

EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL EN AMÉRICA LATINA. PANORAMA PROSPECTIVO HACIA EL AÑO 2021 Y ORIENTACIONES DE ACCIÓN

Daniel Mato

Introducción

Este Informe responde a las orientaciones del Proyecto TESALC de ofrecer un análisis contextualizado de tendencias, partiendo de un “enfoque prospectivo, propositivo y pro-activo”, tomando el año 2021 como horizonte. En este marco analiza el ámbito de la Educación Superior Intercultural, entendida en sentido amplio, es decir, tal que incluye tanto las experiencias denominadas “interculturales”, como las denominadas “indígenas” y “afro-descendientes”. Estas dos últimas, según los casos han sido impulsadas por organizaciones indígenas y afrodescendientes, o constituyen modalidades o programas especial o preponderantemente dirigidos a estos dos grandes grupos de población que sostienen instituciones de educación superior que por contraste acá llamaremos “convencionales”, en tanto no adoptan ninguno de los adjetivos utilizados para auto-identificarse por las instituciones de los otros tres tipos antes mencionados.

La importancia de las instituciones y programas de educación superior con orientaciones interculturales, indígenas y afrodescendientes, así como de los programas dirigidos a estos grupos de población por instituciones convencionales, ha sido creciente en la última década del siglo pasado.

La evaluación de factores expuesta en este Informe lleva a concluir que este conjunto de modalidades educativas incrementará su importancia cuantitativa y cualitativa en el período del horizonte temporal del TESALC (del cual este estudio forma parte), es decir hacia el año 2021.

La combinación de factores que hacen prever que estas modalidades educativas aumentarán su importancia es la siguiente: **a)** escaso desarrollo de estas modalidades educativas respecto de la importancia cuantitativa de los grupos de población de referencia, es decir necesidades insatisfechas, acumuladas y crecientes, no sólo debido a la desatención de que han sido objeto, sino también por la expansión de los egresados de programas de educación bilingüe, en algunos casos de carácter intercultural; **b)** creciente organización y visibilidad de las propuestas y acciones de organizaciones indígenas y afrodescendientes, que crecientemente incluyen demandas de educación superior, tanto orientadas a su inserción en el mercado laboral, como a la formación de intelectuales de los movimientos sociales asociados a estas organizaciones; **c)** creciente valoración por la diversidad cultural y la interculturalidad tanto en el plano internacional como en la región, expresada tanto en constituciones, leyes y normativas del sector educación, como en instrumentos internacionales; **d)** accionar crecientemente favorable a estas tendencias por parte de organismos gubernamentales de la región, internacionales y bilaterales, fundaciones privadas e IES de la región y extra-regionales.

Más específicamente, resulta esperable que durante el período mencionado las instituciones y programas de los tipos antes mencionados logren mayor reconocimiento por parte de los gobiernos, aunque es de prever que para lograr esto será necesaria la acción deliberada y concertada de las IES interesadas, conjuntamente con la de organizaciones indígenas y afrodescendientes, sectores y actores sociales sensibles a sus

propuestas en las respectivas sociedades y organismos de cooperación técnica y económica internacional. Respecto de la cooperación internacional, cabe señalar que, dados sus campos de acción específicos, así como los instrumentos internacionales vigentes, el IESALC y otros órganos de UNESCO, así como la OPS, la OIT, el PNUD y el PNUMA pueden jugar importantes papeles en mejor desarrollo de estas modalidades educativas. Significativamente una encuesta exploratoria realizada para este estudio ha permitido identificar la existencia de importantes expectativas de este tipo en diversos actores involucrados.

También es de esperar que la oferta educativa de estas IES se diversifique en términos de especialidades académicas y profesionales, y que, aunque de maneras diferenciales y seguramente no suficientemente satisfactorias, puedan observarse mejoras en su calidad. Para esto también sería ventajoso que pudieran contar con el apoyo de diversos tipos organismos nacionales e internacionales capaces de movilizar recursos técnicos y económicos. Otras tendencias en marcha que cabe esperar ganarán extensión y profundidad son las relativas al desarrollo de relaciones de colaboración entre sí, particularmente en redes, como ya puede observarse, así como con organismos de cooperación y con instituciones de educación superior “convencionales”, tanto de la región, como de fuera de ella.

Este estudio lleva a concluir que, las tendencias en desarrollo se han visto favorecidas por los papeles que han venido jugando algunas organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes; algunas IES públicas y privadas, incluyendo religiosas, de la región y de fuera de ella; algunos Estados de la región; y algunas agencias y mecanismos de cooperación internacional, incluyendo fundaciones privadas, agencias bilaterales, organismos regionales y del sistema de Naciones Unidas (especialmente el IESALC). El estudio realizado lleva a concluir que, como mínimo, estos actores continuarán jugando papeles semejantes a los que hasta ahora han jugado; pero además hay buenas razones para asumir que los profundizarán y que además otros actores se sumarán a estos esfuerzos.

Esta asunción se basa en que las acciones de los actores antes mencionados tienen lugar en una época histórica en la cual parece tomarse conciencia de la necesidad de corregir la exclusión, cuando no explotación y expoliación, de las que han sido objeto los pueblos indígenas y los descendientes de los contingentes humanos traídos desde África en condiciones de esclavitud, durante el período colonial. Esto se expresa en la creciente valoración por visiones de mundo que proclaman la necesidad de mejorar la inclusión de estos grupos de población, así como en la puesta en práctica de algunas políticas y programas compensatorios.

Asimismo, esta época histórica parece caracterizarse por la creciente importancia de ideas de “desarrollo sustentable” (en sentido amplio, es decir social y ambiental) que suelen conceder especial importancia a las contribuciones de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. También de manera creciente, estas visiones de desarrollo sostenible movilizan ideas de respeto y valoración por la diversidad cultural y la interculturalidad bien entendida, como diálogo de culturas y/o civilizaciones, en tanto factores indispensables de gobernabilidad y desarrollo humano. Como consecuencia de este clima de época y a la vez factores que han contribuido y continuarán contribuyendo a su orientación, cabe destacar la importancia de algunos instrumentos internacionales. En primer lugar debe mencionarse la pionera Convención Nro. 169 de la OIT (1989), pero desde entonces se han suscripto muchos otros que resultan relevantes para este estudio, entre los más recientes, la Convención para la Protección y Promoción de la Diversidad Cultural de la UNESCO (2005), la Declaratoria de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, así como las Metas del Milenio. Pero, como se muestra

más adelante en este mismo texto, hay además otros instrumentos internacionales significativos que contribuyen a este clima de época. La creciente ascendencia de estas ideas, valores e instrumentos resulta ser un factor de clima de época que refuerza la esperable creciente importancia que podrían llegar a adquirir las instituciones y programas educativos que, como los que son objeto de este estudio, están llamados no sólo a brindar oportunidades a los mencionados grupos de población, sino también a valorar y movilizar sus saberes, en la perspectiva del diálogo de saberes que forma parte de esta misma matriz discursiva, y a construir sociedades que se beneficien del reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, que se caractericen por movilizarla a través de políticas que promuevan una interculturalidad positiva y constructora de órdenes sociales más justos e inclusivos y de sociedades más poderosas por beneficiarse de saberes diversos.

Estos aspectos de clima de época y de corrección de situaciones de discriminación y construcción de inequidades, de larga data, llevan a pensar que, en la medida en que en la región se mantenga la vigencia de las instituciones democráticas, las tendencias a que aumente la importancia de la educación superior intercultural y de/para individuos y pueblos indígenas y afrodescendientes se fortalecerán, incluso si las dinámicas económicas resultaran desfavorables. Esto es así porque cabe prever que si las dinámicas económicas resultan favorables estas tendencias se profundizarán como parte de procesos de mejoramiento de la calidad de vida de estas sociedades, y que si, en cambio, las dinámicas económicas resultan desfavorables, sostener estas tendencias (aún sin profundizarlas) será una condición necesaria para mejorar la gobernabilidad en el contexto de demandas económicas insatisfechas.

