana, las actividades de for-

mación académica en el campo de la educación indígena, para lo cual se ha esbozado un proyecto cuyos objetivos específicos son:

- a) Construir una plataforma académica para el ofrecimiento de un tronco común de formación de ámbito interamericano que será compartido por las IES y las organizaciones de los pueblos indígenas vinculadas con el tema de la educación.
- b) Promover y fortalecer, de acuerdo con las características locales, las metodologías disponibles de la Enseñanza a Distancia (EAD) y la utilización pedagógica de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación (NTIC) y desarrollar las capacidades de los integrantes de la red para el diseño, elaboración y ofrecimiento de actividades de formación apoyadas en la EAD y en las NTIC.
- c) Desarrollar un programa que fortalezca la capacidad de los miembros de la red para suministrar asistencia técnica para el diseño, ejecución y evaluación de proyectos para los pueblos indígenas, así como para la definición de estrategias, a fin de impulsar alianzas con los sectores público, privado, sociedad civil y comunidades locales.
- d) Constituir una base de datos que contenga: un registro de los programas de formación en los temas vinculados con los campos de la RIF-Foei, experiencias innovadoras y un directorio de especialistas.
- e) Crear un foro virtual que promueva la reflexión, el intercambio de experiencias, la difusión de informaciones y el debate público en los campos vinculados con los objetivos de la RIF-Foei.

Proyecto piloto: resultados

Para el cumplimiento de los objetivos de la RIF-Foei, se convino llevar a cabo un proyecto piloto que permitiera clarificar los lineamientos generales que orientarán el trabajo de la RIF-Foei. La primera parte del proyecto piloto se llevó a cabo entre julio de 2002 y agosto de 2003. Durante este periodo, en término de resultados se constituyó el equipo de trabajo, se creó el Foro Virtual y se estableció y analizó la base de datos, a partir de la cual se ha delineado la propuesta de un programa de formación a distancia.

Constitución del equipo de trabajo

Los integrantes del equipo de trabajo de la RIF-Foei forman parte de un grupo de colaboradores, representantes de organizaciones indígenas, de los ministerios de Educación Pública y de Instituciones de Educación Superior de las Américas (IES), que han participado, en momentos y modalidades diferentes, en la clarificación de las pautas generales del marco conceptual, metodológico y técnico del proyecto.

- Marcela Tovar, especialista en Educación Indígena, Coordinadora Académica, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Oscar Azmitia, Responsable, Proyecto de Desarrollo Santiago (Prodesa), Guatemala.
- Leonzo Barreno, Director, Center for International Indigenous Studies and Development (CIISD), First Nations University of Canada, University of Regina, Canadá.
- Myrna Cunningham, ex Rectora, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua.
- Luis Francisco Delgado, Rector, Universidad de la Molina, Perú;
- Patricia Gudiño, Directora Ejecutiva, Colegio de las Américas, Canadá.

- David Julien, Asistente, Redes Interamericanas de Formación, Colam, Canadá.
- Manuel Ramiro Muñoz Ojeda, Director, Consejo Regional de Indígenas del Cauca, Colombia.
- Gustavo Rodríguez, Asistente, Viceministro de Educación Superior, Bolivia.
- Sylvia Schmelkes, Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México.

Creación del Foro Virtual RIF-Foei

Con la asistencia de la RIF-Educación y Telemática del Colam, se creó un espacio de colaboración virtual para la RIF-Foei, cuya dirección electrónica es <http://colaboracion.uv.mx/rif-esil>.

En ese marco, se llevaron a cabo las dos reuniones virtuales de la RIF-Foei (2-3 de octubre de 2002 y 18-28 de agosto de 2003), en la que se determinaron los objetivos y modalidades de trabajo. También por este medio, se ha estado llevando a cabo la elaboración de la propuesta académica del primer curso con base en los intercambios entre el grupo de expertos académicos.

Base de datos

Para establecer el repertorio de los programas de formación de educadores indígenas existentes en las Instituciones de Educación Superior (IES) del continente americano y en las organizaciones indígenas, se prepararon dos cuestionarios: un cuestionario de *oferta*, dirigido a las IES, y un cuestionario de *demanda*, elaborado para las instituciones u organizaciones indígenas u otras asociadas al tema de la educación indígena.

De noviembre de 2002 a abril de 2003, bajo la coordinación de Marcela Tovar de la UPN, se llevó a cabo la primera etapa de

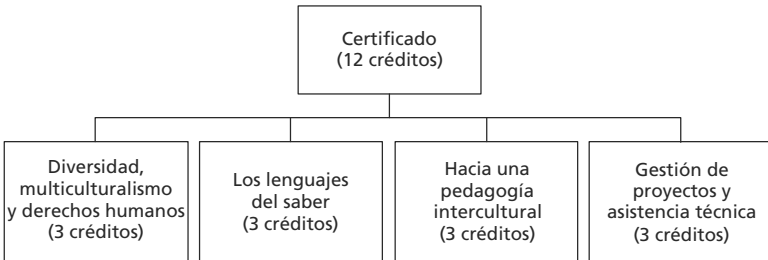
construcción de la base de datos en la que participaron 14 universidades, 2 organizaciones indígenas, 1 organización internacional, 1 ONG y 4 programas gubernamentales provenientes de Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá y Venezuela (anexo 1).

En vista de la necesidad de ampliar la consulta con las organizaciones indígenas, este proceso se llevó a cabo durante el mes de agosto de 2003, bajo la responsabilidad de Juan Carlos Godenzi de la Universidad de Montreal, procediéndose de inmediato a su análisis. En ésta, participaron 7 organizaciones indígenas, 2 ONG, 1 universidad y 1 organización internacional de los siguientes países: Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Panamá y Perú (anexo 2).

Programa de Educación Continua

Con el propósito de definir los ejes orientadores para el diseño de un programa de educación continua, se tomaron como punto de partida los resultados del análisis de necesidades en sus dos fases.

En ese contexto, con base en las primeras conclusiones, el grupo de trabajo de la RIF-Foei propone la oferta de un tronco común de *formación* en el marco de un programa de educación continua bajo la forma de un Certificado de 12 créditos, que tendrá cuatro cursos de tres créditos por cada tema, según el siguiente esquema:



Primer curso de Educación Continua

Durante este periodo, la RIF-Foei también definió las etapas para la producción del primer curso en línea, nombró al grupo de expertos, seleccionó el tema del curso, dio inicio a los intercambios para la producción de los contenidos académicos, que serán adaptados tomando en consideración los resultados de la consulta ampliada, y lanzó la convocatoria para la confección de una lista de expertos con la finalidad de escoger, en una etapa posterior, a los tutores(as) del curso.

Etapas para la producción del curso en línea

Fase de concepción del curso

- a) *Constitución de un grupo de trabajo*, conformado por los expertos (contenidos académicos) y por los especialistas en educación a distancia (plataforma tecnológica), que elaborará los contenidos del curso que será ofrecido en línea.
- b) *Definición de objetivos, temas y subtemas, modelos de aprendizaje y metodología del curso* de acuerdo con el análisis de necesidades. El grupo de expertos debe determinar y ponderar los temas y subtemas que se desarrollarán en el curso en línea (validación de las temáticas establecidas en el análisis de necesidades y determinar la importancia relativa –el énfasis– que se le otorgará a cada una de ellas).
- c) *Desarrollo de contenidos*. El grupo de expertos desarrolla los contenidos de acuerdo con su perspectiva cultural, nacional, local, regional e interamericana.

Fase de capacitación: Centro Piloto de formación distribuida OUI-Colam-UNAM (Tlaxcala)

- a) Asesoría a los expertos para el desarrollo de contenidos en línea.
- b) Asesoría a los docentes que participarán como tutores para el manejo de cursos implementados en plataforma en línea.
- c) Asesoría a los estudiantes que participarán en el curso para el seguimiento de una formación en línea.

Fase de diseño y montaje del curso

- a) Un equipo de especialistas en el uso pedagógico de las NTIC/EAD, del Centro Piloto de Formación Distribuida OUI-Colam-UNAM (Tlaxcala) asesorará al grupo de expertos durante todo el proceso para el desarrollo de los contenidos en función de las necesidades de un curso en línea.
- b) Los asesores NTIC/EAD, junto con los expertos académicos, revisan e integran el material y definen la estructura final del curso.
- c) La duración prevista del curso es de 30 horas/curso.

Ofrecimiento del curso

- a) Promoción del curso en las universidades y organizaciones indígenas.
- b) Ofrecimiento del curso.
- c) Tutoría durante el ofrecimiento del curso en línea.
- d) Evaluación de los estudiantes.

Evaluación del curso piloto

- a) Evaluación de los estudiantes.
- b) Evaluación de los expertos académicos.
- c) Evaluación de los tutores.
- d) Evaluación del apoyo técnico.
- e) Evaluación de las plataformas tecnológicas.

Grupo de Expertos

Durante el mes de mayo de 2003 se constituyó el Grupo de Expertos que tiene como mandato definir los objetivos, los temas y subtemas, los modelos de aprendizaje, la metodología y el desarrollo de los contenidos académicos del curso. Dicho grupo ha preparado una versión preliminar de los posibles temas del curso (anexo 3).

- Marcela Tovar, investigadora, Coordinadora Académica, Universidad Pedagógica Nacional, México.
- Juan Carlos Godenzi, Profesor Asociado y experto en países andinos (Perú), Estudios Hispánicos, Coordinador Interino, Universidad de Montreal, Canadá.
- Leonzo Barreno, Director, Centre for International Indigenous Studies and Development (CIISD), Saskatchewan Indian Federated College, Canadá.
- Myrna Cunningham, ex Rectora, Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense, Nicaragua.
- Luis Enrique López Hurtado, Director, Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (Proeib Andes), Bolivia.
- Tutores

Con el objetivo de constituir el equipo de tutores que colaborará en el curso, se lanzará la convocatoria para su elección.

- *Oferta del curso.* El curso se ofrecerá a 300 participantes en el mes de abril de 2004 sobre el tema Creación de Ambientes Interculturales en Contextos Educativos Multiculturales, a partir de las plataformas del Centro Piloto de Formación Distribuida OUI-Colam-UNAM (Tlaxcala) y del Portal de las Américas de la Organización de Estados Americanos (OEA).
- *Evaluación y propuesta.* Una vez concluido y evaluado el primer curso, se procederá a desarrollar los otros tres cursos del Certificado. Al término de la evaluación de éste, se estudiará la posibilidad de crear un diplomado u otro tipo de certificación en cada una de las cuatro áreas temáticas, lo que constituirá el eje central de la fase de implementación de la RIF-Foei a partir de 2004.

Síntesis y recomendaciones

Los resultados de los objetivos alcanzados hasta la fecha en el Proyecto Piloto, la propuesta del tronco común de educación continua y la propuesta académica inicial del primer curso serán presentados durante el Segundo Encuentro Regional sobre Educación Superior para los Pueblos Indígenas, organizada por IIESALC-UNESCO y la Secretaría de Educación Pública de México, que tendrá lugar el 25 y 26 de septiembre de 2003, en la Antigua Hacienda San Miguel Regla, en el estado de Hidalgo, México.

Presupuesto de la primera fase del Proyecto Piloto

Los resultados obtenidos hasta la fecha en el Proyecto Piloto han sido financiados por el Colegio de las Américas con fondos provenientes del Acuerdo de Contribución OUI/ACDI y de la OUI, con una inversión de 77 050 dólares.

<i>Etapas de realización de la primera fase del Proyecto Piloto</i>	<i>Presupuesto (USD)</i>
Base de datos	
• Diseño, aplicación y síntesis del cuestionario	15 000.00
• Registro de programas de formación	12 000.00
Diseño Programa de Educación Continua	10 000.00
Diseño de la plataforma (marco conceptual, metodología y técnico)	30 000.00
Subtotal	67 000.00
Gestión y administración (15%)	10 050.00
Total	77 050.00

El presupuesto total del Curso Piloto es de 62 818.75 dólares, el cual estará financiado por el Colegio de las Américas y la Secretaría de Educación Pública de México.

<i>Etapas</i>	<i>Presupuesto (USD)</i>
Primer Curso: Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales	
1. Coordinación académica y análisis de necesidades	
• Coordinación académica	5 500.00
• Asistente de investigación	1 500.00
• Participación tutoría en línea	1 000.00
• Secretaría	1 000.00
• Telecomunicaciones	500.00
• Material de oficina	500.00
Total Coordinación Académica	10 000.00
2. Diseño	
• Asesoría y producción	7 500.00
• Versión bilingüe ²	7 000.00
• Honorarios expertos (5 x 1 125USD)	5 625.00
Total Taller Diseño	20 125.00
3. Extensión	
• Producción curso en línea	7 500.00
• Derechos de autor	3 000.00
• Honorarios tutores (14 x 1 000 USD)	14 000.00
Total Taller Extensión	24 500.00
Subtotal primer curso	54 625.00
Gestión y administración (15%)	8 193.75
Total	62 818.75

² La versión bilingüe podría ofrecerse en portugués, ya que la OUI cuenta con 96 universidades en Brasil, y el Centro Piloto OUI/Colam de Formación Distribuida para la Utilización Pedagógica de la EAD y de las NTIC estará en Unisul, Florianópolis, lo que permitiría incrementar el número de participantes brasileños en el curso.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Análisis de necesidades

Anexo 2: Ampliación de la encuesta

Anexo 3: Propuesta académica preliminar

ANEXO 1

DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES Y PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE FORMADORES DE EDUCADORES INDÍGENAS

Marcela Tovar*

INTRODUCCIÓN

Este diagnóstico tiene como base la sistematización de la información recabada mediante dos cuestionarios: Encuesta sobre Necesidades de Capacitación para Educadores Indígenas y Encuesta sobre Programas de Formación de Formadores en Educación Indígena, enviadas por correo electrónico a universidades, organizaciones indígenas, ONG y programas educativos gubernamentales de todo el continente, entre diciembre de 2002 y febrero de 2003. Los países e instituciones que contestaron se consignan en el cuadro 1.1: en total, cinco instituciones de Brasil, dos de Colombia, tres de Chile, dos de Guatemala, cinco de México, uno de Nicaragua y uno de Venezuela.

*Coordinadora Académica, UPN

Cuadro 1.1. Instituciones que respondieron a los cuestionarios:
Encuesta sobre Necesidades de Capacitación para Educadores Indígenas
y Encuesta sobre Programas de Formación de Formadores en Educación Indígena

<i>País</i>	<i>Necesidades Institución</i>	<i>Oferta de formación</i>	
Brasil	Programa do Estudos dos Povos Indígenas (Pró-Índio). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	✓	✓
	Pontificia Universidade Católica do Campinas- Faculdade de Letras	✓	
	Pontificia Universidade Católica do Campinas- Faculdade de Ciencias Sociais	✓	✓
	Uniderp	✓	✓
	Mari-Grupo de Educação Indígena da Universidade de Sao Paulo		✓
	Autoridades Indígenas de Colombia	✓	
Canadá	Saskatchewan Indian Federated College	✓	✓
Colombia	Universidad de San Buenaventura, Cali	✓	✓
	Universidad de San Buenaventura, Cali		✓
Chile	Universidad Católica de Temuco	✓	
	Universidad Arturo Prat		✓
	Universidad Católica de Valparaíso		✓
Guatemala	Asociación Xel-ju	✓	
	Minugua-ONU	✓	
México	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe	✓	
	Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente	✓	✓
	Universidad Pedagógica Nacional	✓	✓
	Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe)	✓	✓
	Proyecto: Incorporación de nuevas tecnologías en las escuelas de educación básica de Santa María Tlahuitoltepec	✓	✓
	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)	✓	✓
Venezuela	Fundación Causa Amerindia		
	Proyecto Universidad Indígena del Tauca		✓

FUENTE: Encuestas recibidas.

Los datos aportados fueron sistematizados a partir de las categorías contenidas en las encuestas, cuyos objetivos centrales fueron: realizar un análisis de las necesidades de capacitación diagnosticadas por organizaciones y asociaciones que trabajan en educación indígena, y establecer un repertorio de los progra-

mas de formación de educación indígena existentes en las Instituciones de Educación Superior del continente.

Previo al envío de las encuestas, el equipo de trabajo responsable de este proyecto analizó la dimensión conceptual contenida en la expresión “necesidades de formación/capacitación”. Se entiende por necesidades el conjunto de requerimientos percibidos por los operadores de programas o políticas de formación de educadores indígenas como indispensables para una implantación y desarrollo óptimo de sus programas. Aunque generalmente las necesidades son percibidas como carencias, en todo momento se tiene presente un horizonte de desarrollo del programa en cuestión.

En el campo de la educación indígena e intercultural, las necesidades percibidas por quienes contestaron la encuesta se concentran en una secuencia y categoría organizadoras contenidas en la estructura de la encuesta: experiencia propia de capacitación y necesidades o problemas que intentan ser atendidos; modalidades educativas que ha utilizado la institución y opinión sobre la educación a distancia como modalidad de capacitación, revisando ventajas y limitaciones, población meta y contenidos de la capacitación, percibida como necesaria, y competencias profesionales por desarrollar, desafíos y estrategias en la formación de formadores de educadores indígenas.

La Encuesta sobre Programas de Formación sistematiza los programas de formación y capacitación que ofrece la institución, el tipo de programa y sistema de acreditación y el enfoque de los programas ofrecidos.

Es indispensable tener en cuenta que la educación indígena e intercultural constituye un campo de conocimiento emergente en las ciencias sociales, por lo que las necesidades percibidas institucionalmente se refieren a un campo en construcción.

