



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

IESALC

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

ess

Educación
Superior y
Sociedad



20

Educación superior y
pueblos indígenas y
afrodescendientes
en América Latina

Instituto Internacional de Unesco para la Educación
Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2017
Educación Superior y Sociedad (ESS)
Nueva etapa
Colección 25.º Aniversario
Vol. 20
ISSN 07981228 (formato impreso)
ISSN 26107759 (formato digital)
Publicación semestral

∴ **COORDINACIÓN TEMÁTICA**

Daniel Mato

∴ **EQUIPO DE PRODUCCIÓN**

Andrés Croquer	Sara Maneiro
Ayuramí Rodríguez	Yeritza Rodríguez
Débora Ramos	Yuliana Seijas
César Villegas	Zulay Gómez
José Quinteiro	

∴ **CORRECCIÓN DE ESTILO, DISEÑO GRÁFICO
Y DIAGRAMACIÓN**

Alba Maldonado Guzmán

∴ **TRADUCCIÓN**

Yara Bastidas

Apartado Postal N° 68.394
Caracas 1062-A, Venezuela
Teléfono: +58 - 212 - 2861020
E-mail: ess@unesco.org.ve / esosa@unesco.org.ve

Educación Superior y Sociedad (ESS)
es una publicación registrada en las siguientes
bases de datos e índices:

• **IRESIE:**

Índice de Revistas de Educación Superior e
Investigación Educativa
<http://www.unam.mx/cesu/iresie>

• **REVENCYT:**

Índice de Revistas Venezolanas
de Ciencia y Tecnología
<http://www.revencyt.ula.ve>

∴ **COMITÉ DE LECTURA**

Daniel Mato (Coord.)
Sergio Enrique Hernández Loeza
Rita Gomes do Nascimento
Álvaro Guaymás
Xinia Zúñiga Muñoz
Maria Nilza da Silva
Anny Ocoró Loango
Libio Palechor Arévalo
Alta Suzzane Hooker

TODOS LOS TRABAJOS AQUÍ PUBLICADOS HAN SIDO ARBITRADOS

ess

Educación Superior y Sociedad



Educación Superior y Sociedad (ESS)

Colección 25.º Aniversario

DIRECTOR UNESCO-IESALC

Pedro Henríquez Guajardo

CONSEJO CONSULTIVO EDITORIAL INTERNACIONAL

Francisco Tamarit

Marco Díaz

María José Lemaitre

René Ramírez

Miriam da Costa

EDITORA GENERAL

Elizabeth Sosa

La dirección editorial de **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, no se hace responsable de las opiniones, datos y artículos publicados, recayendo las responsabilidades que de los mismos se pudieran derivar sobre sus autores.

ess

Educación Superior y Sociedad

EDICIÓN ANIVERSARIA
25
AÑOS

Educación Superior y Sociedad (ESS) es una publicación semestral, editada por el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) de la Unesco, con sede en Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** está consagrada a publicar resultados de Investigaciones; identificar brechas del conocimiento y nuevas prioridades de investigación; traer al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; promover la investigación en y sobre la educación superior; diseminar información sobre políticas y buenas prácticas; contribuir al establecimiento de puentes entre los resultados de la investigación y la formulación de políticas; facilitar y estimular arenas internacionales e interdisciplinarias para el intercambio de ideas, experiencias y el debate crítico, estimular la organización de redes y la cooperación entre actores, fortaleciendo las condiciones para la innovación de la educación superior; fortalecer una plataforma comunicacional para investigadores y un repositorio de investigaciones relacionadas con la educación superior en los distintos países de la región. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversario, se consolida como un órgano de circulación científica que responde a la misión encomendada desde enero de 1990 y es consecuente con los objetivos misionales de hacer del conocimiento un valor social, para un diálogo de saberes desde la contextualidad local, transitando la transformación para un nuevo consenso en el desarrollo humano sostenible en la región.

Educación Superior y Sociedad (ESS), is bi-annual journal published by the International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC) of Unesco, located in Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)** is dedicated to publishing research results; Identify knowledge gaps and new research priorities; bringing to the domain of debate current issues and problems; promoting research in and on higher education; disseminating information about policies and good practices; contributing to the establish bridges between research results and policy formulation; facilitating and fostering international and interdisciplinary arenas for the exchange of ideas, experiences and critical dialogue, fostering the organization of networks and cooperation among social actors, strengthening the conditions for innovation in higher education; reinforcing a communications platform for researchers and a repository of research related to higher education in the different countries of the region. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Anniversary Stage - 25 Years of disseminating knowledge is consolidated as an organ of scientific circulation that responds to the mission entrusted since January 1990 and is consistent with the missionary objectives of making knowledge a social value, for a dialogue of knowledge from the local contextuality, passing the transformation for a new consensus in the sustainable human development in the region.