Sin embargo, es necesario apuntar que estas tendencias favorables al desarrollo y profundización de la educación superior intercultural y/o de/para individuos y/o pueblos indígenas y afrodescendientes se desarrollan con considerable atraso histórico y en el marco de diferencias muy significativas de recursos económicos y organizativos entre los grupos de población e instituciones y programas objeto de este estudio y los grupos sociales y modalidades de educación superior históricamente dominantes. Esto acontece también en el marco de importantes procesos de transnacionalización económica y de articulación igualmente transnacional entre IES, centros de investigación y corporaciones económicas. Estos factores hacen que si bien las tendencias observadas permiten augurar la creciente importancia de las instituciones y programas educativos objeto de este estudio, ésta, no obstante, podría darse a un ritmo menor y/o de maneras finalmente menos significativas que las modalidades de ES directamente asociadas a las tendencias transnacionales dominantes.

Otro riesgo a la vista es que el desarrollo de las modalidades educativas objeto de este estudio se den de maneras subordinadas a las mencionadas tendencias económicas transnacionales, especialmente en áreas más susceptibles de aprovechamiento económico como las relacionadas con las industrias farmacéuticas, las agroindustrias y otros análogas. Finalmente, también existe el riesgo de que IES con gran capacidad de proyección internacional incidan de maneras tendencialmente hegemónicas en el desarrollo de visiones acerca de asuntos de “diversidad cultural” e interculturalidad, subsumiendo así, una vez más visiones locales y regionales. Este panorama de peligros hace aconsejable el desarrollo de estudios, modalidades de seguimiento y colaboración y elaboración de políticas por parte de las instituciones y organismos competentes, tanto nacionales como internacionales. Una vez más, el IESALC tiene ante sí un importante papel que jugar y una oportunidad significativa de hacerlo (este punto es retomado al final de este Informe).

Este Informe se basa en la revisión de estadísticas, bibliografía especializada, publicaciones y diversos tipos de documentos de un amplio espectro de actores involucrados en estos procesos, memorias y otros documentos de encuentros y seminarios, y en una breve encuesta de carácter cualitativo y exploratorio (no representativa) que respondió por 59 personas de 10 países de la región, incluyendo autoridades, docentes e investigadores de IES (en algunos casos interculturales, en otros indígenas y en otros “convencionales” pero que sostienen programas dirigidos a individuos indígenas o afrodescendientes), así como profesionales y dirigentes indígenas y funcionarios de agencias gubernamentales de algunos países de la región y un organismo intergubernamental).

1. Indicadores de demanda potencial de ES por parte de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes

Una de las formas en las que se han expresado y reproducido las formas de exclusión y subordinación de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes en América Latina ha sido la ausencia de estadísticas tanto acerca de su importancia demográfica en general, como respecto de variables económicas y sociales.

Sin embargo, a finales de la década de los ochenta y comienzos de la de los noventa del siglo pasado el accionar de pueblos y organizaciones indígenas y otros factores concurrentes dieron lugar a cambios institucionales importantes en varios países latinoamericanos. Estos incluso se expresaron en reformas constitucionales que reconocen el carácter pluricultural y pluriétnico de varios países de la región, lo cual paulatinamente ha hecho posible y necesaria la producción de estadísticas al respecto. Así, el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE), División de Población de la CEPAL, en colaboración con el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe (Fondo Indígena), desarrolló el Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas (SISPPI). El objetivo del SISPPI es servir de apoyo a la formulación de políticas públicas orientadas a disminuir las inequidades étnicas y fomentar el desarrollo de los pueblos indígenas. El SISPPI fue desarrollado con el aporte y/o apoyo de gobiernos de la región, varios organismos del sistema de Naciones Unidas (incluida la UNESCO), IES de la región y extra-regionales, fundaciones privadas de la región y extraregionales y organismos financieros multilaterales.

Las consideraciones anteriores resultan significativas para el presente estudio por tres tipos de razones. La primera es que la constelación de factores que han hecho posible el desarrollo y consolidación del SISPPI es análoga a la que ha venido y se estima continuará impulsando las IES objeto de este estudio, lo cual refuerza el optimismo ya expresado respecto del previsible acrecentamiento de la importancia de este —digamos— subsector de la ES. La segunda obedece a la necesidad de destacar la importancia de la elaboración de estadísticas e indicadores para hacer posible la formulación de políticas públicas; en este sentido, debe señalarse que los avances del SISPPI aún no han llegado a la elaboración de estadísticas específicas sobre Educación Superior y Pueblos Indígenas, tarea a la que habría que poner atención en los próximos años si se desea fortalecer y proveer de data necesaria al previsible crecimiento de las IES indígenas e interculturales. La tercera es que lamentablemente en lo que hace a poblaciones afrodescendientes aun se está lejos de contar con estadísticas específicas, excepto para los casos de Brasil, Colombia y Ecuador, donde se han comenzado a desarrollar algunos esfuerzos al respecto.

Hasta muy recientemente la principal referencia estadística respecto de la importancia cuantitativa de individuos indígenas a nivel regional era la que en 1993 había publicado el Instituto Indigenista Interamericano en su revista *América Indígena*. Actualmente, se cuenta con las estadísticas del SISPPI. Lamentablemente, hasta la fecha, éstas sólo incluyen a 12 países de la región, pero, al menos proveen algunos datos más que el simple número de habitantes indígenas. Aunque varios de los datos elaborados por el SISPPI no resultan especialmente significativos para los fines específicos de este Informe, excepto para corroborar, una vez más, la discriminación y postergación de estas poblaciones en términos de ingresos, vivienda, y otras variables que no constituyen el foco de atención de este Informe, existen algunos datos que resultan útiles para los fines específicos de esta exploración.

En primer lugar, estos datos permiten observar que la proporción de población indígena respecto del total de población resulta bastante disímil al comparar países de la región. Si sólo se consideran las cifras disponibles para los 12 países incluidos en el SISPPI, la proporción de población indígena respecto del total de población varía desde aproximadamente 62% en Bolivia y 41% en Guatemala a 0.4% en Brasil. En tanto se ubica en diversos valores entre aproximadamente 5% y 10% en los casos de Chile, Ecuador, Honduras, México y Panamá, y en alrededor de 2% en los casos de Costa Rica, Paraguay y Venezuela (ver Cuadro Nro. 1).

Cuadro Nro. 1 Población Indígena y No-Indígena

País	Número de habitantes Indígenas	Porcentaje población indígena	Número de habitantes No - Indígenas
Bolivia	5,008,997	62,2 %	3,045,172
Brasil	734,128	0,4 %	167,932,056
Chile	692,192	4,6 %	14,424,243
Costa Rica	63,876	1,7 %	3,649,128
Ecuador	830,418	6,8 %	11,326,190
Guatemala	4,610,440	41,0 %	6,626,756
Honduras	427,943	7,0 %	5,648,942
México	6,101,632	6,5 %	88,528,459
Panamá	285,229	10,1 %	2,553,944
Paraguay	88,529	1,7 %	5,074,669
Venezuela	506,341	2,3 %	21,548,687

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

El porcentaje de 6,8% de población indígena respecto del total de población en Ecuador resulta los datos del Censo de Población de 2001, en el cual se aplicó una metodología de autoidentificación. El modo de aplicación de esta metodología ha sido cuestionado por algunos especialistas y actores sociales. En todo caso, debe mencionarse acá que el PRODEPINE (Proyecto de Desarrollo de los Pueblos Indígenas y Negros del Ecuador) desarrollado con apoyo del Banco Mundial, en 1997 estimaba esta participación en 10%, en tanto el BID en 1999 la estimaba en 25%, y la CONAIE (Confederación de las Nacionalidades Indígenas del Ecuador) en documentos recientes la estima en 35% (Guerrero 2005: 22-23).

A falta de datos del SISPPI para algunos países con una significativa proporción de población indígena, de manera complementaria pueden considerarse otras fuentes.