El presente informe resume las respuestas a las encuestas y ofrece un breve sumario sobre los resultados que arroja el análisis de la información.

Respuestas a la Encuesta sobre Necesidades de Capacitación para Educadores Indígenas

Las instituciones y sus experiencias de capacitación

Las instituciones que contestaron la Encuesta sobre Necesidades fueron las siguientes:

Cuadro 1.2. Instituciones que contestaron la Encuesta sobre Necesidades de Capacitación para Educadores Indígenas

<i>País</i>	<i>Institución</i>
Brasil	Programa do Estudos dos Povos Indígenas (Pró-Índio). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) Pontificia Universidade Católica do Campinas-Facultade de Letras Pontificia Universidade Católica do Campinas-Facultade de Ciencias Sociais Uniderp
Canadá	Saskatchewan Indian Federated College
Colombia	Autoridades Indígenas de Colombia
Chile	Universidad Católica de Temuco
Guatemala	Asociación Xel-ju Minugua-ONU Asociación Xel-ju
México	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente Universidad Pedagógica Nacional Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) Proyecto: Incorporación de nuevas tecnologías en las escuelas de educación básica de Santa María Tlahuitoltepec
Nicaragua	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)

Con respecto a las experiencias de capacitación de recursos humanos para apoyar la formación de educadores indígenas, siete de estas instituciones pertenecen al sector universitario, una es organización indígena, una es organización no gubernamental indígena, una es una institución internacional de protección de derechos humanos y cuatro son instituciones gubernamentales; de estas últimas, una de ellas pertenece al municipio, en una región en la que éste se organiza por usos y costumbres.

De estas instituciones, 10 ofrecen capacitación específica en el área de formación de formadores de educadores indígenas. Los temas ofrecidos se pueden agrupar en cinco grandes temas, como se muestra en el cuadro 1.3.

Cuadro 1.3. Temas ofrecidos en la capacitación de formadores de educadores indígenas

<i>Temas</i>	<i>Subtemas asociados</i>	<i>Necesidades/problemas</i>
Educación e interculturalidad	Subtemas asociados Educación indígena Educación intercultural Interculturalidad y género Metodología y currículo Diseño curricular Metodología educativa para el sistema modular Educación intercultural en pre-escolar y primaria indígenas Importancia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje Metodología para reconocer y recuperar saberes propios y comunitarios, para incorporarlos al currículo Estrategias didácticas	Formar profesores de comunidades indígenas Ausencia de temática indígena en los currículos de las carreras o información inadecuada sobre el tema, enraizada en la formación básica de las personas Tener y aplicar una educación propia en todas las instituciones educativas, con maestros indígenas capacitados para mejorar la calidad educativa en todos los niveles Propiciar interrelación con instituciones y educadores indígenas socializando proyectos, metodologías, etcétera Falta de personal capacitado para la impartición de cursos Materiales y recursos necesarios para el desarrollo de los trabajos Actualización y formación de asesores (formadores de docentes indígenas) Movilidad constante de asesores e incorporación de nuevos profesionales al programa Fortalecer el manejo teórico-metodológico de la modalidad educativa intercultural para población infantil migrante por parte del personal técnico delegacional y figuras docentes Profesionalizar a los que han sido desposeídos, marginados tradicionalmente y que no han tenido acceso a la educación formal

Cuadro 1.3. (Conclusión)

<i>Temas</i>	<i>Subtemas asociados</i>	<i>Necesidades/problemas</i>
Identidad y derechos de los pueblos indígenas	Historia indígena Memoria y patrimonio indígena Tierra Identidades Ciudadanía Identidad y derechos de los pueblos indígenas	Promover el reconocimiento de la identidad cultural de los pueblos indígenas
Análisis de la relación con las sociedades nacionales	Derechos lingüísticos Acuerdos de Paz y derechos humanos Fortalecimiento de la sociedad civil en un país democrático Derecho y desarrollo comunitario Formación de líderes comunitarios	Divulgar los Acuerdos de Paz Sensibilización para la erradicación de la discriminación Contribuir a una creciente relación de las sociedades indígenas con la sociedad que la envuelve
Fundamentos de la interculturalidad	Cultura e intercultura Diversidad Narración oral	Establecimiento de marcos conceptuales como principios guía y como herramientas de acción
Saberes instrumentales	Informática Manejo de nuevas tecnologías	

Con estas iniciativas de capacitación se pretende atender necesidades y problemas en el orden educativo y pedagógico, sociopolítico, conceptual e instrumental.

La capacitación es ofrecida por distintas instancias, aunque existe una tendencia a que la propia institución la diseñe y opere, en asociación con otras entidades universitarias, gubernamentales y no gubernamentales.

Las ventajas y limitaciones de las estrategias usadas para la capacitación que se mencionaron antes pueden clasificarse de la siguiente manera.

Con respecto a la dimensión educativa, se facilita la socialización del conocimiento; esta forma de asumir la capacitación lleva a mayor claridad de cómo debe ser la escuela indígena y el papel del conocimiento universal en ese proceso. Se logra también que

la educación se oriente hacia lo propio, recuperando y manteniendo las costumbres y pensamientos sobre la conservación de la Madre Naturaleza. La capacitación contiene fuerte dosis de experiencias prácticas; a la vez, se comienza con el entorno y lo más próximo. Su punto de partida tiene en cuenta las necesidades y problemas de capacidad del cuerpo de asesores.

En cuanto a la dimensión sociopolítica, las ventajas parecen ser de menor envergadura. Así, se ha logrado conquistar un espacio en las áreas de Pedagogía e Historia de las universidades, con la creación de dos disciplinas en los cursos de graduados en Pedagogía: Etnoeducación e Historia y Etnohistoria. Además, se ha avanzado en la información y el fortalecimiento de las organizaciones indígenas para la participación e incidencia en propuestas temáticas.

Otras instituciones resaltan las ventajas en términos de los resultados obtenidos; casi todas ellas resaltan el impacto sobre la formación de recursos humanos o el fortalecimiento de los programas. Se ha logrado contar con especialistas en experiencias en este campo y, con el apoyo de instituciones nacionales e internacionales, respetuosas de los derechos indígenas, vincular a los participantes con especialistas en tutorías, la integración de equipos de trabajo, el fortalecimiento de las acciones de diseño y la construcción de criterios para seguimiento y evaluación. En otro caso, se logró la aportación de elementos metodológicos y teóricos para el trabajo con el personal técnico delegacional y figuras docentes.

En otro programa, se resalta que se ha formado un gran número de asesores en diez años; se cuenta con un grupo que conoce la problemática de la educación indígena y ha sostenido el programa de atención a docentes indígenas en todo el país.

En cuanto a las limitaciones, algunas de ellas tienen que ver con la relación entre los recursos institucionales y las necesidades que requiere la operación de los programas. Así, los cursos son muy pocos frente a la demanda potencial, no se ofrecen a todo el personal, faltan materiales y resulta imposible abarcar la demanda

de capacitación y actualización, brindando una atención constante. Se resalta la necesidad de tener acceso a especialización y maestría en este campo del conocimiento.

Asimismo, el costo a veces impide trasladar docentes de otros países y traer a estudiantes de comunidades alejadas. También se pierden horas de clase, porque el clima impide el traslado de los estudiantes por el desborde de los ríos.

Por otro lado, también hay algunas limitaciones pedagógicas, como la dificultad de motivar a los alumnos para el tema y encontrar una bibliografía accesible, la falta de material didáctico, asesoría y acompañamiento en el desarrollo de proyectos educativos. No todas las instituciones educativas cuentan con un currículo propio aplicable a la comunidad; no hay una plataforma conceptual compartida, el proceso es lento y requiere reconstrucción de la historia y de la conciencia para concretar acciones.

En cuanto a la relación con las instituciones y procesos indígenas, se observa que una limitación se deriva de la heterogeneidad en la forma de contacto y en el nivel de participación de las comunidades indígenas en las decisiones referentes a su pueblo. Asimismo, no todas las autoridades tradicionales son conscientes de la importancia de capacitar a educadores indígenas, falta la retroalimentación y enriquecimiento de los intentos locales, aunque haya apertura a trabajos y experiencias, y a esto se agrega una falta de voluntad del Estado.

Las modalidades educativas usadas para capacitar

Los medios de instrucción usados en la capacitación son fundamentalmente actividades presenciales, acompañadas de material impreso. De los medios masivos, sobresalen la televisión, internet y las videoconferencias, si bien siguen siendo poco usuales.

Cuadro 1.4. Modalidades educativas más usuales en la capacitación

<i>Medios de instrucción</i>	<i>Núm. de usuarios</i>
Internet	3
Actividades presenciales	12
CD ROM	1
Televisión	4
Material impreso	10
Videokonferencia	2
Aulas semanarias y exposiciones temáticas	1
Acompañamiento en el trabajo de las aldeas	1

Acerca de la idoneidad de la educación a distancia en los eventos de capacitación y de las razones que tienen para ello, las respuestas son afirmativas en su mayoría; quienes no opinan así exponen razones como la lengua materna de los destinatarios y la falta de medios técnicos.

Cuadro 1.5. Idoneidad de la educación a distancia como medio para capacitar

<i>Idoneidad de la educación a distancia</i>	<i>Núm. de respuestas</i>	<i>Razones</i>
Si	11	<p>Contribuye a la formación personal del educador, facilitándole desenvolverse en su trabajo y la posibilidad de capacitarse.</p> <p>Es importante cuando las personas trabajan y están comprometidos con las comunidades; sobre todo, cuando los promotores o formadores no tienen acceso a centros educativos, y menos aún a la tecnología.</p> <p>Es un buen medio, como complemento. Lo presencial es necesario. Reduce los costos, hace eficientes los recursos, amplía posibilidades, abre horizontes.</p> <p>Ya se están formando y capacitando a distancia con el apoyo de nuevas tecnologías de la información y los primeros resultados son satisfactorios, a condición de que cuenten con los recursos necesarios para la conectividad y el acceso al equipo.</p> <p>Es una forma de establecer comunicación con mayor número; las dudas pueden ser atendidas de manera inmediata, pero no puede ser el único medio, sino que debe acompañarse con intervención directa.</p> <p>Es imposible que se trasladen a los centros que pueden ofrecer los estudios que requieren.</p>

Cuadro 1.5. (Conclusión)

<i>Idoneidad de la educación a distancia</i>	<i>Núm. de respuestas</i>	<i>Razones</i>
Sí	11	Existe acceso a bibliografía por Internet; la distancia deja de ser un obstáculo, facilita la comunicación.
No	1	Acceso difícil a computadoras en áreas donde se desarrolla la educación escolar indígena.
No puede afirmar nada	1	Por no tener experiencia en el tema.
Depende	1	Del dominio de la lengua portuguesa.

En cuanto a las ventajas de la educación a distancia para entrenar al personal de la institución, se resaltan factores relacionados con la flexibilidad en el uso de tiempos y contenidos. Dentro de las limitaciones, la falta de equipos y del apoyo de tutores son las más señaladas; sin embargo, el mayor número de respuestas se relaciona con la falta de experiencia en el uso de la educación a distancia: dos opiniones lo expresan directamente, mientras que ocho instituciones prefirieron no contestar.

Cuadro 1.6 Ventajas y limitaciones de la educación a distancia como medio de capacitación de formadores de educadores indígenas

<i>Ventajas y limitaciones</i>	<i>Núm. de respuestas</i>
Se basa en casos y facilita su aplicación	1
Se adapta a la disponibilidad de tiempo de los/las participantes	4
Problemas de conectividad	1
Falta de disponibilidad de los equipos	3
Permite capacitar en mayor escala que en los cursos presenciales	1
El contenido se adapta a las necesidades de los/las participantes	3
Limitado apoyo por parte de tutores/as	3
Problemas de supervisión de los/las tutores/as	1
Restricciones económicas y administrativas para asegurar la calidad de los cursos	2
Niveles altos de deserción	0
No la han utilizado, pero conocen experiencias exitosas	1
No se ha aplicado en la institución	1
No contestó	8

Dentro de los problemas más importantes que hay que enfrentar al ofrecer capacitación a distancia para los formadores de educadores indígenas, se señalan los que se relacionan con el acceso a Internet y a equipos y materiales de apoyo. Asimismo, será un reto asegurar la capacitación a quienes viven en zonas alejadas. También fueron mencionados factores relacionados con la diversidad lingüística característica de los contextos indígenas, así como la inexistencia de materiales en los idiomas regionales y locales. Por tanto, dos factores parecen ser de mayor importancia: conectividad y acceso a equipos, y diversidad lingüística regional y local.

Cuadro 1.7. Problemas por enfrentar si se ofrece capacitación a formadores de educadores bajo la modalidad de educación a distancia

<i>Problemas por enfrentar</i>	<i>Núm. de respuestas</i>
Aislamiento de los/las participantes	3
Limitaciones en el acceso a Internet	8
Costos de conexión a Internet	4
Limitaciones relacionadas con los equipos de computadoras (actualización de software, tiempo limitado para el uso de equipos, etc.)	9
Apoyo institucional donde laboran los/as participantes	3
Acceso al material de apoyo	8
Mantener la motivación de los/as participantes	1
Asegurar el acceso a la capacitación de personas que trabajan sobre el tema y viven en zonas alejadas	5
La cobertura del personal que desea capacitarse	1
La variedad y cantidad de idiomas indígenas, aunque las lenguas maternas pueden enfocarse con otras estrategias	1
Acceso a computadoras	1
Puede ser interesante para educadores indígenas	1
Falta de materiales y programas en lenguas indígenas	1
Falta de familiaridad de los educandos con la modalidad de educación a distancia	1
Dificultad para ofrecer un acompañamiento significativo	1
Dificultad para incluir contenidos locales	1
No contestó	2

Población meta y contenidos de capacitación

Los temas propuestos se agrupan en seis grandes categorías y reflejan el surgimiento de una nueva manera de mirar la educa-

ción. Como se puede advertir en los subtemas propuestos, el enfoque asimilacionista se sustituye por un interés en conocer las culturas indígenas en sí mismas. Así, se solicita la formación en contenidos disciplinarios y escolares, a fin de construir una mirada que abarque la diferencia y la manera como se puede expresar en el enfoque disciplinario. Lo mismo pasa con los contenidos de educación, pedagogía y didáctica. Implícitamente, se reconoce el hecho de que el tratamiento intercultural de la educación guarda una estrecha relación con la cultura de la cual son portadores los pueblos indígenas.

Una propuesta se centra en la caracterización de procesos cognitivos de los educandos, al buscar la construcción de capacidades culturales e interculturales. Asimismo, la construcción de los referentes identitarios y la divulgación de los derechos de los pueblos indígenas (tanto en su contenido como en las fuentes que los sustentan) forman parte de las temáticas propuestas.

Desarrollo Comunitario y Saberes Propios es una temática que atrae el interés de las instituciones. Indudablemente, configura también uno de los mayores retos, debido a la insuficiente sistematización de los aportes científicos de los pueblos indígenas.

La presencia de preocupación por desarrollar temas de informática, aplicados a procesos educativos de los pueblos indígenas, refleja el creciente interés en usar las tecnologías alternativas en la prestación de servicios educativos, y como tema educativo en sí mismo (véase el cuadro 1.8).

Los destinatarios de la capacitación se especifican en función del personal y enfoque de la institución demandante y abarcan a todo el personal, a quienes trabajan en las áreas de contenido y a los responsables de procesos comunitarios, según sea el tipo de enfoque institucional.

Cuadro 1.8. Los temas más relevantes para la formación de formadores de educadores indígenas

<i>Temas</i>
<p>III. CONTENIDOS DISCIPLINARIOS Y ESCOLARES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etnomatemática, Matemática • Etnobiología • Formación lingüística, Lengua indígena, Lengua portuguesa, Lengua y bilingüismo, Lingüística • Formación en Historia y Geografía, Patrimonio indígena, Etnogeografía, Historia de los pueblos indígenas en el mundo, continente y en cada país, La conquista y la época colonial desde la perspectiva de los pueblos indígenas • Formación antropológica, Concepción de cultura, Cultura e intercultural • Filología y Filosofía • Interculturalidad y género • Educación, pedagogía, didáctica específica • Formación en Pedagogía específica, Currículo propio, educadores y comunidad, Metodologías y didáctica, Perfil de Educadores, Pedagogía y psicología educativa • Educación intercultural • Relación entre necesidades educativas y estrategias • Enseñanza de la lectura, escritura y matemática • Estrategias para la comunicación en español y en las lenguas • Evaluación • Enfoques sobre educación indígena, educación e interculturalidad • Gestión etnoeducativa • Elaboración de proyectos educativos, Trabajo con proyectos • Metodologías interculturales de aprendizaje, Didáctica de la EBI • Metodologías y epistemologías de orientación intercultural para procesos de construcción de conocimientos, para docentes • Pertinencia de los materiales educativos de pre-primaria, Elaboración alternativa de materiales • Enseñanza de las ciencias duras • Administración educativa • Docencia e investigación • Educación infantil • Procesos cognitivos • Salud y autonomía crítica • Pensamiento crítico y complejo • Procesos de aprendizaje y enseñanza • Educación como construcción • Identidad y derechos de los pueblos indígenas • Las diferentes cosmovisiones y su práctica en la actualidad • Fortalecimiento de la identidad del maestro, Fortalecimiento de la importancia de la educación bilingüe intercultural • Identidades/Alteridades; Unidad/Diversidad • Derechos indígenas, Naturaleza y Práctica • Leyes que amparan la práctica de los derechos indígenas, y tratados y convenios internacionales • Derecho/Legislación indígena, Ciudadanía • Derecho consuetudinario • Actualización en reglamentos o leyes de educación

Cuadro 1.8. (Conclusión)

<i>Temas</i>
III. INFORMÁTICA Y EDUCACIÓN <ul style="list-style-type: none"> • Informática, Educación indígena y nuevas tecnologías • Experiencias nacionales y mundiales sobre el uso de los medios en las escuelas de zonas indígenas, Empleo de las nuevas tecnologías en el campo de la educación • Uso educativo de la computadora • Formación docente y cómputo educativo • Software educativo en la educación indígena • Integración de las nuevas tecnologías al currículo
IV. Desarrollo comunitario, ciencia y saberes propios <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de los conocimientos científicos de los pueblos de Mesoamérica • Investigación sobre las culturas locales y regionales • Desarrollo sostenible, Manejo comunitario de la diversidad y servicios a la biosfera, Protección al medio ambiente, Desarrollo comunal • Medicina tradicional

Competencias profesionales

Con respecto a las competencias que deben poseer los formadores de educadores indígenas, se mencionan una gran cantidad, pero pueden resumirse en aquellas competencias para un buen educador, culturalmente situado. Es muy importante (y se advierte como énfasis en las respuestas) que el educador aplique lo que ya sabe en un contexto distinto.