Educación Superior y Sociedad (ESS), est une publication semestrielle, publiée par l'Institut international pour l'enseignement supérieur en Amérique latine et dans les Caraïbes (IESALC) de l'Unesco, basée à Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, se consacre à la publication des résultats de la recherche; identifier les lacunes dans les connaissances et les nouvelles priorités de recherche; ramener le niveau de débat des questions et des problèmes actuels; promouvoir la recherche et l'enseignement supérieur; diffuser des informations sur les politiques et les bonnes pratiques; contribuer à la construction de ponts entre les résultats et la politique de recherche; faciliter et encourager les arènes internationales et interdisciplinaires pour l'échange d'idées, d'expériences et un débat critique, stimuler l'organisation de la mise en réseau et la coopération entre les acteurs, le renforcement des conditions de l'innovation dans l'enseignement supérieur; construire une plate-forme de communication pour les chercheurs et un référentiel de la recherche liée à l'enseignement supérieur dans les différents pays de la région. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Collection 25e anniversaire, elle-même a mis en place en tant qu'organe de scientifique exceptionnel qui répond au confiée depuis Janvier 1990 et est compatible avec les objectifs de la mission de faire la connaissance d'une valeur sociale, un dialogue de la mission de connaissances à partir contextualité locale, en passant la transformation à un nouveau consensus sur le développement humain durable dans la région.

Educación Superior y Sociedad (ESS), em uma Carta Semestral, editada pelo Instituto Internacional para a Educação Superior em América Latina e Caribe (IESALC) da Unesco, sede em Caracas, Venezuela. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, é consagrada a resultados públicos de Investigações; Identificar brechas do conhecimento e novas prioridades de investigação; Trainers al ámbito del debate cuestiones y problemas actuales; Promover a investigação e a educação superior; Disseminar informações sobre políticas e boas práticas; Contribuir para o estabelecimento de puentes entre os resultados da investigação ea formulação de políticas; Facilitar e analisar as arenas internacionais e interdisciplinares para o intercâmbio de ideias, as experiências eo debate crítico, estimular a organização de redes e a cooperação entre actores, fortalecer as condições para a inovação da educação superior; Fortalecer uma plataforma de comunicação para os investigadores e um repositório de investigações relacionadas com a educação superior nos diferentes países da região. **Educación Superior y Sociedad (ESS)**, Colección 25.º Aniversário, consolidado como um órgão de divulgação científica que responde à missão encomendada desde janeiro de 1990 e é consecutivo com os objetivos misionais de fazer um conhecimento social, para um diálogo de saberes La contextualidad local, transitando a transformação para um novo consenso no desenvolvimento humano sustentável na região.

ÍNDICE DE CONTENIDO

:: PRESENTACIÓN

- **Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina** **11**
Daniel Mato (Coord.)

:: ARTÍCULOS

- **Educación Superior e Interculturalidad en México: modalidades, desafíos y recomendaciones** **21**
Sergio Enrique Hernández Loeza
- **Educação superior de professores indígenas no Brasil: avanços e desafios do Programa de Licenciaturas Interculturais Indígenas** **49**
Rita Gomes do Nascimento
- **Educación Superior Intercultural en Argentina: experiencias, logros y desafíos para la democratización** **77**
Álvaro Guaymás
- **Diversidades (inter)culturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica** **103**
Xinia Zúñiga Muñoz

- Afrodescendientes y educación superior. 131**
Un análisis de las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil
Anny Ocoró Loango y María Nilza da Silva
- La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): una apuesta a la construcción de 157**
interculturalidad
Llbio Palechor Arévalo
- Avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas para y con pueblos 183**
indígenas y afrodescendientes
Alta Suzzane Hooker

• Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina

Daniel Mato (Coord.)

Las sociedades latinoamericanas contemporáneas están muy lejos de constituir ejemplos positivos de democracia y equidad. Esto es especialmente inequívoco en lo que hace a la situación de los pueblos y personas indígenas y afrodescendientes que forman parte de ellas. Las importantes inequidades que afectan particularmente las vidas de esos pueblos y sus miembros no solo son ética y jurídicamente cuestionables, sino que además comprometen las posibilidades de mejoramiento de la calidad de vida de cada uno de los países de los que forman parte. Las formas de sentido común predominantes entre la mayor parte de los miembros de estas sociedades ocultan este tipo de problemas. También disimulan la persistencia de las sensibilidades, creencias, sentimientos, ideas, políticas y prácticas racistas históricamente constitutivas de estas sociedades, que por lo general perviven de maneras solapadas o inconscientes.

Las universidades y otras instituciones de educación superior (IES) deberían contribuir a resolver esas inequidades y problemas, pero en la mayoría de los casos están muy lejos de hacerlo. Esto se debe –en buena medida– a que son instituciones rígidamente monoculturales, cuyos programas de formación no incluyen los conocimientos, lenguas, visiones de mundo, propuestas de futuro, y modos de aprendizaje y de producción de conocimientos de esos pueblos. De manera semejante, en la mayoría de los casos la participación plena de representantes de esos pueblos en calidad de docentes, estudiantes, autoridades, y funcionarios, resulta entre muy escasa y nula. ¿Qué se puede esperar de universidades con estas características? ¿Qué y cómo hacer para resolver estas deficiencias?

La II Conferencia Regional de Educación Superior, realizada en Cartagena de Indias en 2008, reconoció la importancia de estas deficiencias y problemas, al punto que en su Declaración Final incluyó dos acápites específicos al respecto que conviene citar in extenso:

C-3: Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es sólo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad, sino transformar a éstas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.

D-4: La Educación Superior, en todos los ámbitos de su quehacer, debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región.