Así, la población indígena de Perú se estimaba en aproximadamente 4.328.000 habitantes para el año 2003 (utilizando criterios restringidos de auto-reconocimiento), lo cual representa aproximadamente 16% del total nacional para el mismo año: 27.148.000 habitantes (Chirinos Rivera y Zegarra Leyva 2005: 23). En el año 2004, la población indígena de Nicaragua se estimaba en 485.000 habitantes, es decir aproximadamente el 10% del total nacional (Cunningham Kain 2004:8). La población indígena de Colombia se estimaba en 785.356 habitantes en 2001, es decir el 1,83% de la población total nacional para el mismo año: 42.975.715 habitantes (Pachano et. al., 2004: 25-26).

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

Esta diversidad de proporciones es un factor indicativo, aunque insuficiente y parcial de las poblaciones que podrían tener mayores expectativas y demandas respecto del desarrollo y consolidación de diversas modalidades de IES dirigidas específicamente a atender sus necesidades y visiones de mundo. Estas modalidades podrían corresponder a instituciones y programas indígenas, o bien a interculturales, o a ambos combinadamente, según esta demanda acabara articulándose.

En este sentido, hay otros factores que considerar al respecto, uno muy destacado en este sentido es el nivel de organización, articulación y orientación de proyectos de las organizaciones indígenas de los respectivos países. En este sentido destaca, por ejemplo, el caso de Colombia, país cuya población indígena se estima en menos de 2% del total nacional, pero que cuenta con iniciativas indígenas de educación superior que resultan significativas, así como con programas de carácter intercultural. Desde luego habría otros factores que considerar respecto de los cuales no es posible hacer previsiones en este estudio, como, por ejemplo, las políticas públicas y de las IES “convencionales” respecto de estos asuntos, así como las dinámicas económicas y sociales de las regiones en que habitan las poblaciones indígenas en cuestión.

No obstante, para poder estimar la “demanda potencial insatisfecha” de oportunidades de ES habría que considerar además otras variables, algunas sobre las que existe data y otras sobre las que no. Sin embargo, a título indicativo de la destacada importancia de la “demanda insatisfecha” conviene considerar brevemente los promedios de años de estudios cursados por la población indígena y no indígena por país (Cuadro Nro. 2) y el porcentaje de población indígena y no indígena por categoría ocupacional por país (Cuadro Nro. 3). La lectura de estos dos cuadros permite apreciar que la “demanda insatisfecha potencial” de oportunidades de formación en ES por parte de individuos y pueblos indígenas supera en mucho a la que puede deducirse de su participación porcentual en las respectivas poblaciones nacionales. Esto se debe a que respecto de estas poblaciones existe un déficit históricamente acumulado de oportunidades de acceso a educación superior, como se puede inferir de la lectura de los cuadros Nro. 2 y Nro.3, cuyas cifras particulares son tan elocuentes que, dadas las limitaciones de extensión de este texto, no parece necesario comentarlas específicamente.

Cuadro Nro. 2
Promedio Años de Estudio Población Indígena y No-Indígena
Población Adulta para Algunos Países (mayores de 15 años, ambos sexos)

	Promedio Años de Estudio Población Adulta Indígena	Promedio Años de Estudio Población Adulta No Indígena
Bolivia	6.5	8.8
Brasil	4.4	6.3
Chile	7.9	9.8
Costa Rica	4.8	7.6
Ecuador	4.1	7.8
Guatemala	2.6	5.8
Honduras	3.7	5.3
México	4.5	7.8
Panamá	4.1	8.9
Paraguay	2.1	7.2
Venezuela	4.7	8.6

Fuente: CELADE – CEPAL, 2007. Obtenida en SISPPPI-Sistema de Indicadores Sociodemográficos de Poblaciones y Pueblos Indígenas de América Latina <http://www.sisppi.org/redatam/PRYESP/SISPPPI/>

Cuadro Nro. 3
Porcentajes de Población por Categoría Ocupacional, Indígenas y No-Indígenas

	Trabajador manual Indígenas	Trabajador manual No Indígenas	Administrativos Indígenas	Administrativos No Indígenas	Profesionales y técnicos Indígenas	Profesionales y técnicos No Indígenas	Directivos Indígenas	Directivos No Indígenas
Bolivia	87.2	74.5	2.3	5.6	9.3	16.6	1.1	3.2
Brasil	82.1	72.9	4.5	8.5	11.3	14.2	2.1	4.5
Chile	77.3	59.7	5.6	8.9	13.3	25.0	3.9	6.4
Costa Rica	88.5	67.4	2.5	7.8	8.3	21.9	0.7	2.9
Ecuador	96.8	81.4	1.2	6.2	1.6	9.7	0.4	2.7
Guatemala	96.0	80.2	1.0	5.8	2.6	11.3	0.4	2.6
Honduras	91.8	79.9	0.9	2.8	5.3	10.7	2.0	6.6
México	91	73.2	3.2	11.2	5.4	13.4	0.4	2.2
Panamá	93.8	68.7	2.0	12.8	3.7	14.9	0.6	3.6
Paraguay	97.5	78.9	0.1	5.9	2.2	10.6	0.1	4.6
Venezuela	83.1	61.4	3.5	8.4	5.5	18.0	7.9	12.1

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

Desde luego, la demanda potencial por educación superior, estimada hasta acá en términos de necesidades insatisfechas, resultará en la práctica menor que lo que estas cifras sugieren, por cuanto el número de personas indígenas que logran completar educación secundaria, o incluso primaria, también se ve afectado por esos mismos patrones de discriminación. No obstante y aun en ausencia de suficientes datos cuantitativos precisos, diversos estudios consultados permiten concluir que la población indígena que ha completado la educación secundaria y no puede acceder a estudios universitarios resulta significativa en prácticamente todos los países de la región (ver por ejemplo: Barreno 2003, Casillas Muñoz 2004, Chirinos Rivera y Zegarra Leyva 2005, Cunningham Kain 2004, Didou Aupetit y Remedi Allione 2006, Fabian y Urrutia

2004, García 2004, Muñoz 2006, Pachano et al 2004, Schmelkes 2007, Souza 2003, Weise Vargas 2004).

Desde luego, en cada caso esta significación es relativa a la respectiva proporción de población indígena respecto de población total. Debido precisamente a la significativa ausencia de registros y estadísticas, disponemos de indicadores cuantitativos de estas formas de exclusión para los casos de sólo algunos países, los cuales, de todos modos resultan ilustrativos. Por ejemplo, en el caso de Guatemala, un estudio realizado en 1985 ofrecía una estimación según la cual los estudiantes indígenas representaban sólo el 6,2% del total de estudiantes matriculados en educación superior (Fabian y Urrutia 2004: 64), proporción que contrasta notablemente con la de que el 41% de la población de este país es indígena. En el caso de Brasil, el porcentaje del total de población indígena del país que accede a la educación superior es de 0,6%, proporción que contrasta con la del porcentaje de más del 10% para la población “blanca” y del 2% para la población “negra y descendientes” (Souza 2003: 34). En el caso de Colombia, se estima que sólo el 0,6% de los estudiantes matriculados en todas las modalidades de educación superior de ese país (técnica profesional, tecnológica universitaria) es indígena, proporción que contrasta con el hecho que la proporción de población indígena en la población total nacional es de 1,83% (Pancho et. al. 2004:107). En el caso de México, datos referentes al año 2000 señalan que sólo el 3,5% de la población indígena de ese país es profesional, mientras que esta proporción es del 11% en el caso de la población nacional total (Casillas Muñoz 2004: 26). Complementariamente puede tomarse en cuenta que según un estudio publicado en 2003 por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en México: “Sólo el 1% de los jóvenes indígenas de entre 18 y 25 años ingresan a instituciones de educación superior y de ellos, uno de cada cinco egresa y se titula, en contraste con el 22.55% de los jóvenes de esa misma edad del país que acceden a dicha educación, egresando y titulándose la mitad de esos estudiantes” (citado por Didou Aupetit y Remedi Allione 2006:28). En el caso de Ecuador, se estima que sólo el 3% de los jóvenes (ambos sexos) de entre 18 y 24 años que se auto-identificados como “indígenas” asisten a IES, esta proporción es del 6% para el caso de quienes se auto-identifican como “negros” y del 8% para quienes se auto-identifican como “mulatos”, tasas que contrastan con la de 14% para el grupo que se auto-identifica como “mestizo” y del 19% para el que auto-identifica como “blanco”; así como con la tasa promedio nacional que es del 14% (García 2004: 19).