Los aspectos de valores son, en este sentido, de la mayor importancia; como puede advertirse, la criticidad, la mirada intercultural y la valoración de procesos de construcción de identidad permean la propuesta de competencias en valores propuestas (véase el cuadro 1.9).

Cuadro 1.9. Competencias profesionales y en valores propuestas para los formadores de educadores indígenas

<i>Actitudes, conocimientos y habilidades</i>	<i>Núm.</i>
Competencias relacionadas con el quehacer profesional	
Conocer los principales enfoques de educación indígena	5
Diseñar programas de educación indígena con calidad y pertinencia cultural	3
Manejo de aspectos didácticos para la atención de niños indígenas en escuelas preescolares o primarias	2

Cuadro 1.9. (Continuación)

<i>Actitudes, conocimientos y habilidades</i>	<i>Núm.</i>
Tener apropiados los conceptos de autonomía, diversidad, desarrollo sostenible, cultura, intercultural, derechos lingüísticos, organización y manejo comunitario de proyectos y programas y tener nociones básicas de lingüística	1
Diseñar o definir estrategias para la enseñanza de las ciencias a partir de los entornos locales y culturales, para dar significatividad a los aprendizajes de los estudiantes	1
Ser bilingüe	1
Tener eficiencia en el uso de medios electrónicos y de la red	1
Tener alguna formación en antropología-relativismo cultural	1
Desarrollar las técnicas y habilidades comunicacionales para fomentar un trabajo educativo con un marco intercultural y democrático basado en los valores y principios fundamentales del ser humano	1
Conocer y manejar el enfoque de educación intercultural	1
Conocer el proceso de construcción del conocimiento, y cómo se aprende y se enseña desde esta perspectiva	1
Manejo de la propuesta curricular y de su metodología	1
Manejo de materiales y su vinculación con la propuesta educativa	1
Manejo de estrategias para la lectura y escritura y matemáticas	1
Manejar metodologías participativas activas humanísticas	1
Tener habilidades didácticas con enfoque de género e interculturalidad	1
Conocer los movimientos internacionales que se realizan en pro de los derechos de los indígenas	1
Conocer y profundizar el aspecto legal que protege los derechos de los indígenas	1
Conocer los fundamentos para la elaboración de material educativo multimedia que respondan a las necesidades culturales y pedagógicas	1
Diseñar y evaluar programas para la incorporación de las nuevas tecnologías en las escuelas de educación indígena	1
Los educadores requieren capacitación en:	
<ul style="list-style-type: none"> • elaboración de currículos propios, de acuerdo con usos y costumbres de las comunidades (elaborar cartillas pedagógicas) • metodologías y material didáctico adaptados a las necesidades y expectativas de las comunidades, y que no estén en desequilibrio con la educación de afuera • Empezar proyectos de gestión etnoeducativa con programas de educación indígena con calidad y pertinencia cultural 	1
Competencias relacionadas con actitudes y valores	
Conciencia, convicción y práctica efectiva de la EBI	
Fortaleza en la capacidad de orientar procesos como el de la EBI	1
Tener más una postura distinta a la del formador que lleve <i>conocimiento</i> como <i>verdad</i> sobre un determinado tema, porque se está en otro contexto cultural que no dominamos, e interesarse y atender la aprehensión o significado de ese conocimiento para los indios, lo que podrá generar reflexiones mutuas sobre varios <i>conocimientos</i>	1
Considerar el bilingüismo un imperativo y saber por qué es un imperativo	1
Concebir la educación como un proceso que conduce a la autonomía crítica y a la construcción de pensamiento propio	1

Cuadro 1.9. (Conclusión)

<i>Actitudes, conocimientos y habilidades</i>	<i>Núm.</i>
Abandonar la certidumbre y tener nociones de pensamiento complejo, tener habilidades de diálogo y hacer uso de él, hacer uso del debate, conocer y valorar la democracia como paradigma y herramienta	1
Ser lector asiduo	1
Tener una conciencia de solidaridad intergeneracional	1
Profundo sentido de equidad y justicia	1
No contestó	2

Frente a las competencias profesionales, de valores y actitudinales antes mencionadas, los resultados esperados al constituir parte de la formación de formadores de docentes indígenas, serían las siguientes:

Cuadro 1.10. Resultados esperados si los recursos humanos logran desarrollar las competencias profesionales, actitudinales y de valores

<i>Resultados de la formación</i>	<i>Núm.</i>
Adaptar los programas ofrecidos a las necesidades de desarrollo de la educación indígena	8
Mejorar la calidad de la formación que se ofrece	8
Ampliar la oferta de formación	6
Mejorar la eficiencia y eficacia de la formación de educadores indígenas	8
Mejorar la evaluación y el seguimiento del sistema de formación	7
Mejorar los sistemas de información	6
Introducir nuevos enfoques, programas o servicios	1
Introducir nuevos enfoques/programas/servicios (trabajar un enfoque sistémico de cultura, garantizar la presencia del concepto diversidad, incluir la intercultural como contenido transversal, así como los derechos lingüísticos, propiciar la modernización del concepto educación, propiciar la democracia en las acciones y en los procedimientos educativos)	1
Mejorar el diseño y la planificación de los programas/actividades	9
Reforzar las actividades de investigación	9
Reforzar el desarrollo de propuestas de innovación pedagógica	9
Establecer-fortalecer las alianzas en el ámbito nacional-regional	7
Contar con secretarías de etnoeducación de las comunidades indígenas	1
Gestión y administración comunitaria, interinstitucionalidad, intersectorialidad, calidad, eficacia, eficiencia, transparencia educativa, educación permanente, desarrollo cultural, lingüístico y económico, social y ecológico en las comunidades y en las regiones, inclusión de redes	1
No contestó	5

Dentro de las razones que las instituciones tienen para requerir la capacitación, sobresalen: la necesidad de capacitación continua, la existencia de nuevas demandas de servicios y actividades, las limitaciones que el personal presenta para responder a las necesidades, y la necesidad de desarrollar nuevas formas de trabajo en la institución, tal como puede advertirse en el cuadro 1.11.

Cuadro 1.11. Razones para la necesidad de capacitarse en el área de formación de educadores indígenas

<i>Razones de la necesidad de capacitación</i>	<i>Núm.</i>
Incremento en la demanda de servicios	4
Necesidad de capacitación continua al personal en nuevos temas	7
Nuevas demandas de servicios y actividades por parte de los usuarios	6
Ingreso de nuevo personal al programa o institución	3
Nuevos problemas y desafíos fruto de la implementación de normas, leyes o políticas	4
Nuevos retos generados por la coordinación del trabajo con otras organizaciones	4
Limitaciones en términos de habilidades y actitudes para responder a las necesidades	6
Necesidad de desarrollar nuevas formas de realizar los trabajos de la institución	6
Actualización y recreación de pensamiento	1
Potenciación de capacidades	1
No contestó	5

Los desafíos enfrentados por las instituciones en el campo de la formación de formadores de educadores indígenas subrayan la carencia de recursos económicos, materiales de apoyo y remuneración adecuada, junto con la necesidad de conocer y desarrollar perspectivas emergentes. La formación insuficiente y el limitado acceso a recursos tecnológicos le siguen en orden de importancia. Aparentemente, este campo de formación se caracteriza por la emergencia del tema, y cuenta con pocos recursos económicos, educativos y tecnológicos para su desarrollo.

Cuadro 1.12. Principales desafíos enfrentados por las instituciones en la formación de recursos humanos para la formación de educadores indígenas

<i>Desafíos que enfrenta actualmente el personal</i>	<i>Núm.</i>
Limitado acceso a materiales de apoyo.	6
Problemas de funcionamiento de los sistemas de referencia	0
Desmotivación generada por la naturaleza del trabajo	0

Cuadro 1.12. (Conclusión)

<i>Desafíos que enfrenta actualmente el personal</i>	<i>Núm.</i>
Falta de recursos económicos para implementar los programas	6
Falta de sistemas de evaluación de los programas	3
Baja remuneración	6
Falta de reconocimiento en el trabajo	1
Escaso apoyo institucional	2
Formación insuficiente del personal	5
Limitado acceso a recursos tecnológicos	5
Limitadas oportunidades de poner en práctica las innovaciones	3
Necesidad de conocer y desarrollar perspectivas en temas emergentes	6
Falta de iniciativas y apoyos a la investigación	4
Desarrollo profesional y humano	1
Actualización, recreación de pensamiento	1
Desarrollo de procesos de educación permanente	1
No contestó	5

Dentro de las estrategias propuestas, destacan aquellas relacionadas con la construcción de redes y alianzas que hablan de la necesidad de construir relaciones entre los profesionales interesados en el tema, a fin de fortalecer la capacitación y formación de los formadores de educadores indígenas.

Cuadro 1.13. Estrategias que deben emplearse para enfrentar los desafíos

Estrategias para enfrentar los desafíos

- Establecer alianzas con otras instituciones públicas de enseñanza e investigación y las instituciones indígenas, como las diferentes asociaciones de profesores indígenas que existen en Brasil
- Introducir en los cursos de Pedagogía una disciplina como Educación de Minorías Brasileñas
- Capacitar formadores
- La universidad desarrolla proyectos de investigación en temas indígenas como los que siguen: la influencia de la televisión en el imaginario de los indios terena en Campo Grande-MS; Ofaié-Xavante: retrato de un pueblo; televisión en casa de los Terena
- Tener una red de comunicaciones, con dotaciones de equipos de cómputo, con el fin de estar en contacto y poder unificar propuestas de trabajo conjunto
- Gestionar y tener cada día más extensiones de universidades y poner en marcha la universidad indígena con asesoría permanente de quienes ya han tenido esas experiencias
- Fortalecer las redes de fortalecimiento académico y social
- Concientización de las autoridades educativas para conocer la importancia de la EBI y la necesidad de reconocer el trabajo de los docentes
- Mayor capacidad de gestión de las ONGs para obtener apoyo de iniciativas de EBI
- Reconocimiento de la EBI por sectores sociales tradicionales u opuestos a ella
- Una combinación de procesos de educación presencial, con círculos de estudio informales y educación a distancia

Cuadro 1.13. (Conclusión)

Estrategias para enfrentar los desafíos

- Acceso a mediatecas actualizadas
 - Acceso e inscripción en redes de información y comunicación
 - Seguimiento formativo sistémico y sistemático
 - Establecer alianzas con organizaciones o instituciones que tienen la experiencia y los conocimientos para atender las necesidades de formación y capacitación del personal de la institución, aprovechando la infraestructura de las telecomunicaciones y de la informática que abre las posibilidades para nuevas oportunidades
 - Formar una red local, nacional e internacional de especialistas para la formación de docentes indígenas
 - Estímulo a docentes dedicados a esta especialidad
 - Cursos, talleres, conferencias y prácticas de campo
 - Mantener comunicación permanente con organizaciones interesadas en esta modalidad educativa y formativa para intercambiar experiencias
 - Participar en eventos regionales, nacionales e internacionales que tengan que ver con esta especialidad.
-

Análisis de los programas ofrecidos por las universidades e instituciones

A continuación se sintetiza la información sobre los programas ofrecidos por las universidades e instituciones que contestaron la encuesta.

Tipo de programas

Se ofrecen los siguientes tipos de programas: un programa que otorga certificado, un diplomado, seis programas que otorgan grado de licenciatura, ninguno de maestría o doctorado, uno de formación continua y cinco de extensión, capacitación en servicio, inducción a la docencia y cursos en otros programas de licenciatura.

Así, la mayor proporción de la oferta se refiere a estudios de licenciatura en Educación Indígena, Intercultural Bilingüe, Preescolar y Primaria para el Medio Indígena; sobresale la Licenciatura en Economía y Desarrollo de la Universidad de Buenaventura, en

Cali, Colombia. No parece haber criterios idénticos para la asignación de créditos, pero la duración de los estudios de licenciatura varía de 4 a 6 años.

Cuadro 1.14. Tipos de programas que se ofrecen

<i>Institución</i>	<i>Nombre</i>	<i>Nivel del programa</i>	<i>Núm. de créditos</i>
Uniderp Celi Correa Neves	Ofrece disciplinas de los cursos de Pedagogía, Comunicación Social y Cursos de Extensión	Extensión	Créditos según la materia
Programa de Estudos dos Povos Indígenas Departamento de Extensão e cultura da universidades do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)	Curso de Extensão para a formação do magisterio indígena, nas modalidades História, Memória e Patrimônio	Certificado	Créditos según la materia
Mari –Grupo de Educação Indígena da Universidade de São Paulo–	Resgatando a escola junto com os Tiriyo e Katxuyana: Formação de Professores Indígenas e Melhoria das condições de ensino	Extensión	No se otorgan créditos
Pontificia Universidade Católica de Campinas – Ciências Sociais Dulce Maria Pompêo de Camargo	Profesora Invitada en la Universidad Federal de Mato Grosso	Cursos como profesora invitada	Créditos dentro de la carrera que cursan
Universidad de San Buenaventura -Cali	Licenciatura en Economía y Desarrollo	Grado	nd
Universidad Arturo Prat	Licenciatura en Educación Bilingüe Intercultural	Grado	nd
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Educación Preescolar y licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena	Grado	420
Universidad Pedagógica Nacional	Diplomado: Interculturalidad en la Educación Básica	Diplomado	22
Universidad Pedagógica Nacional	Licenciatura en Educación Indígena	Grado	343

Cuadro 1.14. (Conclusión)

<i>Institución</i>	<i>Nombre</i>	<i>Nivel del programa</i>	<i>Núm. de créditos</i>
Consejo Nacional de Fomento Educativo Hortensia Lara García	Formación para el Capacitador, Tutor e Instructor Comunitario para la Atención a Población Infantil Migrante	Capacitación. Inducción a la docencia	No se asignan créditos
Incorporación de Nuevas Tecnologías en las escuelas de Educación Básica de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec	Incorporación a la tecnología en el salón de clases	Formación continua	No se asignan créditos
Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente	Formación docente para trabajo educativo en el sistema modular	Capacitación	No se asignan créditos
Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN)	Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe	Grado	No hay datos
Fundación Causa Amerindia Proyecto Universidad Indígena del Tauca	Educación Indígena	Grado (inconclusa)	No hay datos

En relación con el enfoque de los programas ofrecidos, se puede advertir que el énfasis de los programas de licenciatura está en la formación de docentes indígenas; los programas de extensión se concentran en características específicas de la cultura de los pueblos indígenas, y los de capacitación se refieren a la adquisición de herramientas para un mejor desempeño de los destinatarios en los procesos de trabajo en los que se hallan insertos.

Asimismo, la mayoría de los programas de formación declaran hacer investigación. Se puede advertir un énfasis en la indagación con fines pedagógicos, fundamentalmente en sistematización de saberes propios y procesos de indagación para titulación. Si las instituciones tienen programas o proyectos de investigación básica asociados con estos programas de formación, no lo declararon.

Los docentes que atienden la formación son, en su mayoría, profesionales de la educación. Dentro de los programas citados, sobresale la experiencia de la Universidad Indígena de Tauca, en proceso de creación, que incorpora sabios indígenas no graduados al personal docente de la institución. Igualmente, parecen existir redes de colaboración entre instituciones para cubrir funciones de docencia, por lo menos en dos de los casos.

Todos los programas son presenciales y escolarizados, a excepción de las licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, que son semiescolarizadas.