En junio de 2012, la importancia de responder apropiadamente a estos desafíos fue explícitamente reconocida en la **“Declaración de Panamá sobre la Educación en la Sociedad del Conocimiento”**,¹ emitida como resultado de la “Conferencia Interparlamentaria sobre La Educación en la Sociedad del Conocimiento” mediante la cual los Presidentes de las Comisiones de Educación, o equivalentes, de los Parlamentos miembros del Parlato, “suscriben e impulsan la Iniciativa Latinoamericana por la Diversidad Cultural y la Interculturalidad con Equidad en Educación Superior, emanada del Taller Regional de Políticas de Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina y el Caribe”, realizado en la Universidad de Panamá los días 24 y 25 de mayo del 2012, convocado por UNESCO-IESALC”.²

Estos reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina son resultado del desarrollo de varios procesos sociales significativos. Uno de ellos

1 Ver: <http://virtualeduca.org/documentos/2012/declaracion-panama-2012.pdf>

2 Ver: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2973:presentan-iniciativa-latinoamericana-por-la-diversidad-cultural-y-la-interculturalidad-con-equidad-en-educacion-superior&catid=100:en-portada&Itemid=449&lang=en

suele nombrarse como el de reconocimiento de la “deuda histórica” que estas sociedades tienen con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Este reconocimiento ha ido avanzado gracias a las luchas de estos pueblos, las cuales históricamente contaron con el apoyo de algunos movimientos sociales internacionales, como los organizados para luchar contra con el racismo y por los derechos humanos y, más recientemente, por los movimientos sociales ambientalistas. Como resultado de estas luchas, se ha avanzado en la sanción de varias declaraciones e instrumentos jurídicos internacionales importantes, los cuales a su vez sirvieron para inducir reformas constitucionales que establecieron derechos explícitos para estos pueblos en numerosos países.³

Otro proceso que ha resultado significativo para lograr los reconocimientos expresados en la Declaración Final de la CRES 2008 y en la Declaración de Panamá ha sido la creciente visibilidad de la importancia demográfica de estos pueblos, que ha venido haciéndose evidente desde que los censos nacionales incluyen información al respecto. Así, con base en las últimas rondas censales, según información publicada por la División de Población (CELADE) de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe y por el Banco Mundial, la población indígena en América Latina comprende un total de 42 millones de personas y la afrodescendiente de 123 millones de personas, es decir que ambas combinadas alcanzan a 165 millones

3 El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) es uno de los instrumentos internacionales más importantes respecto del tema que nos ocupa, y ya ha sido ratificado por catorce países latinoamericanos: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Perú y Venezuela. Tal como lo dispone este Convenio y las constituciones nacionales de los países antes mencionados, los Estados que han ratificado este instrumento internacional están obligados a acatar sus regulaciones. No es posible acá entrar en detalles, pero como mínimo cabe señalar que los artículos 22, 26 y 27 del Convenio 169 consagran derechos específicos a los pueblos indígenas en materia de “educación a todos los niveles”. Otros instrumentos internacionales relevantes son la Convención Internacional para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial (1965), la Convención Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966), la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Étnicas, Religiosas y Lingüísticas (1992), la 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), la Declaratoria de Naciones Unidas de la Segunda Década de los Pueblos Indígenas 2005-2015, y la Declaración Universal sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2007).

de personas, y de manera conjunta, representan más del 28% de la población total de la región.⁴

Estos valores seguramente serían aún mayores de no mediar problemas de subregistración que han sido reiteradamente señalados por las organizaciones de estos pueblos. En cualquier caso, resulta interesante destacar que si bien la distribución de estas poblaciones varía significativamente entre países, los porcentajes de estos grupos de población respecto de los respectivos totales nacionales resultan significativos, a pesar de reconocidos problemas de subregistración, incluso en países en los cuales su importancia demográfica suele ser negada. Por ejemplo, en Chile, la población indígena representa el 6% del total nacional, en Colombia y Venezuela el 3%, en Argentina y Costa Rica al 2,5%, en Paraguay el 1,7% y en Brasil el 0,5%. Estos porcentajes resultan mayores en Bolivia y Guatemala donde supera el 40%, Perú donde alcanza al 26% México donde representa el 15%, en tanto en Panamá el 12%, en Honduras y Ecuador el 7% y en Nicaragua el 6%. En tanto respecto de Cuba, Haití, Uruguay y República Dominicana no se registra información al respecto. Por otra parte, con base en las mismas fuentes y con los mismos reparos de subregistración, cabe afirmar que en los casos de Brasil y Venezuela la población afrodescendiente supera el 50%, en tanto en Cuba representa el 36%, en Colombia el 10%, en Panamá el 9%, en Costa Rica y Uruguay el 8%, en Ecuador el 7,2%, en Honduras el 1%, en Nicaragua el 0,5%, en Guatemala el 0,4%, en Argentina el 0,3%, en Bolivia y Paraguay el 0,2% y en el Salvador 0,1%. Respecto de Chile, México, Perú, Haití y República Dominicana las mencionadas fuentes no ofrecen datos.

Otro proceso que también ha favorecido el reconocimiento de los mencionados desafíos que enfrenta la Educación Superior está asociado al desarrollo creciente de movimientos intelectuales críticos del modelo civilizatorio, usualmente denominado occidental moderno, los cuales han venido insistiendo en que los graves problemas ambientales y sociales que afectan a nuestro planeta y a nuestra especie no solo están asociados de manera genérica a dicho modelo civilizatorio, sino también específicamente al modelo científico que le es propio. Esto ha llevado a la creciente aceptación de que los retos civilizatorios planteados demandan

4 Fuentes: Totales nacionales: CELADE. Revisión 2015. Datos de poblaciones afro-descendientes: http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/FINAL_Alap2015_Serie_eInvestigaciones_14012016.pdf

Datos de pueblos indígenas: Banco Mundial, Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI, 2015)

abandonar el credo cientificista monocultural para avanzar hacia posiciones de pluralismo epistemológico.