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

Cuadro Nro. 4
Población Afrodescendiente en cinco países latinoamericanos, año 2000

	Población Total	Población Afrodescendiente	% Población Afrodescendiente respecto de Total
Brasil	168.666.180	75.872.428	45%
Costa Rica	3.713.004	72.784	2%
Ecuador	12.156.608	604.009	5%
Guatemala	11.237.196	5.040	0%
Honduras	6.076.885	58.818	1%

Fuente: Marta Rangel (2005) La población afrodescendiente en América Latina y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal. Ponencia presentada para discusión en el Seminario "Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y El Caribe" CEPAL, Fondo Indígena, CEPED. Santiago, 27-29 de abril del 2005. págs. 9-10.

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

En todo caso, más significativa que estas disparidades y ajustes, resulta la insuficiencia de data para los demás países de la región, indicativa de los escasos esfuerzos dedicados al tema. Aun así, las cifras disponibles permiten afirmar que en algunos países de la región la población afrodescendiente resulta numerosa tanto en términos absolutos, como relativos. No obstante, como en el caso de los pueblos indígenas, estas cifras por si solas no son suficientemente indicativas de qué esperar respecto de demandas específicas de ES por parte de estas poblaciones. Esto dependerá, como en aquel otro caso, de la capacidad de presión de las organizaciones afrodescendientes, de las políticas públicas, de las políticas de las IES, de varias variables macroeconómicas y sociales y del apoyo que organismos de cooperación, públicos y privados, puedan brindar al respecto. Dada su creciente importancia, este último aspecto será tratado en otra sección de este estudio.

Si bien este Informe, así como el proyecto del que forma parte (TESALC), tiene como foco de atención la Educación Superior no puede obviarse el hecho que el interés por asegurar el acceso de individuos indígenas y afrodescendientes a la Educación Superior, así como su permanencia y exitoso egreso, no puede entenderse disociado de asegurar mejores condiciones de vida para estas poblaciones en otros ámbitos (ingresos, salud, vivienda, seguridad) y especialmente, desde luego, en lo que respecta a educación básica y secundaria.

2. Marcos constitucionales y legales

Actualmente, las Constituciones de la mayoría de los países de la región reconocen a los pueblos indígenas derechos de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento se observa en las Constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. Adicionalmente, casi todos ellos han ratificado el Convenio 169 de la OIT (Muñoz 2005:134-135). El alcance de este reconocimiento es variable pero lo que interesa destacar acá es que la tendencia observable es a que nuevos países hagan algún tipo de reconocimiento, así como a ampliar el alcance de este.

A este reconocimiento a nivel constitucional se agrega el hecho de que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes y normativas específicas dirigidas al reconocimiento y protección de los derechos de estos pueblos y/o de individuos indígenas. Más aún en casi todos ellos estas leyes se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. En pocas palabras, existe sino suficiente, al menos cuantiosa normativa en esta materia. Lo que en muchos casos falla es su aplicación, en parte por qué el racismo y la discriminación inconscientemente instalados en los imaginarios de los actores sociales hacen que esto ocurra, en parte por lo que suele denominarse falta de voluntad política. Sin embargo, parece que tal vez sea más apropiado expresar esta última idea en términos de correlaciones de fuerzas. Este detalle no es meramente terminológico, por lo que resulta importante para este Informe, porque especialmente desde 1992 para acá la capacidad de presión de las organizaciones indígenas y de otros actores comprometidos con la defensa de los derechos de estos pueblos ha venido creciendo y por diversos factores analizados en este Informe es de esperar que siga creciendo. El caso es que en la medida que lo haga cuenta ya con la existencia de normativas que no hay que generar, sino lograr su aplicación.

En cambio, los derechos de los afrodescendientes en general no están aun plasmados en tantas normativas, ni textos constitucionales. Sin embargo, cabe esperar que la tendencia observada respecto de los pueblos indígenas, aunada a la creciente importancia del clima de época que favorece el reconocimiento de la diversidad cultural y la valoración positiva por la interculturalidad, la equidad y la inclusión, así como la valoración negativa respecto del racismo y toda forma de discriminación negativa, expresadas en instrumentos internacionales (ver sección 3 de este documento) habrán de favorecer crecientemente la consideración de las demandas de las poblaciones afrodescendientes. En todo caso, por todo lo anterior cabe esperar que en las próximas décadas las constituciones y leyes de estos países tiendan a reconocer derechos y compensar a estos grupos de población y que esto se exprese en el campo de la educación superior. Adicionalmente, también las organizaciones afrodescendientes y otros actores sociales aliados están en ascenso, en términos de capacidad de presión, contando cada vez más con discursos más clara y eficazmente estructurados, crecientes niveles de organización y también creciente capacidad de articulación y conquista de demandas en diversos países de la región.

3. Convenios y otros instrumentos internacionales

Diversos convenios y otros tipos de instrumentos internacionales han constituido marcos de acción favorables para que tanto organizaciones indígenas y afrodescendientes como otras de diversos sectores de las sociedades civiles, partidos

políticos, agencias gubernamentales, IES y diversos sectores profesionales e intelectuales promovieran iniciativas y reformas tendentes a lograr la inclusión de personas y contenidos indígenas y afrodescendientes en la educación superior. Por las razones antes expuestas con relación al relativo “atraso” histórico que la región exhibe en este campo, así como por las constelaciones de actores y factores que se analizan en secciones anteriores y posteriores de este mismo informe, incluyendo el ya referido clima de época, es de esperar que en los próximos años continúen registrándose avances en esta materia, tanto en términos del desarrollo de nuevos instrumentos, como de la creciente adhesión a los mismos y en su aplicación a las diversas legislaciones y normativas nacionales.

La cantidad y relevancia de los Convenios y otros tipos de instrumentos internacionales que, de diversas formas, han resultado y/o puede esperarse que resultan significativos para la inclusión de individuos y pueblos indígenas y afrodescendientes, contenidos y modos de aprendizaje de pueblos indígenas y afrodescendientes, así como para favorecer la creación y/o fortalecimiento de IES promovidas por estos sectores de población y/o dirigidas a atender sus intereses y demandas.

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

Otros instrumentos importantes son: la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas.

En el marco del trabajo de la UNESCO, deben destacarse particularmente la Declaración Universal de la UNESCO sobre Diversidad Cultural (2001), la Convención de la UNESCO sobre la Protección y Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005). Específicamente en el campo de la Educación Superior, debe mencionarse la Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

En el plano regional, como parte de las de las actividades preparatorias de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia fue convocado el Seminario Regional de Expertos para América Latina "Medidas económicas, sociales y jurídicas para luchar contra el racismo, con referencia especial a los grupos vulnerables", celebrado del 25 al 27 de octubre de 2000 en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en Santiago (Chile). La reunión dio lugar a la producción de un documento presentado ante el Comité Preparatorio de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (A/CONF.189/PC.2/5. 27 de abril de 2001).

Algunas de las recomendaciones de este documento son especialmente relevantes para este Informe. Por ejemplo, respecto de los pueblos indígenas el Seminario en su Recomendación Nro. 47 “solicita a la Conferencia Mundial que exhorte a los Estados” a desarrollar varios tipos de acciones, entre ellas, en el literal “e)”

solicita: “Asegurar que los pueblos indígenas tengan acceso a todos los niveles y formas de educación estatal. En especial, los Estados deberían prestar apoyo financiero para ayudar a los indígenas a continuar sus estudios y su formación postsecundaria, contribuyendo así a que todos los grupos de la sociedad tengan acceso equitativo a la educación. Asimismo, los Estados deberían prestar apoyo a los pueblos indígenas que traten de crear sus propias instituciones educacionales, con el fin de poder transmitir su lengua, cultura y valores a las generaciones futuras” (Naciones Unidas 2001:32).