CONCLUSIONES

El análisis de la información permite formular las siguientes conclusiones generales:

- Los principales programas de formación son ofrecidos por universidades; otras instituciones han diseñado programas de fortalecimiento de competencias laborales de los educadores.
- En las temáticas, el factor educativo y pedagógico tiene el mayor peso, pero no se desliga de temáticas que remiten a las distintas dimensiones de la realidad de los pueblos indígenas. Las principales temáticas en este sentido se refieren a la relación con la sociedad global y a los procesos de identidad y vigencia de derechos de los pueblos indígenas. Estas temáticas reflejan aún una fuerte presencia de factores de discriminación, exclusión y conflicto entre los pueblos indígenas y las sociedades nacionales.
- Las principales limitaciones y retos identificados se refieren a la falta de recursos, la inexistencia de plataformas conceptuales consistentes y la necesidad de establecer interrelaciones, redes y mecanismos de trabajo interinstitucional

Cuadro 1.15. Enfoque de los programas de formación docente ofrecidos

<i>Énfasis</i>	<i>Áreas y temas</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Perfil académico</i>	<i>Investigación</i>
Educación inclusiva	Educación Indígena (Diversidad y Educación)	6 meses	1 docente maestría en Educación	Sí Investigación histórica y de campo
Etnohistoria	Historia, Memoria y Patrimonio Indígena	Módulos de 30 horas	Profesores e investigadores de UERJ	Sí Mapeo de documentación histórica indígena en museos nacionales y extranjeros
Posibilitar que los profesores indígenas completen su escolarización básica, reciban formación en servicio para completar el magisterio y ser certificados	Cubre las áreas de enseñanza fundamental y media, además de las disciplinas propias del magisterio	Se estima una duración de 4 a 5 años	Profesionales de Historia y Museología	Sí Los profesores indígenas deben realizar investigación y los profesores deben producir reflexiones sobre sus experiencias dentro del programa
Economía	nd	6 años	Especialistas en educación indígena, antropólogos, lingüistas, pedagogos, la mayoría con maestría y doctorado	Sí Economía para la construcción de un modelo de economía propia
Formación para la docencia en el medio indígena	Psicopedagogía, Sociohistoria, Antropológico-lingüística, Metodología, y campos de conocimiento de la naturaleza, lo social, la matemática y la lengua	Aproximadamente 4 años	Docentes con licenciatura idónea y, en algunos casos, maestría y doctorado Se ofrece en 23 estados del país, en modalidad semiescolarizada	Sí Con fines de titulación y, en algunos casos, de formación de asesores (formación continua) Evaluación y seguimiento de las licenciaturas en

Cuadro 1.15. (Continuación)

<i>Énfasis</i>	<i>Áreas y temas</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Perfil académico</i>	<i>Investigación</i>
				Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena
Conocimiento e intervención en programas de educación bilingüe intercultural	Metodología de la investigación, Pedagogía, Psicolingüística, Política del lenguaje, Antropología e Historia	8 semestres (4 años)	nd	Sí Con fines de titulación, de carácter bibliográfico y de campo, temas sobre lectura y escritura en lengua indígena preferentemente
Teórico-metodológico	Necesidades educativas de niñas y niños migrantes, cómo se aprende y evalúa, qué hacer cada día en el aula, cómo dar a cada niño lo que necesita, cómo voy a trabajar	La formación del capacitador-tutor lleva 3 semanas y la del instructor comunitario, 3 meses	Universitarios formados en campos de conocimiento en educación indígena Pedagogos, antropólogos, lingüistas y psicólogos	No
Cómputo educativo	nd	nd	El programa atiende a jóvenes de 15 a 25 años, con estudios de secundaria y bachillerato	nd
Mejoramiento y evolución permanente del modelo educativo	Habilidades para la docencia, interculturalidad y tecnología educativa	2 a 3 semanas	Dos docentes con licenciatura en Informática y Pedagogía	No
Lo social, cultural, lingüístico	Lengua indígena, derecho comunitario, protección y defensa de los recursos naturales	5 años	Miembros del BICAP, 3 a 4 docentes, con licenciatura y posgrado	Sí Desarrollo comunitario, lingüístico, desarrollo de la cultura

Cuadro 1.15. (Conclusión)

<i>Énfasis</i>	<i>Áreas y temas</i>	<i>Tiempo</i>	<i>Perfil académico</i>	<i>Investigación</i>
			Docentes de la región y especialistas extranjeros	
Formación de educadores indígenas para todos los niveles educativos y para la investigación y diseño de programas y sistemas educativos propios	Educación o Pedagogía Indígena, Derecho Indígena, Etnología (teoría etnológica, etnobotánica, arte indígena,	El necesario para cubrir los créditos	Especialistas sensibilizados con el tema indígena y un grupo de indígenas ancianos y sabios en diversas áreas; 10 docentes no indígenas y una Academia Cultural Indígena de 15 sabios Conocimiento de la situación indígena, sensibilización en el tema, identificación con la filosofía del proyecto UIT	Sí Todos los programas son de investigación, ya que se construyen descubriendo y sistematizando la filosofía indígena e integrando elementos interculturales, promoviendo la autosuperación

que refuercen las competencias propias. Se hace patente una gran necesidad de investigación, sobre todo en el campo de la sistematización de los conocimientos propios de los pueblos indígenas.

- Aunque la mayoría de los participantes ha trabajado fundamentalmente con la modalidad presencial y con materiales escritos, existe una valoración positiva de la educación a distancia mediante el uso de medios electrónicos, aunque las principales dificultades que detectan son de acceso a equipos y facilidades de conectividad.
- De cara a definir un contenido para el curso piloto, se sugiere un curso de 20 horas, con cinco horas de trabajo por semana, más trabajo personal extraclase, con la temática

Creación de Ambientes Interculturales, dirigido a incrementar las capacidades de los formadores de educadores indígenas para trabajar en contextos diversos, con racionalidades distintas, y desarrollando competencias y saberes centrados en las necesidades de los sujetos.

ANEXO 2

CAPACITACIÓN DE EDUCADORES INDÍGENAS: ANÁLISIS DE NECESIDADES

Juan C. Godenzzi*

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de ampliar la consulta con las organizaciones indígenas,¹ se invitó a otras instituciones y organizaciones representativas de los pueblos indígenas a responder a la encuesta sobre necesidades de capacitación de educadores indígenas. En ese sentido, el presente informe complementa el Anexo 1: “Diagnóstico de necesidades y programas de formación de formadores de educadores indígenas”, elaborado por Marcela Tovar Gómez, en abril de 2003.

La consulta se realizó durante el mes de agosto de 2003 y se dirigió, de manera preferente, al área de los países andinos, región que intervino poco en la primera etapa de la consulta. Se obtuvieron, así, respuestas de Argentina, Bolivia, Chile, Ecuador, Panamá y Perú. La lista de las instituciones que respondieron a la encuesta puede verse en el cuadro 2.1.

* Universidad de Montreal, Canadá.

¹ Entre noviembre de 2002 y abril de 2003, bajo la coordinación de Marcela Tovar (UPN, México), se realizó la primera etapa de construcción de la base de datos, para la cual se contó con la participación de 14 universidades, dos organizaciones indígenas, una organización internacional, una ONG y cuatro programas gubernamentales, pertenecientes a diversos países del ámbito interamericano: Brasil, Canadá, Chile, Colombia, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá y Venezuela.

Cuadro 2.1. Instituciones que respondieron a la Encuesta sobre Necesidades de Capacitación para Educadores Indígenas

<i>País</i>	<i>Institución</i>
Argentina	Instituto Qheshwa Jujuyanta, Provincia de Jujuy
Bolivia	Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, La Paz
Chile	Asociación Mapuche Nehuen-Mapu
Ecuador	Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (Ecuarunari), Quito
Ecuador	Fundación Defensoría Kichwa de Cotopaxi Fudeki, Latacunga
Ecuador	CEA Pilingui San Pablo, San Juan Riobamba
Panamá	Merybrare Ngobe (pueblos indígenas Ngobe-Bugle, Kuna y Embera)
Perú	Centro de Autocapacitación de Educación Intercultural y Bilingüe "Aldeas Sumergidas", Ayacucho
Perú	Centro de Estudios Regionales Bartolomé de Las Casas, Cuzco
Perú	Universidad Nacional Agraria La Molina, Lima
Perú	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesepe)

Los datos obtenidos muestran las necesidades de capacitación,² tal y como son formuladas por las organizaciones y asociaciones consultadas (siete organizaciones indígenas; dos ONG; una universidad; una organización internacional).

La ampliación de la encuesta contiene cinco componentes: 1. contexto; 2. experiencia propia de capacitación y necesidades o problemas que intentan ser atendidos; 3. modalidades educativas que ha usado la institución y opinión sobre la educación a distancia como modalidad de capacitación, y sobre sus ventajas y limitaciones; 4. población meta y contenidos de la capacitación percibida como necesaria, y 5. competencias profesionales por desarrollar, desafíos y estrategias en la formación de formadores de educadores indígenas. El presente informe analiza y da cuenta de todos esos componentes, en la perspectiva de proponer temas y contenidos de cursos a distancia para la formación de formadores en educación indígena.

² El equipo de trabajo RIF-Foei ha convenido entender "necesidades de formación/capacitación" como el conjunto de requerimientos percibidos, por los operadores de programas o de políticas de formación de educadores indígenas, como indispensables para una implantación y desarrollo óptimo de sus programas.

Respuestas a la encuesta sobre necesidades

Contexto

A partir de la información proporcionada por las instituciones y organizaciones encuestadas, se han obtenido datos sobre los pueblos indígenas con los que trabajan (véase el cuadro 2.2); igualmente, sobre el número de su población y otros datos relevantes (véase el cuadro 2.3).

Cuadro 2.2. Pueblos indígenas con los que trabaja la institución, según país

<i>País</i>	<i>Pueblos indígenas con los que trabaja la institución</i>
Argentina	Pueblos kollas-quechuas y guaraníes: Instituto Qheshwa Jujuyanta, provincia de Jujuy
Bolivia	Pueblos indígenas en general: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, La Paz
Chile	Pueblo mapuche: Asociación Mapuche Nehuen-Mapu
Ecuador	Karanki, natabuela, otavalo, kayambi, kitu kara, panzaleo, salasaca, chibuleo, puruhá, waranka, kañari y saraguro: Confederación de Pueblos de la Nacionalidad Kichwa del Ecuador (ECUARUNARI), Quito.
Ecuador	Pueblo kichwa de Cotopaxi: Fundación Defensoría Kichwa de Cotopaxi Fudeki, Latacunga
Ecuador	Pueblo kichwa de la Sierra Centro del Ecuador:CEA Pilinguí San Pablo, San Juan Riobamba
Panamá	Pueblos indígenas ngobe-bugle, kuna y embera: merybrare ngobe
Perú	Quechuas del departamento de Ayacucho: Centro de Autocapacitación de Educación Intercultural y Bilingüe "Aldeas Sumergidas", Ayacucho
Perú	Quechuas del sur andino peruano (Cuzco y Apurímac): Centro de Estudios Regionales Bartolomé de Las Casas, Cuzco
Perú	Aimara (provincia del Collao, Puno), quechua y pueblos de la Amazonia: Universidad Nacional Agraria La Molina
Perú	Todos los pueblos de la Amazonia peruana: Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Aidesepe)

Cuadro 2.3. Pueblos indígenas con los que trabaja la institución: población y otros datos

<i>Pueblo indígena</i>	<i>Población y otros datos</i>
Argentina, Jujuy: pueblo kolla-quechua	210 000 habitantes (47% de la población jujeña). Otra parte ha emigrado a Buenos Aires. Aguda situación de pobreza en el contexto de la crisis económica del país.

Cuadro 2.3. (Conclusión)

<i>Pueblo indígena</i>	<i>Población y otros datos</i>
Argentina, Jujuy: pueblo guaraní	80 000 habitantes (18 % de la población jujeña). Otra parte ha emigrado a Buenos Aires. Aguda situación de pobreza. Alto porcentaje de desnutrición y mortalidad infantil.
Bolivia	Pueblos indígenas en general: Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, La Paz.
Chile: pueblo mapuche	Población total: 800 000. En la IX Región: 450 000 (80% de la población en algunas comunas rurales; 23% en la comuna donde se encuentra la ciudad de Temuco).
Ecuador: pueblos karanki, natabuela, otavalo, kayambi, kitu kara, panzaleo, salasaca, chibuleo, puruhá, waranka, kañari y saraguro	3 millones de habitantes (40% de la población interandina de la sierra ecuatoriana). Hablan la lengua kichwa. Cada pueblo cuenta con su propia organización y tiene una Dirección de Educación Intercultural Bilingüe. Ejercen sus derechos particulares-colectivos.
Panamá: pueblo ngobe-bugle, kuna y embera	La población indígena total es de 284 000 (10% de la población nacional). Ngobe: 196 000 habitantes; kuna: 32 000; embera: 22 485. El nivel de ingreso de las comarcas indígenas es cinco veces inferior a la media nacional. Situación de extrema pobreza. Un tercio de la población indígena de Panamá es analfabeta.
Perú: quechuas (provincia Víctor Fajardo, Ayacucho)	2 500 (18.24%). Alto índice de analfabetismo y extrema pobreza.
Perú: quechuas del sur andino (departamentos Cuzco y Apurímac)	2 millones (40% de la población de Cuzco y Apurímac).
Perú: Aimara (Collao, Puno)	75 456 habitantes.
Perú: pueblos indígenas de la Amazonía	300 000 habitantes. Aidesep representa 70% de la población amazónica (1 250 comunidades reconocidas; 53 federaciones; 6 federaciones regionales).

Balance. Se advierte que se trata de los sectores más olvidados en cada uno de los países, pues son víctimas de extrema pobreza, analfabetismo, desnutrición y mortalidad infantil. Han sufrido y sufren la conculcación de sus derechos. Frente a esa situación y a fin de encontrar soluciones sostenibles, surgen o se

fortalecen las propias organizaciones indígenas. Esa situación de esfuerzos, reivindicaciones y luchas por los derechos democráticos y por exigir reformas políticas que signifiquen mayor inclusión y equidad constituye el contexto en el que se dan los procesos educativos y frente al cual se medirá la pertinencia y calidad de propuestas y prácticas educativas.

*Las instituciones y sus experiencias de capacitación*³

Temas

Los temas ofrecidos por las instituciones tienen que ver con la educación, la identidad, los derechos y la participación ciudadana, así como sobre algunos saberes instrumentales:

- Educación Intercultural Bilingüe (EIB).
- Idioma y cultura quechua.
- Derechos, ciudadanía, democracia, gobernabilidad, desarrollo sustentable, la EIB como derecho colectivo.
- Liderazgo organizativo.
- Metodología participativa.
- Ecoturismo.
- Artesanía, agricultura, pequeño negocio, comercialización.

Necesidades y problemas

Pueden agruparse en cinco grandes bloques:

1. *Conocimiento del entorno y de la práctica cultural local:*
Necesidad de conocer topónimos, antropónimos, literatura

³ La fuente de la cual provienen los datos de esta sección es el anexo 1 del presente informe.

- oral, plantas y prácticas medicinales. Recuperación de conocimientos sobre uso y manejo de recursos naturales.
2. *Calidad de la EI*: Mejorar calidad de la EIB, formación de profesionales indígenas, mejorar la calidad y gestión de la educación, disminución del analfabetismo.
 3. *Diálogo intercultural*: Diálogo intercultural para la democratización latinoamericana. Reforzamiento del enfoque intercultural (“aproximación armoniosa entre culturas”, según una de las respuestas). Sensibilizar la opinión de la comunidad académica sobre los pueblos indígenas. Sensibilizar e informar sobre género y derechos humanos.
 4. *Promoción y desarrollo*: Gestión del desarrollo y la diversidad cultural. Atención a poblaciones marginadas. Mejorar comercialización. Uso eficiente de las TIC. Entrenamiento en innovación tecnológica. Capacitación y formación de cuadros campesinos para el desarrollo regional y local. Salir de esquemas desarrollistas.
 5. *Ciudadanía y política*: Formación de líderes indígenas. La educación como derecho de los pueblos indígenas. *Empoderamiento* de las comunidades respecto a la educación. Defensa de los recursos naturales de las comunidades.

Balance. Se hacen más explícitas las necesidades y demandas que existen en torno de una formación que conduzca a una activa participación democrática y a una gestión intercultural del desarrollo (que supere el desarrollismo). Se reclama una modalidad o estrategia educativa que lleve al diálogo y a un *empoderamiento* de los individuos y pueblos indígenas.

Ventajas y limitaciones

En cuanto a las ventajas y limitaciones de las estrategias usadas para la capacitación, se mencionan las siguientes:

Ventajas. Se logra una buena *recepción* en términos comunicativos, culturales e idiomáticos. Vinculación directa, pragmática y con lenguaje accesible. Mejor comunicación entre los actores del proceso educativo. Recursos humanos propios capacitados y que pueden comunicarse en la lengua de la comunidad. Trabajo en equipo y cooperativo.

- a) Se capacitan líderes profesionales críticos y con apertura intercultural. Personal formado asume liderazgo profesional. Concientización, adopción y ejercicio de los derechos ciudadanos en el marco de la interculturalidad.
- b) Se generan condiciones para una buena práctica de la EIB. Actualización de conocimientos por parte de los maestros. La comunidad empieza a tomar en sus manos la educación. Se mejoran condiciones para el éxito de la EIB.

Limitaciones

- a) Falta de recursos materiales: económicos, infraestructura;
- b) Falta de recursos humanos: Inexistencia de personal con suficiente formación técnica-científica;
- c) Cobertura limitada;
- d) Falta de capacidad propositiva: falta de innovación en temas y métodos de capacitación. Falta de articulación teoría-práctica: falta de conexión con la práctica;
- e) Falta de un medio que ahorre tiempo y supere la distancia y dispersión espacial. Falta de tiempo. Lejanía de la zona. Estrecho espacio de autocapacitación y reflexión.

Balance. Se aprecian las bondades de las estrategias utilizadas, basadas mayormente en la interacción cara a cara, en una vinculación presencial con los usuarios de los programas. Sin embargo, se deja sentir la insuficiencia de ese procedimiento, pues no se alcanza la cobertura deseada ni se pueden sobrepasar

dificultades relacionadas con el tiempo y la dispersión y lejanía espacial. Se subrayan, igualmente, las limitaciones de recursos materiales y humanos.