Finalmente, los reconocimientos de la importancia de los desafíos que debe encarar la Educación Superior en América Latina también han estado asociados al creciente desarrollo y visibilidad de más de un centenar de valiosas experiencias, de diverso tipo, que han venido desarrollándose en la región desde hace más de dos décadas, algunas de cuales se analizan en este número de la revista.

En efecto, desde la década de 1990, en varios países de América Latina, se han venido desarrollando algunas valiosas experiencias de creación de universidades y otros tipos de IES y programas especiales por/para/con miembros y organizaciones de pueblos indígenas y afrodescendientes. Algunas de ellas han sido creadas y son directamente gestionadas por intelectuales y organizaciones de dichos pueblos, otras por universidades y otros tipos de IES “convencionales”, o bien por agencias gubernamentales e intergubernamentales, o por grupos de profesores universitarios de instituciones “convencionales” y otros profesionales.⁵ También existen algunas provechosas experiencias que se han originado y sostenido mediante acuerdos de colaboración entre los diversos tipos de actores antes mencionados. Adicionalmente, más recientemente, han venido dándose procesos de interculturización de universidades y otras IES convencionales previamente existentes. Según los casos, estos procesos de interculturización se expresan en diversas formas de vinculación entre universidades y otras IES con comunidades, intelectuales y organizaciones de esos pueblos, como en la incorporación de contenidos y modalidades de investigación y aprendizaje que les son propios, así como de sus demandas y propuestas y, también, en la incorporación de estudiantes, investigadores, docentes y funcionarios de esos pueblos. Este amplio y diverso conjunto de experiencias brinda valiosas referencias para desarrollar procesos de interculturización en otras universidades. En años recientes, un número creciente de investigadores, docentes, estudiantes y gestores de esas experiencias hemos venido generando estudios al respecto (Mato, coord. 2008, 2009a, 2009b, 2015, 2016, 2017).

5 En este texto denominamos “convencionales” a las universidades y otros tipos de IES que no han sido diseñadas específicamente para responder a demandas o propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes. A estas otras, especialmente diseñadas para responder a dichos tipos de demandas o propuestas, según los casos, optamos por denominarlas “interculturales” y/o “indígenas”.

Es posible y deseable seguir avanzando en esta dirección. La interculturización de toda la Educación Superior puede contribuir significativamente a la democratización de las sociedades latinoamericanas, pues en este nivel del sistema educativo se forman las y los profesionales, técnicos, educadores, formadores de opinión y tomadores de decisiones de las sociedades contemporáneas. No obstante, alcanzar el objetivo de interculturizar toda la Educación Superior no es tarea sencilla. Requiere esfuerzos debidamente concertados y elaborados para superar obstáculos y resistencias que, como el racismo, desde hace siglos caracterizan a nuestras sociedades. Es necesario comprender que las inequidades, formas de sentido común y pervivencias racistas antes mencionadas se sostienen y reproducen a través de diversos tipos de instituciones y prácticas sociales. En la mayoría de los casos, la institucionalidad y prácticas de todos los niveles de los sistemas educativos de nuestros países no contribuyen a resolver estos problemas.

Por el contrario, como ha sido documentado en innumerables estudios, desde los procesos independistas y la fundación de las nuevas naciones americanas, estas instituciones y prácticas han venido jugando importantes papeles en el fortalecimiento y reproducción de dichas inequidades y problemas. Lo han hecho y continúan haciendo de diversas maneras, entre otras mediante mecanismos de exclusión y/o subordinación de las historias, conocimientos, lenguas, modos de producción de conocimientos, modalidades de aprendizaje, demandas y propuestas de pueblos indígenas y afrodescendientes, como también de la participación equitativa de representantes de esos pueblos en tanto estudiantes, docentes, directivos y funcionarios de las instituciones educativas de todos los niveles. Lo más preocupante y vergonzoso es que en la mayoría de los casos, las universidades y otras IES -que suele creerse constituirían faros del saber- son parte del problema y no de la solución.

Más preocupante aún, esto ocurre pese a que existen conocimientos y normas que las obligan ética y jurídicamente a trabajar proactivamente para revertir estas inequidades y problemas sociales.

Más allá de reformas constitucionales, innovaciones legislativas y reformas universitarias, que no carecen de importancia, la continuidad de inequidades de carácter racista, que constituyen pervivencias coloniales, puede observarse todavía en algunas leyes y políticas públicas, y muy especialmente en las prácticas de organismos estatales, grupos económicos, y diversos actores sociales, así como también en los modelos universitarios y

sistemas de educación vigentes. Diversos instrumentos internacionales en vigor, así como las constituciones nacionales y leyes de buena parte de los países de la región, establecen derechos colectivos para estos pueblos e individuales para quienes forman parte de ellos - que en la práctica no se cumplen-, como lo hemos documentado detalladamente en investigaciones colectivas publicadas anteriormente (Mato, coord. 2012).