Posteriormente, respecto de quienes el documento denomina “afrolatinoamericanos”, el seminario entre otras recomendaciones formula dos que el autor del presente Informe ha constatado que están siendo movilizadas por diversas organizaciones afrodescendientes de la región, con respaldo de algunos gobiernos de la región, organismos internacionales y el BID, como es el caso de la recomendación Nro. 66. Mediante esta recomendación, el seminario “invita a los Estados a recopilar y mantener estadísticas oficiales precisas de la situación socioeconómica de la población afrolatinoamericana y caribeña. Estas estadísticas servirán de marco para la ejecución de medidas de acción afirmativa que reparen y remedien en el ámbito regional y nacional la estructura racializada y colonial sobre la que se han fundado los Estados de la región” (Naciones Unidas 2001:35). Otra recomendación significativa que se ha podido constatar esta siendo proactivamente movida por estas organizaciones es la Nro.69. Mediante esta recomendación, el seminario “invita a los gobiernos a que incorporen en los currículos educativos la historia y los logros de los pueblos de ascendencia africana y capaciten en este sentido a los docentes de todos los niveles” (Naciones Unidas 2001:36).

Finalmente, debe tomarse en cuenta que está vigente la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, así como las Metas del Milenio y que ambos instrumentos contribuyen al clima de época favorable para los procesos analizados en este Informe.

En suma, la vigencia de las Convenciones y otros instrumentos internacionales mencionados en este acápite, consideradas conjuntamente con la actitud pro-activa de organizaciones indígenas y afrodescendientes, así como de diversos sectores de las sociedades civiles, partidos políticos, agencias gubernamentales, IES y diversos sectores profesionales e intelectuales, parece probable que hacia el año 2021, horizonte de análisis prospectivo del proyecto TESALC, continúen desarrollándose, fortaleciéndose y profundizándose iniciativas y programas destinados a atender las necesidades y demandas de pueblos indígenas y poblaciones afrodescendientes. Desde luego, estos factores tendencialmente positivos no están exentos de los riesgos inherentes a procesos económicos contractivos y/o concentradores de ingresos que, eventualmente, podrían afectar las oportunidades concretas de realización de las mencionadas iniciativas. Sin embargo, como ya se argumentó el clima de época y la experiencia de las últimas dos décadas llevan a pensar que, en el actual período histórico, la preocupación por asegurar condiciones de gobernabilidad impedirían que tendencias económicas contractivas afectarían abiertamente estas tendencias al reconocimiento y valoración de la diversidad, aunque seguramente sí afectarían las disponibilidades presupuestarias para encarar algunas de ellas con el alcance y profundidad que demandan.

4. Papel de IES y de organizaciones e intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes

De maneras diferentes entre sí, aunque en ocasiones articulada, las organizaciones e intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes y algunas IES han sido actores protagónicos para lograr los avances que hasta la fecha se han alcanzado en el desarrollo y puesta en práctica en el campo objeto de este Informe y todo hace esperar que continuarán jugando papeles de este tipo en el período de referencia de este Informe (horizonte del año 2021). Este relativamente amplio y diverso universo de actores incluye, desde luego, a los maestros de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y a los egresados de cursos de licenciaturas y diversas modalidades de postgrado (incluyendo maestrías) en EIB, quienes en muchos casos son además maestros o profesores, y cuyo número crece año a año en buena parte de los países la región. La encuesta realizada y los documentos analizados llevan a concluir que igualmente crece la conciencia de este grupo profesional respecto de la importancia de avanzar en este campo, lo cual, además, en muchos casos se vincula también a sus propios intereses prácticos de campo de trabajo. No puede ignorarse la importancia de este factor, por insignificante que parezca al hacer análisis a niveles muy macro, por cuanto este grupo profesional ha venido jugando un muy importante papel como mediador de necesidades y articulador de demandas.

Si bien es cierto que algunos Estados de la región y diversas agencias de cooperación internacional y fundaciones privadas han jugado papeles importantes, no obstante, sin el protagonismo, la capacidad propositiva y la movilización de organizaciones e intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes, así como de algunas IES, difícilmente se hubieran logrado los avances que aun cuando insuficientes se han logrado hasta la fecha. En general, han sido pocos los Estados que han tomado iniciativas por sí mismos en esta materia. Algunos, por iniciativa propia, han establecido programas de becas y/o de cupos, o han respondido favorablemente a demandas y/o propuestas de organizaciones indígenas y afrodescendientes y/o de IES. El caso del Estado mexicano con la creación desde 2004 y hasta la fecha de ocho universidades interculturales (Schmelkes 2007) constituye un caso bastante excepcional. Pero en general, los Estados han estado a la zaga; en el mejor de los casos han respondido favorablemente, así como lentamente. No parece previsible que esta actitud “pasiva” de los Estados vaya a cambiar notablemente como producto de las dinámicas de sus aparatos político-administrativos. En cambio, si es posible que por el mencionado clima de época y otros factores mencionados en este Informe se comporten de maneras más “receptivas” que en el pasado ante las demandas y propuestas de las organizaciones indígenas y afrodescendientes y/o de las IES.

Por esto, es de prever que difícilmente se lograrán nuevos avances en el período de análisis cubierto por este Informe si las organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes y cuanto menos algunas IES, junto con organizaciones sociales y profesionales usualmente aliadas en cada país y a nivel regional y/o de la cooperación internacional, no continúan impulsando estas reformas. Afortunadamente, parece haber numerosos y significativos indicadores de que los mencionados tipos de organizaciones sociales, algunas IES que han sido sensibles y pro-activas en el tema y algunas de las mencionadas organizaciones aliadas a estas, han comprendido claramente la necesidad de asumir actitudes cada vez más y mejor articuladas y pro-activas. Son significativos los indicadores que hacen esperar que en las próximas décadas estos actores incrementarán sus capacidades y acciones propositivas y también ejecutivas, dentro de lo que está a su alcance. Esto resulta evidente al revisar no sólo los documentos propositivos, sino también las memorias de lo actuado producidos por muchas de estas organizaciones; tantos y tan diversos que resulta imposible referirlos en este Informe. Algunos de ellos se han presentado en encuentros organizados por estas

mismas organizaciones e IES y/o por agencias gubernamentales de educación de algunos países y/o por el IESALC, o bien coorganizados por varios de estos tipos de actores.

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

Por todo esto, a modo de indicador de lo hasta acá acontecido e indicador de lo que cabe esperar, parece conveniente cuanto menos listar las principales reuniones realizadas, para posteriormente sintetizar de manera esquemática las recomendaciones emanadas de ellas, especialmente de las más recientes.

5. Encuentros Internacionales o con participación internacional, redes, recomendaciones y debates

Según la información que se ha logrado reunir para este Informe (que seguramente es incompleta, pues uno de los problemas de este campo es que hasta el momento no ha habido un acopio sistemático de información de acceso abierto, que reúna información y documentación completa de las reuniones realizadas en los diversos países) las reuniones realizadas hasta el momento, incluyendo algunas de alcance nacional pero que se han realizado con el auspicio o la participación de al menos una IES extranjera, o de algún organismo intergubernamental o agencia de cooperación internacional, han sido las siguientes:

- 1) Mayo de 1997: “Seminario Universidades Indígenas y Programas Afines”, organizado por la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), el Saskatchewan Indian Federated College (SIFC), de Canadá y la Universidad de La Paz (UPAZ), en la sede de la UPAZ en Costa Rica. Esta reunión fue un espacio en el cual se intercambiaron ideas acerca de 23 experiencias en curso, representadas en el evento. Uno de los logros de esta reunión fue la creación de una “Red de Universidades Indígenas y Programas Afines” (Barreno 2003: 26), sobre cuyo funcionamiento efectivo se carece de información completa al momento de elaborar este Informe, pero en todo caso de la suficiente como para afirmar que ha servido para la convocatoria y organización de algunas de las reuniones posteriores y de otras iniciativas compartidas entre sus participantes.
- 2) Octubre (12 al 17) de 1999: “Indígenas 2000”, organizado por URACCAN, en Bilwi (Puerto Cabezas), Nicaragua. Este encuentro incluyó a los participantes en el primer encuentro y se amplió con otros participantes (Barreno 2003: 26).
- 3) Abril (25 y 26) de 2002: “Reunión Regional sobre la Educación Superior de los Pueblos Indígenas de América Latina”, organizada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), con el apoyo de la Oficina de la Representación de la UNESCO en Guatemala y el apoyo del Gobierno de Guatemala, en Ciudad de Guatemala. Participaron 31 directivos y especialistas de instituciones de Educación Superior Indígena de 11 países de la región y uno de fuera

de ella (Canadá), así como 6 representantes de organismos gubernamentales y no gubernamentales de Educación Superior. Las ponencias presentadas en esta reunión se recogieron en un libro compilado y publicado por UNESCO-IESALC (2003). Las principales recomendaciones de esta reunión se presentan más adelante en este Informe de manera sintética e integradas con las emanadas de algunas de las reuniones posteriores. Esta reunión dio lugar, además a que el IESALC comisionará la realización de diez estudios nacionales de carácter diagnóstico macro, los cuales junto con el mencionado libro se encuentran disponibles en el sitio del IESALC en Internet: www.unesco.org.ve.

- 4) Abril de 2003 “Primer Encuentro Nacional de Políticas de Educación Superior Indígena”, organizado por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Organización Nacional Indígena de Colombia la Universidad de San Buenaventura de Cali y UNESCO-IESALC, con el apoyo del Ministerio de Educación Nacional, varias organizaciones indígenas y varias universidades nacionales. Este evento, realizado en Cali, sirvió de marco para la presentación del trabajo de investigación Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza, que publicado un año más tarde (Pancho et. al. 2004). Esta investigación fue realizada por un equipo del Programa de Educación Bilingüe Intercultural (PEBI) CRIC, con apoyo financiero de UNESCO-IESALC.

- 5) Septiembre (25 y 26) de 2003: “Segundo Encuentro Regional sobre la Educación Superior para los Pueblos Indígenas de América Latina”, organizada por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México y el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Este encuentro se realizó en la Antigua Hacienda San Miguel Regla, en el Estado de Hidalgo, México y se planteó explícitamente como una continuidad del anterior realizado en Guatemala. Este encuentro reunió a 61 participantes de 13 países, incluyendo entre estos a 31 de México, 1 de Canadá y el entonces Director del IESALC. Como el anterior, condujo a la publicación de unas *Memorias* (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe 2004), las cuales están disponibles en Internet en: www.redui.org.mx/banco/browse.php. Esta reunión también produjo un valioso conjunto de recomendaciones, las principales de las cuales se presentan más adelante en este Informe de manera sintética, e integradas con las emanadas de las demás reuniones reseñadas.

- 6) Octubre (23 y 24) 2003: “Foro sobre Políticas de Educación Superior Indígena, Fase II”, organizado por la Universidad Central del Ecuador y UNESCO-IESALC, con la colaboración del Instituto Interamericanos de Cooperación para la Agricultura (IICA) la Oficina de Cooperación Técnica Alemana (GTZ) y en coordinación con la Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi, el Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador (CONAIE), el Consejo de Desarrollo de las Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CONDENPE) y la Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe. Este Foro se realizó en la ciudad de Quito, Ecuador. Si bien tuvo alcance nacional, estuvo explícitamente enmarcado en la tradición de trabajo de los cuatro encuentros de alcance internacional antes reseñados y, además, contó con la participación del IESALC y la GTZ, así como con la del Fondo Indígena (mecanismo de cooperación regional

sobre al que se hará referencia en la próxima sección de este Informe). Las conclusiones y recomendaciones emanadas de este encuentro también muestran cierta continuidad con las emanadas de los antes mencionados y se recogen de manera sintética más adelante en este Informe (Universidad Central del Ecuador 2005).

- 7) Octubre (14 y 15) 2004: “Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina”, organizado por UNESCO-IESALC y el Viceministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología de Bolivia. Este seminario se realizó en la ciudad de Oruro, Bolivia y contó con la participación de representantes de diez países de la región, quienes, en la mayoría de los casos, presentaron aspectos específicos de estudios diagnósticos de los diferentes países con acento en los problemas de acceso y permanencia que afectan a estas poblaciones. La mayoría de los estudios presentados estuvieron basados al menos parcialmente en los estudios de casos nacionales comisionados por el IESALC anteriormente. De este Seminario no resultó una publicación impresa, pero las respectivas ponencias están disponibles en el sitio de UNESCO-IESALC en Internet: www.unesco.org.ve.
- 8) Agosto (22 y 23) 2005: “III Encuentro sobre Políticas Públicas de Educación Superior Indígena”, organizado por la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, con apoyo y participación de UNESCO-IESALC, La Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), la Organización Indígena del Cauca, Colciencias y la ASCUN. Este encuentro realizado en Medellín, da continuidad al antes mencionado realizado en Cali en 2003, y a un segundo encuentro realizado en Pasto en 2004 (sobre el cual no fue posible obtener información).
- 9) Marzo (12-14) 2007: “Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina. Seminario de Expertos”. Organizado por Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM y por el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PROEIB) con sede en Bolivia (en el que participación de la Universidad Mayor San Simón, Bolivia, la Universidad de la Frontera, Chile, y la ya mencionada URACANN, de Nicaragua, y cuenta con apoyo de la Agencia de Cooperación Alemana, GTZ). La reunión se realizó en Tepoztlán, Morelos, México, y contó con la participación de 32 representantes de 25 universidades indígenas y/o interculturales, la mayoría de ellas de México, pero también de Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala y Nicaragua. En este encuentro se constituyó una red y además se formularon recomendaciones, que se inscriben aproximadamente en la misma línea de las de los eventos realizados en Guatemala en 2002 y en Hidalgo en 2003, las principales de las cuales se presentan más adelante en este Informe de manera sintética, e integradas con las emanadas de las demás reuniones reseñadas.
- 10) Agosto (27-30) 2007: “II Seminario Povos Indígenas e Sustentabilidades”, realizado en Campo Grande, Universidad Mato Grosso do Sul, Brasil. Este seminario contó con la participación de representantes de universidades de México, Bolivia y Chile, así como con representantes de pueblos y organizaciones indígenas de Bolivia y Brasil, y de varias universidades y organismos gubernamentales de Brasil. Además, contó con el apoyo de la Fundación Ford. En este evento también se constituyó una red de trabajo sobre el tema.

Recomendaciones emanadas de los eventos antes listados más significativas, desde el punto de vista del proyecto TESALC:

A continuación se ofrece una síntesis de algunas recomendaciones que se han venido reiterando a través de la sucesión de reuniones listadas, con especial atención a aquéllas que resultan más relevantes para los objetivos del presente Informe, en tanto parte del proyecto TESALC, es decir las dirigidas a los Estados y a las universidades “convencionales”, se omiten aquellas dirigidas especialmente a los actores participantes en estas reuniones y redes. Dada su sistemática reiteración a lo largo de los últimos 6 años, cabe asumir que estas recomendaciones continuarán repitiéndose en los próximos y que orientarán la agenda de los actores involucrados en los próximos años. Entonces, de manera sintética, pueden señalarse las siguientes:

- i) Procurar “reconocimiento” y “acreditación” por parte de los Estados.
- ii) Que los Estados generen estadísticas sobre acceso, permanencia y graduación de indígenas en Educación Superior.
- iii) Diseñar indicadores para seguir avances efectivos de universidades y políticas públicas respecto de: cobertura/alcance, calidad, pertinencia, integración contenidos y modos aprendizaje, diversidad de carreras, incorporación estudiantes y profesores indígenas.
- iv) Obtener fondos para becas para estudiantes y plazas para profesores indígenas.
- v) Obtener fondos para investigación.
- vi) Convocar a universidades “convencionales” a reconocimiento y fortalecimiento de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad como ejes transversales de sus planes de estudio y modalidades de la vida universitaria.