Las modalidades educativas usadas para capacitar

Los medios de instrucción más usados en la capacitación son las actividades presenciales y el material impreso. Eso va de acuerdo con las estrategias presenciales de la capacitación. Los otros medios casi no se utilizan (véase el cuadro 2.4).

Cuadro 2.4. Modalidades educativas más usuales en la capacitación

<i>Medios de instrucción</i>	<i>Núm. de usuarios</i>
Internet	1
Actividades presenciales	11
CD ROM	1
Televisión	1
Material impreso	9
Videoconferencia	2

Idoneidad de la Educación a Distancia (ED)

Acerca de la idoneidad de la educación a distancia en los eventos de capacitación, y de las razones que tienen para sustentarla, las respuestas son afirmativas en su mayoría. Quienes no opinan así, exponen razones de orden cultural-semiótico (véase el cuadro 2.5).

Ventajas y limitaciones

En cuanto a las ventajas de la educación a distancia para entrenar al personal de la institución, se resaltan factores relacionados con la flexibilidad en el uso de tiempos y contenidos. Dentro de las limitaciones, la falta de equipos y de apoyo de tutores son las más señaladas (véase el cuadro 2.6).

Cuadro 2.5. Idoneidad de la educación a distancia como medio para capacitar

<i>Idoneidad de la ED</i>	<i>Núm. de respuestas</i>	<i>Razones</i>
Sí	9	Se aprovecha al máximo el tiempo Permite disminuir costos de acceso a cursos Permite autoformarse, salir del analfabetismo y desarrollarse Permite educación de calidad a mucha gente Permite compatibilizar estudio-trabajo Suple la falta de comunicación y transporte Se gana tiempo Es útil en el caso de estudiantes o de gente que sabe leer
No	2	Algunos pueblos indígenas constituyen sociedades ágrafas y el desarrollo intelectual empírico se hace en forma presencial No es posible por la situación educativa y el analfabetismo de las poblaciones campesinas

Cuadro 2.6. Ventajas y limitaciones de la educación a distancia como medio de capacitación de formadores de educadores indígenas

<i>Ventajas y limitaciones</i>	<i>Núm. de respuestas</i>
Se basa en casos y facilita su aplicación	2
Se adapta a la disponibilidad de tiempo de los/las participantes	4
Problemas de conectividad	1
Falta de disponibilidad de los equipos	1
Permite capacitar a mayor escala que en los cursos presenciales	1
El contenido se adapta a las necesidades de los/las participantes	2
Limitado apoyo por parte de tutores/as	5
Restricciones económicas y administrativas para asegurar la calidad de los cursos	3
Niveles altos de deserción	0
Flexibilidad y ampliación de cobertura con monitoreo periódico	1
Exige autopreparación y esfuerzo triple	1
Dificultades de trabajar con una población mayormente ágrafa	1
No contestó	6

Problemas por enfrentar

Dentro de los problemas más importantes por enfrentar al ofrecer capacitación a distancia para los formadores de educadores indígenas, se señalan los que se relacionan con acceso a Internet y a equipos y materiales de apoyo. Sin embargo, no están ausen-

tes otros que guardan relación con los costos y el reconocimiento académico (véase el cuadro 2.7).

Cuadro 2.7. Problemas por enfrentar si se ofrece capacitación a formadores de educadores bajo la modalidad de educación a distancia

<i>Problemas por enfrentar</i>	<i>Núm. de respuestas</i>
Aislamiento de los/las participantes	3
Limitaciones en el acceso a Internet	7
Costos de conexión a Internet	5
Limitaciones relacionadas con los equipos de (actualización de <i>software</i> , tiempo limitado para el uso de equipos, etc.)	4
Apoyo institucional donde laboran los/las participantes	5
Acceso al material de apoyo	2
Mantener la motivación de los/las participantes	2
Asegurar el acceso a la capacitación de personas que trabajan sobre el tema y viven en zonas alejadas	1
Alta inversión inicial en equipo y producción de materiales	1
Contar con mecanismos de acreditación y certificación con estándares nacionales	1
Altos costos en módulos y matrículas	1

Balance. En relación con la ED, además de los problemas técnicos señalados por la mayoría, se indican también dificultades de orden cultural, económico y académico.

Es importante que se señale el problema *cultural* que se deriva de la diferencia en los medios de representación y comunicación. Las sociedades indígenas, como es el caso en especial de los pueblos amazónicos, no han desarrollado ni dominan la escritura alfabética (sistema *fonográfico*, que representa los sonidos de una lengua), si bien tienen otros sistemas de representación gráfica (sistemas *semasiográficos*, que representan el mundo referencial). En la perspectiva de una educación intercultural, valdrá la pena repensar estos temas de *intermediación* y los desafíos que pueden representar para una educación a distancia.

- Dificultad de obtener una alta inversión inicial.
- Problemas relacionados con los mecanismos de acreditación y certificación según estándares nacionales.

Población meta y contenidos de capacitación

Los temas relevantes propuestos para la capacitación pueden ordenarse, tal como aparecen en el cuadro 2.8, en diversos dominios temáticos: 1. contenidos disciplinarios y escolares; 2. educación, pedagogía y didáctica específica; 3. procesos cognitivos; 4. identidad y derechos de los pueblos indígenas; 5. informática y educación; 6. desarrollo comunitario, ciencia y saberes propios, y 7. ciudadanía y participación.

Cuadro 2.8. Los temas más relevantes para la formación de formadores de educadores indígenas

<i>Temas según dominios temáticos</i>
<p>i) Contenidos disciplinarios y escolares Lingüística indoamericana</p>
<p>ii) Educación, pedagogía, didáctica específica Educación Intercultural Bilingüe (EIB), educación y comunidad, educación y medio ambiente, pedagogía y didáctica EIB. Educación de adultos, aprendizaje de la lecto-escritura y expresión oral en L1 y L2. Pedagogías alternativas</p>
<p>iii) Procesos cognitivos Epistemologías indígenas. Formación de los conceptos en las sociedades ágrafas. Percepción del tiempo y el espacio en los hombres y mujeres de las culturas indígenas. Conocimiento holístico. Transdisciplinariedad</p>
<p>iv) Identidad y derechos de los pueblos indígenas Derechos constitucionales y colectivos de los pueblos indígenas, ley de tierras, justicia y reforma judicial iv) Identidad e interculturalidad.</p>
<p>v) Informática y educación Tecnología de la información. Metodología de enseñanza a distancia</p>
<p>vi) Desarrollo comunitario, ciencia y saberes propios Medicina natural, etnoturismo, gestión administrativa, producción agrícola y forestal, desarrollo humano sustentable, recursos naturales, desarrollo limpio, biodiversidad y propiedad intelectual, desarrollo local con equidad de género, defensa ecológica</p>
<p>vii) Ciudadanía y participación Gestión, políticas públicas y gobernabilidad. Género y participación. Gobiernos locales alternativos, liderazgo y democratización del poder local. Liderazgo para el cambio y desarrollo</p>

Balance. Cabe subrayar dos aspectos clave:

- La necesidad de abordar desde su raíz el *problema del conocimiento*, considerando que la experiencia y la percepción –actividades social y culturalmente determinadas– sirven de soporte a la intelección. De ahí que se insista en una formación sobre las epistemologías indígenas, la formación de los conceptos en las sociedades ágrafas, la percepción del tiempo, el espacio y la sociedad, o la transdisciplinariedad.
- La necesidad de adquirir los conocimientos sobre temas relacionados con la *ciudadanía y la participación*, los gobiernos locales y la democratización, el cambio y el desarrollo en términos de equidad. De ahí también que resulten relevantes temas como el de los derechos humanos y culturales, o el de las políticas públicas o la gobernabilidad.

Competencias profesionales

a) Actitudes, conocimientos y habilidades

Las competencias señaladas pueden conformar grandes bloques, según estén relacionadas con: 1. la educación en cuanto quehacer profesional, 2. los valores y las actitudes, o 3. la gestión del desarrollo (véase el cuadro 2.9).

Balance. En esta larga lista de competencias profesionales, hará falta no perder de vista su mutua interrelación y el sentido de su orientación: competencias que aseguren una educación de calidad y pertinente –es decir, en muchos casos, una EIB–, a fin de dar respuesta eficaz a los problemas de pobreza y exclusión social y política. Tal meta exige valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y el compromiso.

Cuadro 2.9. Competencias en valores y profesionales propuestas
para los formadores de educadores indígenas

i) Competencias relacionadas con la educación en cuanto quehacer profesional

- Conocer los principales enfoques de EI.
- Diseñar programas de EI con calidad y pertinencia cultural.
- Manejar aspectos didácticos para la atención de niños indígenas.
- Producción de material educativo y medios audiovisuales para contextos indígenas.
- Conocer los principales enfoques de EI.
- Diseñar programas de EI con calidad y pertinencia cultural.
- Manejar aspectos de educación indígena para la atención de niños indígenas en escuelas preescolares o primarias.
- Manejar medios técnicos (TIC).
- Conocer los principios y fines de la EIB.
- Metodología de enseñanza y aprendizaje para los niños indígenas.
- Conocer los principales enfoques de EI.
- Diseñar programas de EI con calidad y pertinencia.
- Manejar aspectos didácticos para la atención de niños indígenas.
- Manejar aspectos didácticos para la atención de adultos indígenas.
- Conoce y aplica aspectos metodológicos y didácticos para la atención de niños indígenas.
- Diseña estrategias e instrumentos para evaluar aprendizajes.
- Tiene conocimientos de gestión y planificación educativa rural.
- Diversifica el currículo en el proceso de alfabetización.
- Diseña unidades didácticas de alfabetización bilingüe intercultural.

ii) Competencias relacionadas con actitudes y valores

iii) Competencias relacionadas con la gestión del desarrollo

- Elaboración de estudios situacionales comunitarios y regionales.
 - Diseñar y elaborar planes, proyectos y presupuestos participativos.
 - Ejecutar y evaluar programas y proyectos.
 - Definir políticas públicas de modo participativo.
 - Definir planes estratégicos.
 - Elaborar diagnósticos y dirigir campañas de salud.
 - Sistematizar el conocimiento indígena sobre salud.
 - Diseñar y aplicar investigaciones socio y psicolingüísticas.
 - Planificar el desarrollo lingüístico de pueblos indígenas.
 - Demuestra liderazgo, establece relaciones empáticas, maneja conflictos.
 - Tener claridad filosófica de qué tipo de educación se pretende como alternativa para el desarrollo de los pueblos indígenas.
 - Llegar a ser innovador, dinámico, investigador, actualizado.
 - Asumir su identidad cultural.
 - Practicar la alteridad, fraternidad, armonía y laboriosidad.
 - Promover y defender los derechos indígenas.
 - Tomar iniciativa en la institucionalización de la protección y defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas.
 - Ser capaz de elaborar informes periódicos sobre la situación de los derechos indígenas.
 - Brindar capacitación en materia de derechos indígenas.
-

Cuadro 2. 9. (Conclusión)

iv) Competencias relacionadas con la gestión del desarrollo

- Elaboración de estudios situacionales comunitarios y regionales.
- Diseñar y elaborar planes, proyectos y presupuestos participativos.
- Ejecutar y evaluar programas y proyectos.
- Definir políticas públicas de modo participativo.
- Definir planes estratégicos.
- Elaborar diagnósticos y dirigir campañas de salud.
- Sistematizar el conocimiento indígena sobre salud.
- Diseñar y aplicar investigaciones socio y psicolingüísticas.
- Planificar el desarrollo lingüístico de pueblos indígenas.
- Realizar publicaciones diversas sobre lenguas amerindias.
- Conocer los principios y fundamentos del desarrollo limpio.
- Conocer diferentes teorías sobre el origen de la especies.
- Describir y formular propuestas de desarrollo que consideren la diversidad.
- Conocer los diferentes instrumentos que tutelan la propiedad intelectual.
- Conocimiento de los procesos organizativos, los proyectos políticos y la historia de los pueblos indígenas.
- Compromiso de los formadores con el cambio y desarrollo de los pueblos indígenas y del país.
- Ser capaz de crear condiciones para el cambio.
- Desarrollo comunitario y liderazgo educativo.

b) Resultados

Como resultados esperados, tal como aparecen en el cuadro 2.10, sobresalen: mejorar la eficiencia y eficacia de la formación de educadores indígenas; adaptar los programas ofrecidos a las necesidades de desarrollo de la educación indígena; reforzar el desarrollo de propuestas de innovación pedagógica; y establecer/fortalecer las alianzas en el ámbito nacional/regional.

Cuadro 2.10. Resultados esperados si los recursos humanos logran desarrollar las competencias profesionales, actitudinales y de valores

<i>Resultados de la formación</i>	<i>Núm.</i>
Adaptar los programas ofrecidos a las necesidades de desarrollo de la educación indígena	9
Mejorar la calidad de la formación que se ofrece	8
Ampliar la oferta de formación	4
Mejorar la eficiencia y eficacia de la formación de educadores indígenas	10
Mejorar la evaluación y el seguimiento del sistema de formación	7
Mejorar los sistemas de información	7
Introducir nuevos enfoques, programas o servicios	3

Cuadro 2.10. (Conclusión)

<i>Resultados de la formación</i>	<i>Núm.</i>
Mejorar el diseño y la planificación de los programas/actividades	6
Reforzar las actividades de investigación	7
Reforzar el desarrollo de propuestas de innovación pedagógica	9
Establecer/fortalecer las alianzas en el ámbito nacional/regional	9

c) Razones

Dentro de las razones que las instituciones tienen para requerir la capacitación, sobresalen: la necesidad de capacitación continua, el incremento de la demanda de servicios, los nuevos retos generados por la coordinación del trabajo con otras organizaciones, y la necesidad de desarrollar nuevas formas de trabajo en la institución. Así lo muestra el cuadro 2.11.

Cuadro 2.11. Razones de la necesidad de capacitarse en el área de formación de educadores indígenas

<i>Razones</i>	<i>Núm.</i>
Incremento en la demanda de servicios	9
<i>Exigencia de las organizaciones indígenas</i>	5
Necesidad de capacitación continua del personal en nuevos temas	10
Nuevas demandas de servicios y actividades por parte de los usuarios	5
Ingreso de nuevo personal al programa o institución	4
Nuevos problemas y desafíos, fruto de la implementación de normas, leyes o políticas	7
Nuevos retos generados por la coordinación del trabajo con otras organizaciones	8
Limitaciones en términos de habilidades y actitudes para responder a las necesidades	4
Necesidad de desarrollar nuevas maneras de realizar los trabajos de la institución	7
El progresivo desarrollo de la ciencia y la tecnología	2
Los nuevos retos que va imponiendo el desarrollo humano	1
La niñez y la juventud actual exigen muchos conocimientos nuevos	1
El crecimiento de la población	1

Balance. Una razón de la necesidad de capacitación, añadida en la ampliación de la encuesta, fue "exigencia de las organizaciones indígenas". Cinco de once respuestas la señalan como válida. Otras razones tienen que ver con factores y circunstancias del mundo contemporáneo: el progresivo desarrollo de la ciencia

y la tecnología; la niñez y la juventud actual exigen muchos nuevos conocimientos; el crecimiento de la población, y los nuevos retos que va imponiendo el desarrollo humano.

d) Obstáculos y desafíos

Los desafíos enfrentados por las instituciones en el campo de la formación de formadores de educadores indígenas subrayan la carencia de recursos económicos, de materiales de apoyo y de acceso a recursos tecnológicos, tal como lo muestra el cuadro 2.12.

Cuadro 2.12. Principales desafíos enfrentados por las instituciones en la formación de recursos humanos para la formación de educadores indígenas

<i>Desafíos que enfrenta actualmente el personal</i>	<i>Núm.</i>
Limitado acceso a materiales de apoyo	8
Problemas de funcionamiento de los sistemas de referencia	0
Desmotivación generada por la naturaleza del trabajo	2
Falta de recursos económicos para implementar los programas	9
Falta de sistemas de evaluación de los programas	4
Baja remuneración	5
Falta de reconocimiento en el trabajo	2
Escaso apoyo institucional	2
Formación insuficiente del personal	6
Limitado acceso a recursos tecnológicos	8
Limitadas oportunidades de poner en práctica las innovaciones	2
Necesidad de conocer y desarrollar perspectivas en temas emergentes	5

e) Estrategias

En cuanto a las estrategias, se proponen las que aparecen en el cuadro 2.13.