Las universidades y otras IES deberían estar jugando papeles de liderazgo en educar a la población en general, y particularmente a los funcionarios de los Estados y a sus propios docentes, funcionarios y estudiantes contra todas las formas de racismo, especialmente las que afectan sus bases institucionales y epistemológicas. Pero muy pocas lo están haciendo, y para lograrlo deben enfrentar numerosos obstáculos y conflictos.

Los artículos incluidos en este número temático de Educación Superior y Sociedad dan cuenta de un buen número de valiosas experiencias de Educación Superior con/por/para pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de algunos de los obstáculos que estas enfrentan. Los artículos de Sergio Enrique Hernández Loeza, Rita Gomes do Nascimento y Álvaro Guaymás ofrecen descripciones y análisis respecto de los casos de México, Brasil y Argentina respectivamente. En tanto, el artículo de Xinia Zúñiga Muñoz lo hace de manera abarcante para los casos de cada uno de los países centroamericanos. El artículo de María Nilza da Silva y Anny Ocoró Loango examina específicamente las experiencias, alcances y desafíos de las acciones afirmativas en Colombia y Brasil. El texto de Libio Palechor Arévalo, analiza particularmente el caso de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural, creada en Colombia por el Consejo Regional Indígena del Cauca, una universidad indígena cuyos logros son ampliamente reconocidos. Finalmente, el ensayo de Alta Suzzane Hooker Blandford está dedicado a analizar un aspecto transversal, de especial importancia para el tema que nos ocupa, el de los avances y desafíos en la evaluación de la calidad de universidades y programas por, para y con pueblos indígenas y afrodescendientes; lo cual hace tanto con base en fuentes documentales como en la experiencia de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), una universidad intercultural y comunitaria cuya labor cuenta con amplio reconocimiento internacional.

REFERENCIAS

- **Mato, Daniel, coord. (2008).** Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009a).** Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de construcción. Logros, Innovaciones y Desafíos. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2009b).** Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.
- **(2012).** Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas, Políticas y Prácticas Caracas. UNESCO-IESALC
- **(2015).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina. Contextos y experiencias. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF .
- **(2016).** Educación superior y pueblos indígenas en América Latina: experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México
- **(2017).** Educación Superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas y prácticas de inclusión, democratización, e interculturalización. Sáenz Peña (Buenos Aires): EDUNTREF y José María Morelos (Quintana Roo, México): Universidad Intercultural Maya de Quintana Roo

NOTA BIOGRÁFICA

:: Daniel Mato

Doctor en Ciencias Sociales (1990). Entre 1978 y 2010 fue docente e investigador de la Universidad Central de Venezuela, donde en 1990 contribuyó a crear el Centro de Investigaciones Posdoctorales, en cuyo marco estableció el Programa Cultura, Comunicación y Transformaciones Sociales, que dirigió hasta 2010. En 2007 estableció el Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), del cual desde entonces ha sido Coordinador (ad honorem desde 2011). Desde 2010 es Investigador Principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), radicado en la Universidad Nacional Tres de Febrero (UNTREF), Argentina. En 2011 contribu-

yó a crear el Programa de Estudios Posdoctorales de UNTREF, de cuyo Comité Académico es miembro. En 2012 contribuyó a crear el Centro Interdisciplinario de Estudios Avanzados (CIEA) de esa misma universidad, del cual desde 2014 es Director Adjunto. En 2012 estableció y desde entonces es Director del Programa Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Programa ESIAL) del CIEA-UNTREF, desde el cual ha impulsado la creación de la Red Inter-universitaria Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina (Red ESIAL) que actualmente cuenta con la participación de 50 instituciones.

Correo electrónico: dmato@untref.edu.ar ;
dmato2007@gmail.com

Diversidades (inter)culturales y desafíos para la educación superior en Centroamérica

• **Xinia Zúñiga Muñoz**

Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Costa Rica

:: Resumen

Este artículo presenta rasgos del contexto sociocultural y educativo centroamericano en el que se llevan a cabo distintas prácticas de educación superior, tanto en las universidades convencionales como en las emergentes –interculturales, comunitarias e indígenas, que representan rupturas al régimen hegemónico de la educación superior, todavía vigente, planteando la necesidad de relaciones colaborativas entre los diferentes proyectos institucionales tendientes a la interculturalidad en condiciones de equidad de la educación superior.

Palabras clave: educación superior intercultural, Centroamérica, innovación educativa.

:: Abstract

This article presents features of the Central American sociocultural and educational context in which different practices of higher education are carried out, both in the conventional and emerging universities –intercultural, community and indigenous, representing ruptures to the hegemonic regime of higher education, still in force, suggesting the need for collaborative relationships between the different institutional projects tending towards interculturality in conditions of higher education equity.

Key words: intercultural higher education, Central America, educational innovation.

:: Résumé

Cet article présente des traits du contexte socioculturel et éducatif centre-américain dans lesquels des pratiques d'éducation supérieure se mettent en place, tant au niveau universitaire conventionnel que dans les universités émergentes – interculturelles, communautaires et indigènes, qui présentent de ruptures par rapport au régime hégémonique d'éducation supérieure, encore en vigueur, exposant le besoin d'instaurer de relations collaboratives entre les différents projets institutionnels qui ont tendance à l'interculturalité dans de conditions d'équité de l'éducation supérieure.

Mots-clés: éducation supérieure interculturelle, Amérique Centrale, innovation éducative.