Diferencias y debates: El análisis y la comparación de numerosas ponencias presentadas en estos eventos, cuando no la simple lectura de las mismas y/o de los estudios nacionales comisionados por UNESCO (ver por ej.: Pachano et. al 2004, Rodríguez Ostria 2003, Weise Vargas 2004), la revisión de publicaciones de diversos tipos (ver por ej.: Amawtay Wasi 2004, Dimas Huacuz 2006, Rappaport 2005, Schmelkes 2006), así como una encuesta exploratoria realizada para la elaboración de este Informe, llevan a concluir que existen significativas diferencias conceptuales entre los actores participantes en estas reuniones y redes respecto de la idea de “educación intercultural”. El análisis de esas mismas fuentes permiten concluir que también existen diferencias semejantes acerca del sentido y pertinencia de las propuestas denominadas “indígenas” o “afrodescendientes” (según los casos) que adelantan organizaciones y sectores indígenas o afrodescendientes, así como de las conceptualizadas como “para” indígenas o afrodescendientes que ofrecen IES “convencionales”.

5. Papel de organismos de cooperación y fundaciones privadas

La importancia del papel jugado por organismos intergubernamentales, agencias de cooperación y fundaciones privadas, especialmente de alcance internacional, para el fortalecimiento de las organizaciones indígenas y afrodescendientes en su larga lucha contra el racismo, la discriminación y diversas formas de exclusión no puede ser subestimada, de hecho esto es reconocido en numerosas investigaciones académicas sobre el tema (ver por ej.: Brysk 2000, Mato 1997, entre muchas otras). El caso de la Educación Superior de/para pueblos indígenas y afrodescendientes no es una excepción dentro de este amplio campo, sino, un ámbito más en el cual se puede constatar este

hecho. Por eso no resulta sorprendente verificar que diversos organismos gubernamentales, agencias de cooperación bilateral y fundaciones privadas han venido jugando un papel muy significativo en el fortalecimiento y apoyo de algunas iniciativas en el campo de la Educación Superior Indígena, Afrodescendiente e Intercultural.

La revisión de documentos producidos por muchas las instituciones objeto de este Informe y de las reuniones antes mencionadas permite observar el destacado papel que para su fortalecimiento han venido jugando entre otras pero muy especialmente (hasta dónde el rastreo de información nos ha permitido llegar) las agencias de cooperación de Alemania (GTZ), Bélgica, Estados Unidos (USAID), España (AECI), Suecia (AECI), la Fundación Ford (Estados Unidos) con su programa “*Pathways to Higher Education*”, la Fundación Equitas (Chile), la Fundación Kellogg (Estados Unidos). También han jugado un papel importante dos IES del Canadá, el Colegio de las Américas (COLAM) y el Saskatchewan Indian Federated College, así como algunas organizaciones no-gubernamentales europeas relativamente pequeñas. Entre los organismos intergubernamentales el IESALC y algunas oficinas regionales de UNESCO han jugado importantes papeles en esta materia. En el caso del IESALC, este organismo específicamente ha facilitado asistencia técnica y financiera para la realización de los estudios, publicaciones y encuentros antes mencionados y actualmente tiene en marcha el proyecto de investigación “Interculturalidad y Educación Superior”.

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

La revisión de documentos de las agencias y organismos de cooperación antes mencionados, así como las consultas realizadas vía correo electrónico a algunos representantes de las mismas, permiten prever que estos actores continuarán trabajando en los próximos años, como lo han hecho hasta ahora, en algunos casos existen planes aprobados para al menos los próximos cuatro y cinco años. Si bien más allá del horizonte del año 2011 se trata de hacer inferencias, lo analizado lleva a pensar que las modalidades de Educación Superior Indígena, Intercultural y Afrodescendiente continuarán contando con el apoyo de estas agencias durante el período de análisis del proyecto TESALC (año 2021). Este es un factor que refuerza la idea de que los actores involucrados en la promoción y desarrollo de estas modalidades de ES podrán continuar avanzando en la realización de sus proyectos. Desde luego, estos apoyos técnicos y financieros, si bien valiosos y necesarios, no resultan suficientes, por lo cual es mucho

lo que queda por hacer, algunas ideas y propuestas al respecto se recogen en la próxima sección de este Informe.

6. Conclusiones, Recomendaciones y Propuesta para la CRES-2008

De lo expuesto en este Informe se concluye que el conjunto de modalidades de Educación Superior usualmente designadas como Interculturales, Indígenas, para Indígenas, o para Afrodescendientes, al cual en este texto de manera abarcadora se denomina Educación Superior Intercultural incrementará su importancia cuantitativa en los próximos años.

También cabe prever que logren mayor reconocimiento por parte de los respectivos gobiernos nacionales, que su oferta educativa se diversifique, que puedan observarse mejoras en su calidad, aunque diferenciales y seguramente no totalmente satisfactorias, y que acrecienten el desarrollo de redes de colaboración.

La probabilidad de que las tendencias antes mencionadas efectivamente se desarrollen responde a la combinación de varios factores, los principales de ellos son: **a)** escaso desarrollo de estas modalidades educativas respecto de la importancia cuantitativa de los grupos de población de referencia, es decir necesidades insatisfechas, acumuladas y crecientes, no sólo debido a la desatención de que han sido objeto, sino también por la expansión de los egresados de programas de educación bilingüe, en algunos casos de carácter intercultural; **b)** creciente organización y visibilidad de las propuestas y acciones de organizaciones indígenas y afrodescendientes, que crecientemente incluyen demandas de educación superior, tanto orientadas a su inserción en el mercado laboral, como a la formación de intelectuales de los movimientos sociales asociados a estas organizaciones; **c)** creciente valoración por la diversidad cultural y la interculturalidad tanto en el plano internacional como en la región, expresada tanto en constituciones, leyes y normativas del sector educación, como en instrumentos internacionales;

Adicionalmente, cabe prever que los actores que impulsan estas modalidades de ES continuarán solicitando a los gobiernos que: **a)** generen estadísticas sobre acceso, permanencia y graduación de indígenas y afrodescendientes en Educación Superior y **b)** que establezcan programas de becas para estudiantes, plazas para profesores indígenas, fondos para investigación. También es previsible que continúen convocando a las universidades “convencionales” a reconocer y fortalecer la Diversidad Cultural y la Interculturalidad como ejes transversales de sus planes de estudio y modalidades de la vida universitaria. Es de prever que este accionar poco a poco encontrará actitudes crecientemente favorables de parte de organismos gubernamentales de la región, bilaterales e internacionales, fundaciones privadas e IES de la región y extra-regionales.

El grado efectivo desarrollo de todas las tendencias antes mencionadas dependerá en buena medida de los avances que se logren en construir modalidades adecuadas de colaboración entre las organizaciones sociales de estos pueblos, IES, agencias gubernamentales e intergubernamentales, fundaciones privadas y diversos sectores sociales de las sociedades nacionales interesados proactivamente en el mejoramiento de la calidad de vida en las mismas que estas reformas implican.

En cualquier caso, dadas las desigualdades históricas acumuladas, es de prever que el desarrollo de estas tendencias seguramente será insuficiente para compensar las condiciones de inequidad prevalecientes. Además, debe señalarse que existen riesgos de que estas tendencias se articulen de maneras subordinadas a tendencias mundiales de vinculación creciente entre corporaciones, IES y centros de investigación.

Es por ello que se requiere del papel crecientemente consciente y pro-activo de gobiernos y agencias gubernamentales, así como de organismos y mecanismos intergubernamentales de asistencia técnica y coordinación de políticas, organizaciones, intelectuales y profesionales indígenas y afrodescendientes, de IES “convencionales”, y de intelectuales, profesionales y otros sectores y organizaciones sociales y políticas interesados en la transformación de las sociedades de la región hacia modelos sociales equitativos e inclusivos. Para construir estos órdenes sociales deseables es condición necesaria (aunque no suficiente) adoptar decisiones y diseñar políticas en el ámbito de la Educación Superior, pues como ya ha sido abundantemente estudiado y demostrado, ésta tiene la capacidad de generar importantes impactos en las dinámicas sociales.