Cuadro 2.13. Estrategias para enfrentar los obstáculos/desafíos

- Practicar la reciprocidad, solidaridad y mancomunidad en el intercambio de información cultural y tecnológica.
 - Captación de recursos económicos por parte de instituciones de educación indígena.
 - La creación de sociedades estratégicas para sumar esfuerzos para orientar recursos y capacidades, a fin de revertir el acumulado déficit educativo de los pueblos indígenas.
 - Buscar rigurosidad en la calidad de aprendizajes para potencializar la utilización de los recursos limitados que los presupuestos anuales destinan a la educación.
 - Buscar la excelencia en la enseñanza en todos los niveles de educación indígena.
 - Recurrir a fuentes de financiamiento.
 - Que dentro de las organizaciones la educación no sea un discurso sino una práctica.
 - Priorizar la negociación con el gobierno de los recursos económicos para la educación.
 - Capacitación masiva por parte de universidades e institutos pedagógicos.
 - Crear becas solidarias para los estudiantes.
 - Establecer Cyber Net en las comunidades indígenas.
 - Ser consistente.
 - Trabajar en equipo.
 - Adoptar como estrategia: inicio, construcción, transferencia y evaluación.
 - Aprender haciendo (más que escuchando y viendo).
 - Saber ejercer crítica y autocrítica constantes para mejorar.
 - Realizar alianzas con organizaciones indígenas, gobiernos locales, regionales y otros, para realizar sinergias que permitan superar las deficiencias en un marco de políticas de desarrollo inclusivas.
 - Debate abierto y sin límites entre profesionales, sabios indígenas, etcétera.
-

Balance. Cabe destacar las propuestas relacionadas con las alianzas y redes como una necesidad del mundo actual, cada vez más interconectado y que exige respuestas novedosas: 1. llevar a cabo alianzas con organizaciones indígenas, gobiernos locales, regionales y otros, para realizar sinergias que permitan superar las deficiencias en un marco de políticas de desarrollo inclusivas; 2. establecer Cyber Net en las comunidades indígenas. Otras estrategias señaladas son de persuasión, negociación y argumentación que apuntan a la consecución de recursos y mejores condiciones para superar los obstáculos y responder convenientemente a los desafíos.

Balance general

Acerca de los componentes

Se retoman los balances parciales, correspondientes a los componentes, a fin de unirlos en un texto unitario.

- *Contexto.* Los pueblos indígenas constituyen los sectores más olvidados en cada uno de los países, pues son las víctimas de la extrema pobreza, el analfabetismo, la desnutrición y la mortalidad infantil. Han sufrido y sufren la conculcación de sus derechos. Frente a esa situación, y a fin de encontrar soluciones sostenibles, surgen o se fortalecen las propias organizaciones indígenas. Esa situación de esfuerzos, reivindicaciones y luchas por los derechos democráticos y por exigir reformas políticas que signifiquen mayor inclusión y equidad constituye el contexto en el que se dan los procesos educativos y frente al cual se medirá la pertinencia y calidad de las propuestas y prácticas educativas.
- *Necesidades y problemas.* Se hacen más explícitas las necesidades y demandas que existen en torno de una formación que conduzca a una activa participación democrática y a una gestión intercultural del desarrollo (que supere el *desarrollismo*). Se reclama una modalidad o estrategia educativa que lleve a la interlocución (diálogo), a un *empoderamiento* de los individuos y pueblos indígenas.
- *Ventajas y limitaciones de las estrategias utilizadas.* Se aprecian los beneficios de las estrategias utilizadas, basadas mayormente en la interacción cara a cara, en una vinculación directa con los usuarios de los programas. Sin embargo, se deja sentir la insuficiencia de ese procedimiento, pues no se alcanza la cobertura deseada ni se pueden sobrepasar dificultades relacionadas con el tiempo y la dispersión y lejanía

espacial. Se subrayan igualmente las limitaciones de recursos materiales y humanos.

- *Idoneidad de la ED como medio.* Se señala el problema cultural que se deriva de la diferencia en los medios de representación y comunicación. Las sociedades indígenas, como es el caso en especial de los pueblos amazónicos, no han desarrollado ni dominan la escritura alfabética, si bien tienen otros sistemas de representación semiótica. En la perspectiva de una educación intercultural, valdrá la pena repensar estos temas de *intermediación* y los desafíos que pueden representar para una educación a distancia.
- *Problemas por enfrentar por parte de la ED.* Más allá de los problemas técnicos, se explicitan algunos puntos claves para una ED: alta inversión inicial y mecanismos de acreditación y certificación según estándares nacionales.
- *Temas propuestos.* En relación con los temas propuestos, se señalan dos aspectos clave:

▷ La necesidad de abordar desde su raíz el problema del *conocimiento*, considerando que la experiencia y la percepción –actividades social y culturalmente determinadas– sirven de soporte a la intelección. De ahí que se insista en una formación sobre las epistemologías indígenas, la formación de los conceptos en las sociedades ágrafas, la percepción del tiempo, el espacio y la sociedad, o la transdisciplinariedad.

▷ La necesidad de adquirir los conocimientos sobre temas relacionados con la *ciudadanía* y la *participación*, los gobiernos locales y la democratización, el cambio y desarrollo en términos de equidad. De ahí también que resulten relevantes temas como el de los derechos humanos y culturales, o el de las políticas públicas o la gobernabilidad.

- *Competencias profesionales.* Lo que vale la pena subrayar en la larga lista de competencias profesionales es su orientación y articulación: competencias que aseguren una educación de calidad y pertinente –es decir, en muchos casos, una EIB–, a fin de dar respuesta eficaz a los problemas de pobreza y exclusión social y política. Tal meta exige valores y actitudes relacionadas con la solidaridad y el compromiso.
- *Razones de la necesidad de capacitación.* Una razón –añadida en la ampliación de la encuesta– es “exigencia de las organizaciones indígenas”. Cinco de once respuestas la validan. Otras razones tienen que ver con factores y circunstancias del mundo contemporáneo: el progresivo desarrollo de la ciencia y la tecnología; los nuevos conocimientos exigidos por la niñez y la juventud actual; el crecimiento de la población; los nuevos retos que va imponiendo el desarrollo humano. De esa manera, se advierte el vínculo entre exigencias del mundo actual y las exigencias derivadas de las propias necesidades y proyectos.
- *Estrategias.* Resultan significativas las propuestas relacionadas con las *alianzas y redes*, como una necesidad del mundo actual, cada vez más interconectado y que exige respuestas conjuntas y novedosas: 1. realizar alianzas con organizaciones indígenas, gobiernos locales, regionales y otros, para realizar sinergias que permitan superar las deficiencias en un marco de políticas; 2. establecer Ciber Net en las comunidades indígenas. Otras estrategias señaladas tienen que ver con la capacidad de persuasión, negociación y argumentación que apunten a la consecución de recursos y mejores condiciones para superar los obstáculos y responder convenientemente a los desafíos de la formación de educadores indígenas.

Ejes en tensión

En un nivel mayor de abstracción, pueden proponerse cuatro ejes en tensión que, de alguna manera, recogen el conjunto de la problemática de las necesidades, al mismo tiempo que apuntan algunos desafíos (véase el cuadro 2.14).

Cuadro 2.14. Necesidades: ejes en tensión y desafíos

<i>Ejes</i>	<i>Tensiones</i>	<i>Desafíos</i>
Desarrollo	Desarrollismo/ gestión intercultural del desarrollo	Algunas necesidades de capacitación apuntan hacia el desarrollo humano, ecológico y social de los pueblos y comunidades indígenas. <i>Desafío:</i> Evitar caer en el mero “desarrollismo” y, más bien, impulsar una forma de desarrollo basado en el incremento de las capacidades y en la equidad en los términos del intercambio.
Pedagogía	Pedagogismo/ pedagogía crítica y comprometida	Otras necesidades apuntan a la calidad y pertinencia educativa de los pueblos y comunidades indígenas. <i>Desafío:</i> Evitar caer en un mero “pedagogismo”, sin ver más que los límites del aula, y, más bien, articular la tarea educativa con los procesos socioculturales y políticos en los que las comunidades, los pueblos y la sociedad están inmersos.
Interculturalidad	Armonización aparente/ confrontación dialógica	Otras necesidades apuntan hacia la apertura, la aceptación de la diversidad y el intercambio dialógico. <i>Desafío:</i> Evitar caer en un tratamiento retórico y superficial de la interculturalidad, reduciéndola a mera armonización aparente y, más bien, hacer frente a la diversidad epistémica-cognitiva y a los conflictos y desigualdades sociales, a fin de poderlos gestionar en términos de respeto, negociación y mutuos enriquecimientos.
Comunicación	Localismo/ globalismo	Otras necesidades apuntan hacia la comunicación y sus medios de significación y representación. <i>Desafío:</i> Evitar caer en los extremos: el encierro en la información y los medios de la cultura local o en la dispersión de la información y los medios de la cultura globalizante. Se requiere, más bien, formar interlocutores con necesidades comunicativas tanto locales como globales, capaces de participar en una comunicación intercultural a través de los más variados soportes mediáticos.

CONCLUSIONES

La ampliación de la consulta ha permitido obtener mayor información de las organizaciones indígenas, algunas de ellas de gran alcance representativo, como es el caso de Ecuarunari para los pueblos de la nacionalidad kichwa del Ecuador, o Aidesep para la Amazonía peruana. Esa contribución, surgida desde una distinta sensibilidad, comporta puntos de vista y aportes susceptibles de enriquecer futuras propuestas de formación y capacitación de educadores indígenas. En términos más concretos, tal contribución permite:

- Explicitar la *realidad contextual* de los pueblos indígenas y su condición de pobreza, exclusión y marginación. La oferta educativa que se les suele hacer es insuficiente y de mala calidad, lo cual hace que se reproduzca la ancestral desigualdad en relación con el resto de la sociedad. Tal realidad sirve de referente contextual y punto de partida para toda propuesta de formación y capacitación de educadores indígenas.
- Identificar *ejes y tensiones* respecto de las necesidades de capacitación (véase *supra*, cuadro 2.14). De ese modo, el trabajo educativo y de formación queda problematizado desde planteamientos cognitivos (epistemologías indígenas), políticos (organización y proyecto de los pueblos indígenas), ecológicos (gestión intercultural del desarrollo) y mediáticos (contrastes entre los entornos orales, escritos y telemáticos).
- Descubrir que los mencionados ejes y sus tensiones plantean *retos teóricos, metodológicos y didácticos* en una propuesta de creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales: ¿cómo gestionar –teórica, metodológica y didácticamente– tales tensiones? Esto va a requerir la construcción de plataformas conceptuales y operativas.
- Otorgar mayor énfasis a la vinculación, ya señalada en la

primera etapa de la consulta, entre el factor educativo-pedagógico y las temáticas referidas a las distintas dimensiones de la realidad de los pueblos indígenas (relación con la sociedad global, procesos de identidad, derechos de los pueblos indígenas).

- Volver a pensar, de manera creativa e intercultural, sobre las *modalidades mediáticas* de la educación presencial y a distancia, teniendo en cuenta la diversidad de representaciones gráficas e icónicas.
- Confirmar el acierto de la propuesta de ofrecer el curso piloto “Creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales”. En efecto, tal propuesta concuerda con las necesidades e intereses expresados por las organizaciones indígenas, ya que apunta a contextos particulares y a una transformación de las prácticas y actitudes, y se basa en plataformas teóricas críticas y en metodologías abiertas a la diversidad.
- Proponer algunas recomendaciones específicas sobre el curso piloto:
 - ▷ Articular el criterio de calidad y pertinencia con el contexto ecológico y sociocultural, las necesidades y demandas, las reivindicaciones y proyectos políticos de los pueblos indígenas.
 - ▷ En la construcción del concepto de *interculturalidad*, abordar el carácter conflictivo de los contactos e interacciones culturales. El conflicto es el punto de partida para un diálogo intercultural auténtico, ya que éste apunta precisamente a superar las divisiones y fragmentaciones profundas que ahora afectan a las personas, las comunidades y los pueblos.
 - ▷ Prestar especial atención a aspectos que tienen que ver con epistemologías indígenas, organización y proyecto de los pueblos indígenas, recursos ecológicos y recursos mediáticos.

ANEXO 3

PROPUESTA ACADÉMICA PRELIMINAR. CREACIÓN DE AMBIENTES INTERCULTURALES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS MULTICULTURALES

Marcela Tovar

INTRODUCCIÓN

Con la sistematización de la información recabada entre diciembre de 2002 y febrero de 2003 mediante dos cuestionarios enviados por correo electrónico a universidades, organizaciones indígenas, ONG y programas educativos gubernamentales del continente, nos proponemos elaborar una propuesta para un curso en línea de 30 horas, que se ofrecerá en un periodo máximo de 6 semanas.

En el inventario de necesidades elaborado con los datos de la encuesta, se advierten los siguientes niveles:

- a) Necesidades de información (difusión de temática indígena, de los acuerdos de paz, de los dispositivos legales, et-cétera).
- b) Necesidades de sensibilización orientada a la superación de la discriminación, que requerirá estrategias específicas a través de diferentes medios.
- c) Necesidades de carácter conceptual y teórico: identidad, multiculturalidad, globalización ciudadanía, interculturalidad, educación intercultural, inclusión.
- d) Necesidades de carácter metodológico y didáctico, referidas a la educación intercultural.

El presente curso concentrará su atención en contenidos relacionados con los incisos c) y d).

DELIMITACIÓN DEL CONTENIDO DEL CURSO PILOTO

Las características principales del curso piloto son las siguientes:

- Se ha organizado para responder a las necesidades detectadas en la encuesta, abordando un contenido delimitado, significativo y que abarca las preocupaciones de las instituciones que participaron en la consulta.
- Está organizado en torno a alguna(s) de las competencias básicas propuestas.
- Tiene como destinatarios a formadores de docentes indígenas y personal responsable de los programas, políticas o acciones de formación.
- Constituye un punto de partida para el diseño de acciones y programas de capacitación en la modalidad de educación a distancia.

En relación con las necesidades detectadas, los temas propuestos en las encuestas se agrupan en cinco grandes categorías que reflejan el surgimiento de una nueva manera de mirar la educación: contenidos disciplinarios y escolares; educación, pedagogía y didáctica específica; identidad y derechos de los pueblos indígenas; informática y educación, y desarrollo comunitario, ciencia y saberes propios.

Dada la proporción de preocupaciones en esta dirección que reflejan las respuestas, el curso piloto se concentra en la caracterización de procesos de trabajo en aula dirigidos a crear ambientes interculturales en contextos multiculturales, buscando el fortalecimiento de capacidades asociadas con la construcción de una plataforma conceptual compartida, en dos dimensiones: teórica y meto-

dológica. A continuación, se introducen algunas precisiones acerca del enfoque que implica esta propuesta de contenidos.

Ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales

La expresión *contextos educativos multiculturales* se refiere a la presencia de distintas culturas en el contexto escolar. La dificultad principal estriba en establecer los criterios que permitan delimitar la frontera entre las *distintas* culturas. En efecto, dentro de la llamada tradición cultural occidental, es posible reconocer, para poblaciones asentadas territorialmente en una misma región, diferentes grados de variación en referentes culturales con respecto a los considerados como marcadores fundamentales para definir la situación.

Aun si la pertenencia a distintas tradiciones puede ser reflejada con criterios unívocos, la manera y grado en que los sujetos son o no portadores de dichas culturas es un asunto difícil de especificar. Por ello, es razonable plantearse como criterio fundamental la adscripción a una determinada cultura, declarada o no, mediante la aceptación explícita o implícita que se refleja en el manejo y uso de referentes que, desde el punto de vista de la comunidad a la que se pertenece, son característicos de esa cultura. Implica una opción del sujeto y una aceptación de la comunidad de referencia.

Un contexto multicultural alude al contacto entre culturas distintas. Las fuentes posibles de multiculturalismo son la migración entre países y el reciente reconocimiento de los derechos de las poblaciones originarias, habitantes de los territorios que, en determinados periodos de la historia, estuvieron sujetas a colonización o esclavitud. Esto significa que naciones actualmente reconocidas en el sistema de derecho internacional siempre han sido multiculturales, pero hasta muy recientemente se acepta

como un derecho la reivindicación de sus atributos de ciudadana plena.

Un contexto multicultural también se refiere a las relaciones entre diferentes culturas; en la mayoría de los casos, estas relaciones se caracterizan por la asimetría o subordinación política, económica y social de una o más culturas, con respecto a la cultura dominante. Por ello, cobra particular importancia el reconocimiento de los derechos de las culturas que se encuentran en situación de minorización política, propiciando la reflexión y el análisis de las relaciones entre culturas y la construcción de políticas públicas equitativas.

Estas asimetrías se reflejan en el contexto escolar, y el proceso educativo, diseñado desde instancias que no asumen la diversidad cultural como una condición para el planteamiento de sus distintas variables, reproduce esas asimetrías en su accionar diario dentro del propio funcionamiento de la escuela, a la vez que produce resultados que son la base de formulación de criterios para legitimar las desigualdades.

Históricamente, las políticas educativas han seguido distintos caminos en el tratamiento de la problemática que se deriva del contacto entre culturas distintas en la escuela, pero el rasgo distintivo de estas políticas ha sido el no reconocimiento de las identidades de las cuales son portadores los educandos. Muy recientemente, se ha pasado al tratamiento de dichas diferencias desde enfoques y posiciones políticas y pedagógicas diversas. Cada vez es más evidente que se requiere un replanteamiento de las propias bases de la pedagogía, cuando este abordaje educativo de la diversidad cultural se entiende como una propuesta de respeto a la diferencia y de atención específica de esas diferencias.

Como resultado de la manera como se ha abordado la educación en contextos multiculturales, los sistemas educativos han privilegiado la segmentación poblacional, es decir, el surgimiento de subsistemas de atención a poblaciones específicas. Así, en nuestros países tenemos programas dirigidos a los indígenas, mientras

que el resto de la población se atiende en los sistemas *regulares*. Estas segmentaciones han sido posibles, en gran medida, por la estabilidad de los asentamientos indígenas en territorios más o menos precisos. Pero en los últimos años, las corrientes migratorias (internas e internacionales) se han visto fortalecidas con la presencia de una gran proporción de población indígena, lo que hace inoperante la atención a partir de la operación de programas específicos.