:: Resumo

Este artigo apresenta traços do contexto sociocultural e educativo centro-americano no qual são realizadas diversas práticas de educação superior, tanto nas universidades convencionais como nas emergentes – interculturais, comunitárias e indígenas, que representam rupturas no regime hegemônico da educação superior, ainda vigente, propondo a necessidade de relações colaborativas entre os diferentes projetos institucionais em prol da interculturalidade em condições de igualdade da educação superior.

Palavras chave: educação superior intercultural, América Central, inovação educativa.

:: Introducción

La “universidad latinoamericana” nacida de Córdoba, marcada por la **autonomía** y el **cogobierno**, imaginada crítica, comprometida, formadora de mentes visionarias y constructora de proyectos de futuro, requiere hoy día, frente a la realidad circundante y ante sus propias limitaciones históricas, una profunda reflexión de cara a uno de los principales postulados de Córdoba: la democratización de la educación superior; compromiso que solo alcanzó a las élites y a las clases medias en nuestros países, manteniendo hasta el momento fuertes barreras de acceso para las poblaciones indígenas, afrodescendientes y de menores ingresos en la región.

La emergencia de los pueblos indígenas como nuevos actores políticos en el escenario latinoamericano desde los años ochenta, marca para las universidades, fuertes cuestionamientos acerca de la razón occidental moderna como única matriz epistémica en la educación superior. Luego, con el reconocimiento de la composición multicultural y diversa de varios Estados, se inician acciones afirmativas, principalmente para la inclusión de estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior, siempre dentro de la visión monocultural predominante.

Actualmente, en materia de derechos educativos de los pueblos y de educación intercultural, son numerosos los capítulos, apartados, artículos e incisos, que se incluyen en igualmente numerosos instrumentos de política, jurídicos, normativos y declarativos; internacionales y nacionales, que representan todavía el horizonte, la aspiración que mueve voluntades y luchas. No es posible, ni viene al caso, hacer una vez más tal recorrido, solo mencionaremos, por su pertinencia, una de las más emblemáticas: la Declaración de la Conferencia Regional de UNESCO realizada en Cartagena de Indias en el año 2008 (CRES), que plantea enfáticamente la necesidad de promover la diversidad cultural y la interculturalidad para superar las reducidas acciones de inclusión de personas indígenas y afrodescendientes u otras personas culturalmente diferenciadas en la educación superior.

Para esto se requiere que las instituciones generen condiciones equitativas y mutuamente respetuosas, que posibiliten un esfuerzo real dentro de las políticas, planes y programas, mediante el diálogo de saberes, reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje. Además la Declaración manifiesta que “la Educación superior en todos los ámbitos de su quehacer debe reafirmar y fortalecer el carácter pluricultural, multiétnico y multilingüe de nuestros países y de nuestra región” (CRES 2008, acápites C3 y D4 de la Declaración Final).

Con particularidades, la situación de las sociedades y de la educación superior en Centroamérica reproduce tendencias generales – llámense deudas - en América Latina, que emplazan a los gobiernos y a las universidades frente a la realidad circundante de cara a los compromisos asumidos por los estados con los pueblos indígenas y con la población en general.

Nuevas propuestas de universidad, tejidas en la región, surgen a partir de las reivindicaciones y luchas de los pueblos indígenas y afrocentroamericanos; propuestas que muestran el agotamiento del modelo de universidad unitaria, homogénea, universal, convencional, al tiempo que proponen nuevos caminos de democratización de la educación superior, acorde con las diversidades y necesidades de los pueblos y las sociedades multiculturales.

:: Centroamérica: diversa y compleja

En una extensión de 522.760 kilómetros cuadrados, se asientan siete países, pueblos cultural y lingüísticamente diversos, y con una población aproximada de 45 millones y medio de habitantes, estimándose la población indígena por lo menos entre un 15% y un 17 de la población total de la región; en algunos países, como Guatemala, este porcentaje se eleva al 60%, y en otros como Costa Rica, se calcula en un 2% (OACNUDH, 2011: 57 y 190; Banco Mundial, 2015: 25 y 106).

En Guatemala, algunas fuentes registran tres culturas o pueblos – maya, garífuna y Xinca - donde el maya está compuesto por los siguientes etnias: Achi, Akateko, Awakateko, Ch'orti', Chuj, Itza', Ixil, Kaqchikel, K'iché, Jakatelco Mam, Mopan, Poqomam, Poqomchi', Q'anjob'al, Q'eqchi', Sakapulteko, Sipakapense, Tektiteko, Tz'utujil, y Uspanteko, también incluye a la población ladina. (OACNUDH, 2011: 191).

En Honduras se nombran 9 pueblos, incluyendo afrohondureños: Garífuna (Garínagu), Negro de habla creole/inglés, Lenca, Maya Ch'orti', Tolupán o Jicaque, Pech, Tawahka, Miskitu, Nahuas, y se mencionan dos nuevos pueblos que suponen nuevas adscripciones étnicas: Nahoas y Chorotegas. En El Salvador se encuentran tres pueblos indígenas: Nahua -Pipil, Lenca y Cacaopera.