En este marco, el estudio realizado lleva a pensar que el **IESALC** podría jugar un papel crecientemente importante en esta materia. A partir del análisis de la encuesta realizada para apoyar la elaboración de este Informe, como del de los estudios nacionales encomendados en años anteriores por el IESALC, y del de las recomendaciones explícitas de algunos de los encuentros antes reseñados, es posible concluir que los muchos de los actores involucrados cifran altas expectativas respecto de las posibilidades de que el IESALC pueda contribuir al avance de estos procesos a través de las siguientes modalidades de acción:

- i) Brindar apoyo técnico a las IES Intercultural, de/para pueblos indígenas y afrodescendientes existentes y en proyecto de creación.
- ii) Facilitar espacios para el intercambio de aprendizajes entre los actores involucrados en las experiencias mencionadas en i).
- iii) Fomentar que los Estados e IES “convencionales” generen estadísticas de participación de estudiantes, docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes.
- iv) Constituir un Observatorio sobre el tema que de seguimiento a procesos y cree bases de datos y documentos.
- v) Promover que las IES “convencionales” apliquen políticas efectivas de valorización de la diversidad cultural e “interculturalicen” sus planes de estudio. Elaborar indicadores al respecto e incluirlos en la labor del Observatorio mencionado en iv).
- vi) Contribuir a dar visibilidad a las propuestas de ES de organizaciones indígenas y afrodescendientes frente a gobiernos nacionales y otros organismos intergubernamentales.
- vii) Brindar apoyo técnico para la formación de docentes e investigadores indígenas y afrodescendientes.
- viii) Promover y facilitar “diálogos de saberes”.
- ix) Apoyar la búsqueda de fondos internacionales para proyectos específicos de estas instituciones.

Queda por ver de qué modos el IESALC desde su misión institucional puede responder a estas expectativas, así como evaluar las posibilidades reales de movilizar los recursos económicos y técnicos necesarios para responder a ellas de manera consistente.

En este sentido, un paso significativo importante podría ser **proponer a la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES, Cartagena 2008) la elaboración de una Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural e**

Interculturalidad en la Educación Superior, la cual tras las mediaciones del caso, al cabo de unos años, pueda convertirse en una Convención internacional.

La propuesta de la Declaración para la Promoción de la Diversidad Cultural e Interculturalidad en la Educación Superior podría enmarcarse en la Convención de UNESCO sobre Protección y Promoción de la Diversidad Cultural, así como en: la Declaratoria del Segundo Decenio de los Pueblos Indígenas; el Convenio nro. 169 de la OIT; la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial; la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales; la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas; y en la propia Declaración Mundial sobre Educación Superior para el Siglo XXI emitida por la Conferencia Mundial de Educación Superior reunida en París en 1998, la cual establece que una de las misiones centrales de la educación superior es ayudar a entender, interpretar, preservar, mejorar, promover y diseminar las culturas en un contexto de pluralismo y diversidad cultural.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y FUENTES CONSULTADAS

Barreno, L. (2003) Educación Superior Indígena en América Latina. En: UNESCO-IESALC (comp.) *La Educación Superior Indígena en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. Págs.: 11-54

Brysk, A. (2000) *From Tribal Village to Global Village. Indian Rights and International Relations in Latin America*. Palo Alto: Stanford University Press

Casillas Muñoz, M. de L. (2004) Educación Superior y estrategia de atención con equidad a los pueblos indígenas de México. Ponencia presentada en el Seminario Regional sobre la Situación y Perspectivas de la Educación Superior Indígena en América Latina, Oruro, Bolivia, 14 y 15 de Octubre, organizado por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC)-UNESCO.

Chirinos Rivera, A y Zegarra Leyva, M. (2005) *Educación Superior indígena en el Perú*. Surco: Asamblea Nacional de Rectores.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (2004) *Educación Superior para los pueblos indígenas de América Latina. Memorias del Segundo Encuentro Regional*. México DF: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.

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

Didou Aupetit, S. y Remedi Allione, E. (2006) *Pathways to Higher Education: Una Oportunidad de Educación Superior para Jóvenes Indígenas en México*. México DF: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, ANUIES

Dimas Huacuz, B. (2006) ¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena. En: *Educación Superior: Cifras y Hechos* (revista publicada por CEIICH de la UNAM) 5(27-28): 36-41

Fabian, E. y Urrutia L. E. (2004) *Educación Superior para los pueblos indígenas: Caso Guatemala*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve

García, F. (2004) *La Educación Superior Indígena en Ecuador*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve

Guerrero, F. (2005) *Población indígena y afrodescendiente en Ecuador. Diagnóstico demográfico a partir del Censo 2001*. Santiago de Chile: CEPAL

Hopenhayn, Martín, A. B. y Miranda, F. (2006) *Los pueblos indígenas y afrodescendientes ante el nuevo milenio*. Santiago de Chile: CEPAL, División de Desarrollo Social. Serie Políticas Sociales 118.

Mato, D. (1997) On Global-Local Connections, and the Transnational Making of Identities and Associated Agendas in Latin America. *Identities: Global Studies in Culture and Power*. 4(2): 167-212.

Muñoz, M. R. (2006) Educación Superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En: Informe *sobre Educación Superior en América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: UNESCO-IESALC. Págs. 129-143.

Naciones Unidas, Comité Preparatorio de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia (2001) Informe del Seminario regional de expertos para América Latina y el Caribe sobre medidas económicas, sociales y jurídicas para luchar contra el racismo, con referencia especial a los grupos vulnerables. Segundo período de sesiones. Ginebra, 21 de mayo a 1º de junio de 2001. (A/CONF.189/PC.2/5. 27 de abril de 2001)

Pancho Aquite, A., Bolaños de Tatay G., Manios Q S., Chavaco Tunubalá A. J., Viluche Chocué J., Sisco Tumbo M., Poto, R. y Balbuena A. (2004) *Educación Superior Indígena en Colombia, una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Universidad de san Buenaventura Cali.

Rangel, M. (2005) *La población afrodescendiente en América Latina y los Objetivos de Desarrollo del Milenio. Un examen exploratorio en países seleccionados utilizando información censal*. Ponencia presentada para discusión en el Seminario “Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y El Caribe” CEPAL, Fondo Indígena, CEPED. Santiago, 27-29 de abril del 2005.

Rappaport, J. (2005) *Intercultural Utopias*. Durham: Duke University.

Rodríguez Ostría, G. (2003) La Educación Superior Indígena en Bolivia. En UNESCO-IESALC (comp.) *La Educación Superior Indígena en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC. Págs.: 55-67.

Schmelkes, S. (2006) Universidades Interculturales en México. Hacia una política de equidad e inclusión en Educación Superior. En Pamela Díaz Romero (ed.) *Caminos para la inclusión en Educación Superior en el Perú*. Lima: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Equitas, págs.: 113-125

Schmelkes, S. (2007) Universidades innovadoras, nueva demanda. Conferencia presentada en el coloquio “Estudiantes de nuevo ingreso en la Universidad del Siglo XXI”, organizado por la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 17 al 19 de abril de 2007.

Souza, H. C. de (2003) *Educacao Superior para indígenas no Brasil*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve

UNESCO-IESALC, comp. (2003) *La Educación Superior Indígena en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.

Universidad Intercultural Amawtay Wasi (2004) *Sumak Yachaypi, Alli Kawsaypipash Yachakuna / Aprender en la Sabiduría y el Buen Vivir / Learning Wisdom and the Good Way to Live*. Quito: Universidad Intercultural Amawtay Wasi.

Universidad Central del Ecuador (2005) *Políticas de Educación Superior Indígena*. Quito: Dirección General Académica, Universidad Central del Ecuador.

Weise Vargas, C. (2004) *Educación Superior y poblaciones indígenas en Bolivia*. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC). Disponible en: www.unesco.org.ve