Así, podemos reconocer que algunos contextos educativos son predominantemente indígenas, tanto numérica como políticamente; otros son mayoritariamente mestizos, mientras que cada vez más se han ido evidenciando contextos mixtos.⁴

En esta situación, un ambiente es una construcción pedagógica en el sentido de que es un espacio de interacción entre dos actores principales: educandos y educadores, institucionalmente facilitado pero cualitativamente construido por el educador de manera que haga posible la puesta en escena de las intenciones educativas explícitas e implícitas en el funcionamiento cotidiano de la institución escolar.

Establecer la interculturalidad como cualidad de dicho ambiente significa que: *a)* la interacción entre los actores se da con la presencia o participación (real o simbólica) de distintas identidades, cuyos referentes provienen de diferentes culturas; *b)* existe, o es intención principal construir, un diálogo entre los actores presentes donde el punto de partida es el reconocimiento de la diferencia y la aceptación del otro como par; *c)* este diálogo abarca tanto contenidos como referentes contextuales de las culturas presentes en él, y *d)* se respetan irrestrictamente los derechos de cada una de las identidades presentes y esto se traduce en un esquema pedagógico que considera la diversidad como riqueza.

Es indispensable la creación de ambientes interculturales en cualquiera de los contextos mencionados anteriormente, si bien

⁴ Sylvia Schmelkes.

los contenidos y calidad de éstos variarán de acuerdo con las situaciones. Cuando los educandos son niños y niñas indígenas de una misma conformación sociocultural, parecería que el calificativo *intercultural* es innecesario; se piensa igual cuando los niños y niñas son mestizos.

Sin embargo, en ambos casos es necesario crear un espacio de diálogo intercultural, aunque en las situaciones en las que los niños y niñas proceden de la misma vertiente cultural parezca superfluo. Pero la cultura dominante está presente de múltiples maneras en el aula, y su cuestionamiento, para dar paso a visiones plurales de la(s) realidad(es), permite construir interacciones entre los educandos y las culturas que fomentan la aceptación y valoración de la diversidad, a la vez que contribuyen a abatir el racismo y la discriminación. Lo que cambia en cada contexto es la manera como se instrumenta pedagógicamente este diálogo intercultural y los contenidos con los cuales se aborda.

COMPETENCIAS

Competencia conceptual

Dominio de los referentes conceptuales básicos que permiten un acercamiento a la docencia en contextos multiculturales, a partir de un enfoque de calidad, equidad y pertinencia cultural.

Competencia metodológico-procedimental

Dominio de elementos metodológicos e instrumentales que permitan delinear propuestas pedagógicas tendientes a constituir nuevas prácticas docentes, a partir de la comprensión de los aspectos y dinámicas que involucra la creación de ambientes interculturales en contextos educativos multiculturales.

OBJETIVOS DEL CURSO PILOTO

- Contribuir a la construcción de una plataforma conceptual, metodológica y didáctica compartida, en el dominio de la educación intercultural.
- Ofrecer elementos para la formulación de iniciativas y propuestas innovadoras de educación en contextos multiculturales.
- Explorar la viabilidad y pertinencia del uso de mecanismos de educación a distancia para la formación de formadores de educadores indígenas.

CONTENIDOS

La propuesta contiene los siguientes componentes básicos: a) construcción de conceptos teóricos-operativos; b) análisis crítico de la situación, y c) propuestas para la generación de ambientes interculturales. A continuación se describen brevemente.

- Análisis crítico de la situación:* A fin de evitar planteamientos ahistóricos, se parte de observaciones de la realidad, de sus problemas y necesidades y, muy especialmente, de la caracterización de la diversidad presente en el aula; se formulan maneras de responder a esos problemas y necesidades.
- Construcción de conceptos teórico-operativos:* el examen crítico de la situación y la formulación de propuestas reclaman que se cuente con un marco teórico y operativo capaz de orientar creativamente el desempeño educativo. Así pues, se trata de armar una plataforma conceptual, de la cual se derive una plataforma metodológica, de la cual, a su vez, se derive una plataforma didáctica.
- Propuestas para la generación de ambientes interculturales:* Al contar con un marco teórico-práctico bien fundamen-

tado y abierto a la diversidad, se propicia la formulación de propuestas destinadas a la construcción de ambientes interculturales. Así, cada propuesta particular se inscribirá en una estrategia general, diseñada según un paradigma intercultural.

Los contenidos incluidos en el curso son los siguientes:

Unidad 1. Construcción de conceptos teórico-operativos

- 1.1. Plataforma conceptual: Las razones de lo intercultural. La contextualidad del diálogo intercultural. Los derechos culturales. Políticas de reconocimiento. Identidades indígenas. Pedagogía intercultural: endógena y exógena.
- 1.2. Plataforma metodológica: El procedimiento dialógico de lo intercultural: la interpelación y la respuesta. Ámbitos de aplicación: el sujeto, la convivencia y el conocimiento. Los dilemas como eje del diálogo intercultural.
- 1.3. Plataforma didáctica: principios didácticos para la creación de ambientes educativos con equidad, calidad y pertinencia cultural.

Unidad 2: Análisis crítico de la situación

- 2.1. La diversidad cultural y lingüística. Contactos y conflictos socioculturales. El fenómeno de la globalización. La situación de los pueblos indígenas.
- 2.2. Situación socioeducativa. La EIB en contextos indígenas y multiculturales: identificación de las expresiones de la diversidad presentes, y de las dimensiones de cambio e innovación que requiere su implantación.
- 2.3. Contextualización de los conceptos de equidad, calidad y pertinencia cultural.

Unidad 3: Elementos metodológicos para la generación de ambientes interculturales

- 3.1. Reconociendo la diversidad en el aula: elaboración del diagnóstico.

- 3.2. La enseñanza de las lenguas. “En ahí”: transferencias lingüísticas y criterios de corrección.
- 3.3. Ejes para el reconocimiento de las distintas cosmovisiones presentes en el aula:
 - La metáfora espacial del tiempo (semejanza y diversidad en la construcción de metáforas cognitivas).
 - El espacio y la relación de las culturas con el entorno.
 - Energía y movimiento como conceptos culturalmente determinados.

Unidad 4: Sugerencia de actividades y estrategias que usar en el aula

- La nieve (UNESCO): experiencia y conocimiento (integración de áreas).
- Tela pintada por indígena amazónica (Pilares): representación del entorno.
- Pachakamaq: una mirada andina del mundo.
- Otras que resulten relevantes.
- Sugerencias a los participantes para la formulación de nuevas propuestas.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Se elaborará una propuesta final, que puede consistir en el planteamiento de un diagnóstico o en una estrategia de enseñanza, retomando los contenidos trabajados en el curso.

APÉNDICE 3

ENTREVISTA A SYLVIA SCHMELKES*

Después de dos intensos días trabajo, ¿cuál es su balance sobre los resultados?

S.S. Creo que fue un evento sumamente importante para todos los que estamos trabajando el tema desde nuestros diferentes países. Nos hizo caer en la cuenta de que hacemos esfuerzos similares, de que hay una diversidad de aproximaciones que a todos nos enriquecen, y de que existe una serie de problemas que debemos enfrentar todos desde donde nos encontramos.

Muchos de estos problemas nos atañen a todos y va a ser muy conveniente trabajar en conjunto. Hay redes que han venido trabajando durante algún tiempo que estuvieron presentes y tuvieron la oportunidad de mostrarnos sus avances. Creo que se precisó con mucha mayor claridad la necesidad del trabajo colectivo. Se llegaron a acuerdos sobre las cosas que tenemos que hacer en el futuro próximo y que nos van a servir a todos. Por poner un ejemplo, la red de capacitación de formadores de indígenas, que empezó a trabajar a partir del primer encuentro en Guatemala, ahora adquiere fuerza, porque va a iniciar un trabajo piloto con un módulo que se va a ofrecer en diferentes universidades

* Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México.

de varios países. Este módulo está diseñado para capacitar a distancia y elevar la calidad de los formadores de indígenas, lo cual es muy importante.

Otro aspecto prioritario es conocer cuáles de las cosas que ya se venían haciendo en las redes se están ampliando. Por ejemplo, el asunto de la definición de criterios de evaluación y acreditación de las universidades interculturales. Sabemos que estas instituciones son distintas a las universidades convencionales, y ahí la necesidad de desarrollar criterios para el aseguramiento de la calidad de las universidades interculturales. Acordamos aquí, precisamente, empezar a trabajar mediante un proceso inductivo en la definición de nuestros criterios, en su uniformidad y en la tendencia hacia la creación de un marco de referencia común para América Latina de los criterios de calidad de estas universidades.

Éstos son algunos de los acuerdos que se definieron en el evento, entre otros se definió una agenda de líneas prioritarias de investigación. Y, desde luego, existe un cúmulo de desafíos identificados en común, que queremos ir abordando juntos poco a poco. A México el evento lo enriquece mucho, ya que precisamente ahora estamos ocupados en el diseño de las universidades interculturales, por lo que las experiencias de otros países, los caminos que ya anduvieron y no les funcionaron son para nosotros verdaderas perlas de conocimiento que nos enseñan cuáles errores no debemos cometer y nos permiten aprender de los éxitos que se han obtenido. Aunque quizá no sean éxitos en nuestro caso, porque cada realidad es diversa, pero cuando menos nos abren enfoques para probar cosas. Considero que, ante todo, la gente sale de aquí con mucho entusiasmo, estuvieron presentes muchos de los grupos que tienen iniciativas de universidades interculturales, creo que se dan cuenta que esto es un movimiento más amplio que trasciende nuestras fronteras y eso es muy bueno para nuestro país.

Dentro de los desafíos que usted mencionaba, ¿se provocó alguna polémica en cuanto al concepto de interculturalidad?

S.S. Sí, fundamentalmente nosotros presentamos el concepto que manejamos y que aquí se vio como una propuesta hasta cierto punto incompleta, porque no recoge algunas de las perspectivas de los pueblos indígenas acerca la interculturalidad. Es un concepto quizás menos agresivo políticamente, pero explícitamente político en cuanto que el movimiento indígena es de naturaleza política y, desde lo político, hay planteamientos de interculturalidad distintos a los que nosotros concebimos en lo educativo. Considero que es importante revisar nuestra concepción para ver si realmente éste es un cuestionamiento que atañe a quienes estamos en la educación y, si es así, ver de qué manera lo podemos ir enriqueciendo.

En ese sentido, el concepto de interculturalidad que se está manejando para las nuevas universidades interculturales, ¿cuál es?

S.S. El concepto de interculturalidad que manejamos tiene que ver con el deseo de que las relaciones entre las culturas se den desde posiciones de igualdad. Eso significa que, cuando trabajamos con indígenas en instituciones educativas, una de las primeras cosas que debemos hacer es fortalecer su identidad, lo cual tiene que ver con el conocimiento de la cultura propia, con el dominio de su lengua y con el orgullo de ser lo que son. Esto es fundamental para crear relaciones desde posiciones de igualdad, porque los indígenas podrán enfrentar las relaciones con grupos de mayor poder desde una posición de orgullo, y eso va ayudar a que las relaciones sean de otra naturaleza y no como las que han venido existiendo: de explotación, opresión, dominación, discriminación y racismo. Ése es el concepto de interculturalidad que estamos manejando. La interculturalidad es una relación desde posiciones

de igualdad, una relación que no admite desigualdades por razones de poder, y la educación tiene que contribuir a que esto se dé en todo el país.

¿Cuál diría usted que fue el concepto más importante de este encuentro?

S.S. Pienso que el mismo concepto de interculturalidad. Aun cuando la manera de interpretarlo es distinta, creo que fue muy evidente que estamos hablando de universidades interculturales, aunque se llamen de otra manera, aunque se denominen indígenas. Lo que estamos manejando es un concepto de interculturalidad donde lo que se quiere es que la cultura indígena esté en posición de igualdad en ese diálogo, en el concierto de las culturas universales, y que contribuya a la acumulación del conocimiento universal de la manera como le corresponde en atención a su fuerza dentro de la población.

Las poblaciones no indígenas ¿vivimos ya en un concepto de interculturalidad entre nosotros mismos?

S.S. Yo creo que no. Desde luego, hay una relación entre culturas que se da en todos los ámbitos, y con la globalización mucho más. Las universidades son espacios de diálogo entre culturas, porque estamos realmente enfrentados al conocimiento que se ha generado en todo el mundo. Nuestro mundo actual nos comunica mucho más con las diferentes culturas que existen en el orbe, por ello hay cierta experiencia de interculturalidad, pero es una experiencia incompleta, ya que sabemos muy poco respecto de nuestras diversas culturas. Se nos ha despertado poco la curiosidad por saber qué aportan éstos que son nuestros compatriotas, que comparten nuestro territorio y tienen diferentes maneras de ver el mun-

do, de pensarlo; distintas formas de articular sus deseos hacia el futuro, inclusive sus proyectos de nación. Pienso que en ese aspecto nos falta crecer, mirarnos a nosotros mismos no sólo más allá de nuestras fronteras o hacia el pasado, sino fundamentalmente en lo que somos nosotros como país y en la diversidad que nos caracteriza.

En cuanto al funcionamiento de la red, no se escucharon plazos para establecerla

S.S. No. De hecho, como las redes ya existen, lo que nosotros estamos planeando es una especie de red de redes y estamos aprovechando el trabajo de otras redes que ya tienen sus propios plazos, además de sugerir actividades adicionales que van a ser retomadas por estas mismas redes o por la UNESCO que no es en sí una red, pero tiene la capacidad de rearticular los procesos. Más bien, estamos sujetos a los plazos que ellos tienen ya definidos dentro de sus propios programas de trabajo.

Si pudiéramos resumir los logros alcanzados en esta reunión, ¿cuáles serían?

S.S. Número uno, nos conocimos y conocimos aquello que compartimos y aquello en lo que diferimos. Número dos, nos enriquecimos. porque tuvimos la oportunidad de analizar las experiencias, no sólo de escucharlas. Cuando uno las escucha, siempre surgen preguntas. Algunas de ellas se pudieron formular aquí, otras se hicieron informalmente en los pasillos y otras más se quedaron en la reflexión para confrontarlas con nuestra propia experiencia. Entonces, ese asunto de poder aprender de las experiencias de otro, porque se reflexiona críticamente respecto de lo que uno mismo es, creo que también se dio; considero que

dimos un paso adelante respecto de constatar los avances que ha habido desde hace año y medio cuando se realizó el primer encuentro, y que han sido notables. En esa ocasión se presentaron 16 experiencias, ahora se presentaron 45. En el caso de México, lo que pudimos exponer en Guatemala no tiene nada que ver con lo que mostramos en esta ocasión; ha habido un avance considerable, con lo que comprobamos que éste es un proceso más grande de lo que nos imaginamos y que, además, está en crecimiento y consolidación. Yo creo que eso fue muy bueno. Por último, identificamos cosas que tenemos que hacer en conjunto, así como a los responsables para llevarlas a cabo.

¿Algo que desee agregar?

S.S. Pienso que éste es un proceso en construcción: el asunto del indígena en general, de la manera cómo nos relacionamos con la Secretaría de Educación Pública o ministerios de Educación con el mundo de lo indígena y con la construcción de instituciones en las que los indígenas tienen que ser los protagonistas fundamentales. Siempre estamos aprendiendo algo nuevo, porque estamos innovando en este campo, y en el proceso de construcción hay muchas cosas en las que podemos estar equivocados. Lo que tenemos que hacer es generar una capacidad de autocrítica muy grande y aceptar la crítica de la población en relación con los avances y los errores que vamos cometiendo.

Finalmente que veamos esto como un proceso en construcción, pero con un respaldo muy fuerte de un movimiento latinoamericano que, como se pudo observar en este encuentro, existe.