En Nicaragua, algunas fuentes registran 7 pueblos indígenas (Rama, Miskitu, Sumu (Mayagna y Ulwa, Nahoas, Matagalpa, Chorotega y Xiu - Sutiava), y afrodescendientes Garífuna y Creole (Kriol) (Atlas Sociolingüístico 2009), mientras que otras hablan de 9 pueblos, incluyendo Nahuatl y Sutiabas u Hokan Sui⁶⁶ y Costa Rica registra 8 pueblos: Bribri, Cabécar, Ngábe, Boruca, Teribe, Maleku,

66 Ruta (2003) <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan027548.pdf>

Chorotega, Huetar y en Panamá también 8 pueblos: Bokotá, Bribri, Buglé, Kuna Emberá, Wounaan, Ngöbe, Teribe/Naso (Atlas Socio Lingüístico, 2009: 741).

Si bien la población indígena está generalmente asociada al medio rural o asentada en Comarcas (Panamá), Comunidades (Nicaragua) y Territorios (Costa Rica), cada vez más esta población se desplaza hacia las ciudades y centros urbanos debido a múltiples factores, tales como la pérdida de sus tierras, necesidades de empleo y búsqueda de oportunidades educativas y servicios.

De acuerdo a estadísticas nacionales, se estima que la población indígena habita en centros urbanos en un 51% en el caso de El Salvador, 41% en Costa Rica, un 38% en Nicaragua, el 24 % en Panamá y el 15 % en Honduras. Sin embargo, el medio rural sigue siendo su espacio mayor (Banco Mundial, 2015: 31).

La afectación de pobreza y pobreza extrema es tan amplia que en algunos países alcanza, como en Honduras hasta el 72% de los hogares indígenas, en comparación del 41% de hogares a nivel nacional, llegando incluso a representar casi una totalidad de los habitantes de pueblos como los tolupan (93,9%), chortí (87,4%) y pech (84,4%) (ONU 2016: 14, de la Relatora).

En Guatemala, los 12 departamentos habitados principalmente por población indígena, registraron en el 2010 índices del 75% de población en situación de pobreza, y de ésta un 40% en extrema pobreza (OACNUDH 2011, pág. 194). Aún en Costa Rica, donde las cifras nacionales de pobreza son más reducidas, las regiones y cantones donde habita la población indígena son los más pobres del país (OACNUDH, 2011:76); lo mismo que en Panamá, donde la Encuesta Nacional de Niveles de Vida (2008) arroja que 96,3% de la población indígena vive en condiciones de pobreza y de ésta, el 84,8% lo hace en condiciones de pobreza extrema (OACNUDH, 2011: 415).

La situación territorial también es crítica; la fuerte desposesión de los territorios y recursos naturales de los pueblos indígenas y afrodescendientes, a manos de las grandes empresas extractivas nacionales y transnacionales, es una situación generalizada en Centroamérica, especialmente en Honduras (ONU, 2016:1) y Guatemala, donde las luchas de resistencia a este proceso han cobrado la vida de decenas de mujeres y hombres indígenas en los últimos años.

En países como El Salvador no existen territorios exclusivos de protección especial para estos pueblos, en Honduras solo los tawahkas y los miskitos se localizan en sus territorios originales, en Costa Rica, Nicaragua y Panamá, los pueblos indígenas, y en algunos casos también los afrodescendientes (Nicaragua), están concentrados en territorios que son objeto de múltiples presiones y conflictos debido a la posesión ilegal de personas no indígenas dentro de ellos o, son objeto de intereses empresariales no indígenas.

La mayoría de los países centroamericanos, excepto El Salvador y Panamá, han firmado y ratificado el Convenio 169 de la OIT (1989) y todos han participado de la aprobación de la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU (2007) y de la Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas (2016).

Todos los estados nacionales establecieron compromisos directos y explícitos con estos pueblos: Panamá desde 1938 cuando se establece la Comarca de San Blas, en la Constitución Política de 1972 establece un sistema de protección a las comunidades indígenas y aprueba en el 2000 la Ley de propiedad intelectual indígena; Costa Rica desde 1939 al otorgar tierras de reserva a los pueblos originarios, la Ley Indígena en 1977 y en el 2015 con la modificación del artículo 1 de la Constitución Política donde se declara como un Estado multiétnico y pluricultural. Nicaragua reconoció en 1987 el Estatuto de Autonomía de las Regiones de la Costa Atlántica Norte y Sur, mediante el cual los pueblos indígenas administran sus territorios, recursos y servicios, y declara a nivel constitucional en 2014 la composición multiétnica de la nación; en el 2015 la Asamblea Nacional aprueba la Política de Interculturalidad del Poder Ejecutivo. El Salvador, mediante el Decreto de Ley # 2709 para la firma del Convenio 107 de la OIT en 1958, en el 2014 reforma el art 63 de la Constitución Política que reconoce a los pueblos indígenas y en el 2017 el Plan de Desarrollo de los Pueblos Indígenas; Honduras, con el Acuerdo Presidencial 0719- EP-94 (1994), reconoció el carácter pluricultural y plurilingüe de la sociedad hondureña; Guatemala lo hace en su Constitución Política de 1993 y en los Acuerdos de Paz en 1996, en los que se reconocen derechos a la población indígena dentro de las legislación nacional.

Un recorrido similar es posible hacer con políticas y declaraciones relacionadas con los derechos humanos y la superación del racismo y la discriminación de la que son objeto las poblaciones afrocentroamericanas e indígenas (Rodríguez y Mallo, 2012).