APÉNDICE 4

DIRECTORIO DE PARTICIPANTES DEL SEGUNDO ENCUENTRO REGIONAL

No.	Nombre	Cargo	Institución	Lugar		correo-e
1	Weise Vargas, Crista	Investigadora, realiza estudios para el IIESALC en Bolivia	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC de la UNESCO	Cochabamba		criswe@supernet.com.bo c.weise@ums.s.edu.bo
2	Calla Ortega, Ricardo	Ex-Rector, actualmente Ministro de Asuntos Indígenas de Bolivia	Universidad de la Cordillera	La Paz		ricardocalla@hotmail.com u-cordillera@mail.megalink.com
3	Laguna Quiroga, José Luis	Coordinador General	GTZ Cooperación Técnica Alemana Proyecto de Apoyo al Fondo Indígena	La Paz	BOLIVIA	gtzfondi@fondoindigena.org pedrozepa@hotmail.com
4	López-Hurtado Quiroz, Luis Enrique	Asesor Principal GTZ en el Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos	Proelb Andes Universidad Mayor de San Simón	Cochabamba		lelopez@proelbandes.org
5	Martínez Cayetano, Mateo	Secretario Técnico	Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y El Caribe-Fondo Indígena	La Paz		mateomartinez@fondoindigena.org mamaca45@yahoo.com
6	da Silva Januario, Elias Renato	Coordinador del Proyecto de Formación de Profesores Indígenas	Universidad del Estado de Mato Grosso-UNEMAT	Cáceres-MT	BRASIL	indigena@unemat.br eliasrsj@terra.com.br
7	Gudiño Fernández, Patricia	Directora Ejecutiva	Colegio las Américas	Montreal	CANADÁ	gudinop@colam.umontreal.ca
8	Herrera Aguayo, Alejandro	Director del Instituto de Estudios Indígenas	Universidad de la Frontera Montevideo	Temuco	CHILE	aherrera@ufro.cl relmu@yahoo.com
9	Muñoz Ojeda, Manuel Ramiro	Director del Sistema Profesional	Proyecto NASA de Toribio Cátedra UNESCO de Procesos Comunitarios y Universidad de San Buena Aventura	Santiago de Cali	COLOMBIA	mrmunoz@usb.edu.co rmunoz2601@hotmail.com
10	Bolaños de Tattay, María Graciela	Coordinadora de Pedagogía Comunitaria	Consejo Regional Indígena del Cauca	Bogotá		cric@emtel.net.co gracielabolanos@hotmail.com
11	Cubero Venegas, Flor	Profesora	Universidad para la Paz	San José	COSTA RICA	fcubero@upeace.org fcubero@infoweb.co.cr kawsay@ulio.telconet.net Cesarpt1@yahoo.com pilataxi@hotmail.com
12	Pilataxi, César	Director Ejecutivo	Fundación de Culturas Indígenas Kawsay Proyecto Universidad Intercultural Kawsay-Nivel Andina	Quito		
13	García S., Jorge E.	Director Académico	Universidad Amawtay Wasi de la CONAIE	Quito		jorge@ciudad.ecuanex.net.ec
14	Alves Rodrigues Manchineri, Sebastião Haji	Coordinador General	Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica-COICA	Quito		info@coica.org haji@coica.org
15	Maldonado Ruiz, Luis Eduardo	Presidente	Escuela de Gobierno y Políticas Públicas para las Nacionalidades y Pueblos Indígenas	Quito	ECUADOR	luisemr@yahoo.com escuelagobierno@andinanet.net
16	Moya, Ruth	Presidenta de FUNADES	Fundación Andina de Desarrollo Social-FUNADES	Quito		moyaruth@yahoo.com
17	Yáñez Balarezo, Fernando Alberto	Asesor Principal del Proyecto de Formación de Líderes Indígenas y Afroecua-torianos	GTZ Cooperación Técnica Alemana	Quito		fayanez@ulio.telconet.net yanezf@hotmail.com

No.	Nombre	Cargo	Institución	Lugar	correo-e
18	Tapia Defaz, Franklin E.	Director General Académico	Universidad Central del Ecuador	Quito	dir_ga@admin.ucentral.edu.ec fstd@hotmail.com
19	García Serrano, Fernando	Coordinador Académico del Programa de Antropología	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede Ecuador	Quito	garcia-torres@andinet.net fgarcia@flasco.org.ec
20	Chimbo Chongo, Blas Francisco	Dirigente de Investigación y Educación	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador-CONAIE	Quito	ECUADOR conaie@ecuanex.net.ec reincon@ui0.telconet.net blaschimboch@yahoo.ec
21	Grigsby, Katherine	Directora del Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya PROMEM y UNESCO Guatemala	UNESCO Guatemala, Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya-PROMEM	Guatemala	K.Grigsby@unesco.org kgrigsby@guate.net.gt
22	Cojti Cuxil, Demetrio	Viceministro Administrativo	Ministerio de Educación de Guatemala	Guatemala	dcojti@mineduc.gob.gt nojbal@itelgua.com
23	Rivera Álvarez, Otto Ricardo	Consultor Nacional	UNESCO Guatemala Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya-PROMEM	Guatemala	GUATEMALA ottorivera@yahoo.com unescopromem@guate.net.gt
24	Ortiz Hernández, Rubén	Tesorero de la Junta Directiva Kichin Konojel y Coordinador	RAJPOPI 'RI' MAYAB' AMAO' Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala-COMG Programa de Desarrollo Económico y Social de la Mujer KICHIN KONJEL Facultad de Humanidades en la Universidad de San Carlos	Chimaltenango	konojel@amigo.net.gt agroecoturismo_indigena@hotmail.com
25	Hooker Blandford, Alta Suzzane	Rectora	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa del Caribe Nicaragüense	Managua	NICARAGUA rectora.uraccan@ifxnrw.com.ni altahooker@yahoo.com.mx
26	Fredrick, Jorge	Consejero Mayor Presidente y Miembro	Consejo Indígena de Centroamérica-CICA Movimiento Indígena de Nicaragua-MIN Organización de los Hijos de la Madre Tierra-YATAMA	Managua	george_fredrick@hotmail.com yatama@hotmail.com
27	Galvez Rios, Modesto	Director	Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural del Ministerio de Educación	Lima	PERÚ mogalvez@mimedu.gob.pe galcano@terra.com.pe
28	Tuesta Cerrón, Luis Never	Coordinador	Asociación Interétnica de Desarrollo de la selva Peruana Programa de Formación de Profesores Bilingües de la Amazonia Peruana	Iquitos	PERÚ formabiap@terra.com.pe
29	Rama Vitale, Claudio	Director	Dirección del Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura IIESALC-UNESCO	Caracas	VENEZUELA crama@unesco.org.ve iesalc@unesco.org.ve
30	Schmelkes, Sylvia	Coordinadora General	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe	Distrito Federal	schmelkes@sep.gob.mx schmelkes@yahoo.com
31	Casillas Muñoz, Ma. de Lourdes	Directora de Educación Media Superior y Superior Intercultural	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe	Distrito Federal	lcasillas@sep.gob.mx lucm10@hotmail.com
32	Ruiz Galindo Terrazas, Dora Ma.	Asesora de la Dirección de Educación Media Superior y Promotora del CESDER	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe	Distrito Federal	MÉXICO drgh@prodigy.net.mx
33	Santini Villar, Laura	Asesora de la Dirección de Educación Media Superior y Superior	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe	Distrito Federal	laura.santini@webtelmex.net.mx
34	Álvarez-Icaza Longoria, Pedro Carlos	Asesor de la Dirección de Educación Media Superior y Superior	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe	Distrito Federal	palvarez@aol.com

No.	Nombre	Cargo	Institución	Lugar	correo-e
35	Mendizábal García, Evangelina	Coordinadora del Programa Docente	Programa Académico: México Nación Multiétnica y Pluricultural, de la Universidad Nacional Autónoma de México-UNAM	Distrito Federal	pueblos@prodigy.net.mx anate@prodigy.net.mx
36	Matias, Marcos	Presidente del Fondo Indígena	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS	Distrito Federal	marcos104@hotmail.com agalicia@fondoidigena.org
37	Castillo Salazar, Angélica	Directora de Cooperación Nacional	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior-ANUIES	Distrito Federal	aes@anules.mx casange@hotmail.com
38	Santillán Nieto, Marcela	Rectora	Universidad Pedagógica Nacional de México-UPN	Distrito Federal	m.santillan@ajusco.upn.mx
39	Lartigue, Francois	Profesor Investigador	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS	Distrito Federal	lartigue@juarez.ciesas.edu.mx
40	Tovar Gómez, Marcela	Profesora Investigadora	Universidad Pedagógica Nacional de México-UPN	Distrito Federal	mtovargo@yahoo.com.mx mtovar@upn.mx
41	González Rodríguez, Guillermo	Director	Dirección General de Educación Media Superior y Superior del Gobierno del Estado de México	Toluca, Edo. de México	upeg2003@mail.edomex.gob.mx
42	De Gante, Candelario	Director	Dirección de Educación Media Superior y Superior de la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Guerrero	Chilpancingo, Guerrero	segdges@prodigy.net.mx
43	Vázquez, Genaro	Presidente Municipal	Presidencia Municipal del H. Ayuntamiento de San Luis Acatlán	San Luis Acatlán, Guerrero	rosinante77@hotmail.com
44	López de Nava, Martha Minerva	Coordinadora Académica	Dirección Académica de la Universidad Comunitaria Intercultural de San Luis Potosí	Tamazunchale, S. L. P.	minerva_lopez_nava@yahoo.com.mx
45	Trinidad González, Alma T.	Secretaría General Ejecutiva de la Organización de Fomento a la Educación Superior, Investigación y Desarrollo Regional A. C.	Centro Universitario Regional del Totonacapan	Papantla, Veracruz	almat_trinidadg@hotmail.com fesdra@prodigy.net.mx urt27@hotmail.com
46	Garduño, José Dolores	Presidente	Humanismo Vivo-IAP	San Felipe del Progreso, Edo. de México	nvivo@hotmail.com
47	Rosado May, Francisco Javier	Rector	Universidad de Quintana Roo	Chetumal, Q. Roo.	fmay@correo.uqroo.mx
48	Osollo López, Florencio	Director	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural-CESDER	Zautla, Puebla	direccion@cesder-prodes.org.mx
49	Gálvez Ruiz, Catalina Eréndira	Coordinadora	Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe del Instituto Hidalguense de Educación	Pachuca, Hidalgo	ceelhgo@hotmail.com
50	Pacheco Pérez, Hugo	Presidente Municipal	Presidencia Municipal y Constitucional de la Cd. de Tlaxiaco	Tlaxiaco, Oaxaca	
51	Morales, Ma. Dolores	Fundadora y Directora General	Centro Rural de Educación Superior-CRES ESTIPAC	Estipac, Jalisco	cres_estipac@hotmail.com madredoloresmp@hotmail.com
52	Viveros Álvarez, Rubén A.	Director	Dirección General de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal	Distrito Federal	dirgral@sep.gob.mx aviveros@sep.gob.mx
53	Franco Pellotier, Victor Manuel	Coordinador de la Maestría en Lingüística Indoeuropea	Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social-CIESAS	Distrito Federal	frape@juarez.ciesas.edu.mx
54	Morales Martínez, Marcelo	Presidente	Organización Intercultural Poblano A. C. y Sector Educación Indígena de la SEP	Zacatlán, Puebla	marchelus_1@hotmail.com

MÉXICO

MÉXICO

No.	Nombre	Cargo	Institución	Lugar	correo-e	
55	Faustino Reyes, Cuahtémoc	Coordinador General	Proyecto Universidad Mixe	Santa María Alotepec Mixe, Oaxaca	MEXICO	bic_alotepec@hotmail.com temoayuuk@hotmail.com
56	Valdez Acosta, Manuel de Jesús	Secretario General	Universidad Autónoma Indígena de México-UAIM	Mochichahui El Fuerte, Los Mochis, Sinaloa		uaim@uaim.edu.mx ingvaldez@uaim.edu.mx
57	González González, Floriberto	Docente Investigador	Proyecto Universidad Indígena del Sur de México	Chilpancingo, Guerrero		florgogo@hotmail.com
58	Santos Bautista, Humberto	Profesor	Proyecto Universidad Indígena del Sur de México	Chilpancingo, Guerrero		hsantosb@hotmail.com
59	Julían Caballero, Cirilo	Profesor Investigador	Proyecto Universidad Indígena de la Sierra Sur de Oaxaca	San Antonio Huixtepec Zaachila, Oaxaca		cirilojulian8@hotmail.com
60	Rojas Hernández, Ireneo	Coordinador General	Proyecto Universidad Indígena de Michoacán. Centro de Investigación Purepecha de la Universidad Michoacana	Morelia, Michoacán		irerojas@zeus.umich.mx
61	Hamel Wilcke, Rainer Enrique	Director del Proyecto "Comunidad Indígena-Educación Intercultural Bilingüe"	Universidad Autónoma Metropolitana-UAM Departamento de Antropología	Distrito Federal		ehamel@xanum.uam.mx

SIGLAS

AECI	Agencia Española de Cooperación Internacional (España)
Aideseop	Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (Perú)
AIDPI	Acuerdo sobre Identidad y Derecho de los Pueblos Indígenas (Guatemala)
AMEU	Asociación Maya de Estudiantes Universitarios (Guatemala)
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (México)
ASESA	Acuerdo sobre Aspectos Socioeconómicos y Situación Agraria (Guatemala)
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
BM	Banco Mundial
Cedim	Centro de Documentación e Investigación Maya (Guatemala)
CEIDIS	Consorcio de Educación Intercultural para el Desarrollo e Integración Sur Andina (Perú, Bolivia, Argentina, Chile)
Cepos	Consejos Educativos de los Pueblos Originarios (Bolivia)
Cesder	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (México)
CEUB	Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (Bolivia)
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública (México)
CICA	Consejo Indígena de Centro América (Guatemala)
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (México)
CNDPI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (México)

CNEM	Consejo Nacional de Educación Maya de Guatemala (Guatemala)
Codenpe	Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (Ecuador)
Coepes	Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (México)
COIAB	Coordinación de Organizaciones Indígenas de la Amazonía Brasileña (Brasil)
COICA	Coordinadora de las Organizaciones Indígenas de la Cuenca Amazónica (Ecuador)
Colam	Colegio de las Américas (sede Quebec, Canadá)
COMG	Consejo de Organizaciones Mayas de Guatemala (Guatemala)
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (México)
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (México)
Conaie	Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (Ecuador)
Conalfa	Comisión Nacional de Alfabetización (Guatemala)
Conapo	Consejo Nacional de Población (México)
Conesup	Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas del Ecuador (Ecuador)
Copaes	Consejo para la Acreditación de la Educación Superior (México)
Crefal	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (sede en México)
CRIC	Consejo Regional Indígena del Cauca (Colombia)
CURT	Centro Universitario Regional de Totonacapan (México)
EAD	Enseñanza a Distancia
EBI	Educación Bilingüe Intercultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EMBI	Educación Maya, Bilingüe e Intercultural
Esedir	Escuela Superior de Educación Integral Rural (Guatemala)
ESI	Educación Superior Indígena
Feine	Federación Nacional Indígena del Ecuador (Ecuador)
Fenocin	Federación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (Ecuador)
FI	Fondo Indígena (Fondo Latinoamericano para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas) (sede La Paz, Bolivia)
Flasco	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (sede Ecuador)
Funades	Fundación Andina de Desarrollo Social (Ecuador)
GTZ	Agencia Alemana de Cooperación Técnica (Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit)

IES	Instituciones de Educación Superior
IIESALC	Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, UNESCO (sede Venezuela)
Inali	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (México)
INEGI	Instituto Nacional de Geografía, Estadística e Informática (México)
InWEnt	Organización para el Desarrollo de Recursos Humanos a nivel Internacional (Internationale Weiterbildung und Entwicklung gemeinnützige GmbH) (Alemania)
Minugua	Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (Guatemala)
NTIC	Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos (sede Paraguay)
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organismos No Gubernamentales
OPIP	Organización de los Pueblos Indígenas de Pastaza (Ecuador)
OUI	Organización Universitaria Interamericana (sede Quebec, Canadá)
Prodesa	Proyecto de Desarrollo Santiago (Guatemala)
Proeib Andes	Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos
Promem	Proyecto Movilizador de Apoyo a la Educación Maya, UNESCO (Guatemala)
Promesup OEA	Proyecto Multinacional de Educación Superior, Organización de Estados Americanos
Pronabes	Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (México)
Pronade	Programa Nacional de Autogestión para el Desarrollo Educativo (Guatemala)
Pronae	Programa Nacional de Educación 2001-2006 (México)
RIF-Foei	Red Interamericana de Formación de Formadores en Educación Indígena
RVOE	Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios (México)
Sedesol	Secretaría de Desarrollo Social (México)
SEP	Secretaría de Educación Pública (México)
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México (México)
UAM	Universidad Autónoma de Madrid (España)
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana (México)

UERJ	Universidad del Estado de Río de Janeiro (Universidade do Estado do Rio de Janeiro) (Brasil)
Ufro	Universidad de la Frontera (Chile)
UII	Universidad Indígena Intercultural para América Latina y el Caribe (proyecto del FI)
UINPI	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas (Ecuador)
ULEM	Unidades Locales de Educación Maya (Guatemala)
UMSA	Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
UMSS	Universidad Mayor de San Simón (Bolivia)
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México (México)
Unamaz	Red de Universidades Amazónicas (Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, Guyana Francesa, Perú, Suriname y Venezuela)
Unemat	Universidad del Estado de Mato Grosso (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul) (Brasil)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Uniae	Universidad Indígena de la Amazonía Ecuatoriana (Ecuador)
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
Uniderp	Universidad para el Desarrollo del Estado de la Región del Pantanal (Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal) (Brasil)
Unisul	Universidad del Sur de Santa Catarina (Universidade do Sul de Santa Catarina) (Brasil)
Upaz	Universidad para la Paz (Costa Rica)
UPEA	Universidad Pública de El Alto (Bolivia)
UPN	Universidad Pedagógica Nacional (México)
UQROO	Universidad de Quintana Roo (México)
URACCAN	Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Nicaragua)
URL	Universidad Rafael Landívar (Guatemala)
USA	United States of America
USAC	Universidad de San Carlos (Guatemala)
USAID	Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (United States Agency for International Development) (USA)
USIS	Servicio Informativo y Cultural de la Embajada de los Estados Unidos en Guatemala (Guatemala)
UTO	Universidad Técnica de Oruro (Bolivia)

Educación superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memoria del segundo encuentro regional se reimprimió en septiembre de 2007 en los talleres de Alta Resolución, México, D.F. En su composición se utilizó Frutiger 55 de 11:13 y 20:22 puntos. Se tiraron 100 ejemplares

Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina

El desarrollo de la educación superior enfrenta, en toda la región latinoamericana, grandes desafíos. Una preocupación particular es abrir espacios para ofrecer modalidades de atención pertinentes en este nivel educativo para los pueblos indígenas, que les ofrezcan nuevas perspectivas de desarrollo con equidad y calidad.

El intercambio entre los diversos proyectos y experiencias convocados en el Segundo Encuentro Regional —realizado en México en septiembre de 2003— permitió identificar algunas de las preocupaciones, planteamientos y rumbos coincidentes. Esta reflexión colectiva contribuirá, si duda, a construir los espacios educativos adecuados para lograr una formación profesional de calidad para los pueblos indígenas de América Latina.



IESALC

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