:: Deudas sociales y educativas

En América Latina los pueblos indígenas y afrodescendientes tienen 2,7 veces más probabilidad de padecer pobreza extrema que la población no indígena, debido a barreras estructurales y culturales que impiden su inclusión económica y social en los diferentes países (Banco Mundial 2015 pág 6). En Centroamérica prevalecen altos y sostenidos niveles de pobreza general y extrema (Estado de la Región, 2016:130).

La UNESCO, en una revisión reciente para América Latina y el Caribe que incluye a Nicaragua, Guatemala y Panamá, dice que la región tiende a mostrar mejores logros en aspectos básicos de la educación, sin embargo, advierte la persistencia

de inequidades en todos los países debido a tres factores críticos: los logros no se replican en todos los países, al contrario, existen diferencias marcadas entre ellos; las desigualdades al interior de los países son muy agudas debido a diferencias de clase, de zona de residencia y de pertenencia a un pueblo indígena y el retraso en los avances de la calidad de la educación, es decir, en sus condiciones y procesos, no solo académicos sino también psicosociales y ciudadanos (UNESCO, 2015: 34). También, es crítica la situación de los idiomas indígenas, todos en peligro de extinción, en donde las personas que más conservan sus propios idiomas son las que presentan menores niveles de escolaridad, es decir primaria incompleta (Banco Mundial, 2015). En este estado de cosas, el tema de la educación superior y las instituciones universitarias en la región, no puede plantearse fuera de las coordenadas colonialistas y racistas, tampoco al margen de las tendencias macroeconómicas y sociopolíticas de los diferentes países, incluyendo las agendas y luchas de los pueblos.

:: Educación superior y universidades convencionales

La realidad centroamericana en materia de educación superior y derechos educativos de los pueblos indígenas y afrodescendientes, exige reconocer como lo reseña Daniel Mato, diferentes experiencias que se están llevando cabo en las universidades convencionales, sean públicas o privadas, mediante acciones afirmativas y políticas de inclusión de estudiantes, ofertas curriculares y proyectos con diferentes niveles y formas de participación de indígenas y experiencias propias, innovadoras y emergentes desde los propios pueblos, orientadas a revalorizar sus conocimientos, sabidurías ancestrales, prácticas culturales y autonomías (Mato, 2016: 25-31)

En Centroamérica existen aproximadamente 225 universidades, de las cuales 25 son públicas y cerca de 200 son privadas, sin embargo, las poblaciones indígenas y afrodescendientes experimentan cotidianamente múltiples barreras para acceder a ellas, falta de recursos económicos, baja calidad en la educación secundaria, cantidad de requisitos, la desinformación acerca de carreras y servicios de apoyo existentes, el temor al desarraigo y a la discriminación, entre otros factores. A esta situación de exclusión debe agregarse que por lo general, jóvenes que concluyen los estudios secundarios y no ingresan a las universidades o institutos de formación, tampoco asumen las labores de cultivo en sus territorios, ni logran colocarse en el mercado laboral (CONARE, 2011).

Para efecto de este artículo no se localizó estudio que registre o analice el conjunto de experiencias de las universidades públicas o privadas convencionales de la región en materia de educación indígena, o que se desarrollen bajo la óptica de la diversidad cultural o la interculturalidad, lo cual amerita un esfuerzo mayor de investigación.

Un vistazo a las informaciones que se muestran en los respectivos portales digitales de las universidades, evidencia al día de hoy muy pocas ofertas académicas o actividades de investigación o extensión relacionadas con pueblos indígenas, afrocentroamericanos, o de interculturalidad, dentro de la información que se encuentra a disposición de los usuarios al momento de este artículo. Por ejemplo, las universidades miembros del Consejo de Educación Superior Centroamericano (CSUCA), que agrupa las universidades públicas de Centroamérica, la mayoría de estas instituciones no muestran programas relacionados explícitamente con pueblos indígenas ni con programas o proyectos de diversidad cultural⁶⁷. Solamente seis de las dieciocho universidades del CSUCA, identifican de manera explícita programas o carreras orientadas a la educación indígena e intercultural. Entre las universidades privadas también son muy pocas las que tienen programas orientados hacia estas poblaciones y temas.

Seguramente una indagación más amplia daría una lista mayor de acciones y proyectos anidados en facultades o escuelas de antropología, educación, derecho o lingüística. Sin embargo, no puede negarse que tales ausencias denotan omisiones sintomáticas, ya sea porque efectivamente no existen o porque se invisibilizan.

Como se muestra a continuación, la Universidad de San Carlos de Guatemala es la que refiere varias carreras en educación y en lingüística. También la Universidad Pedagógica Francisco Morazán; la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, y la Universidad Especializada de las Américas en Panamá, presentan ofertas de carreras para la educación bilingüe intercultural. Costa Rica y Guatemala, registran institutos y centros especializados en el área de diversidad, multi o interculturalidad.

• GUATEMALA

Universidad de San Carlos (USAC)

- Escuela de Formación de profesores de Enseñanza Media: Educación Bilingüe Intercultural con Énfasis en Cultura Maya;
- Ciencias Básicas para Contextos Multiculturales y Educación Primaria Intercultural Bilingüe;
- Licenciaturas en Educación Bilingüe Intercultural con énfasis en la Cultura Maya y en Educación para Contextos Multiculturales con énfasis en la Enseñanza de los Idiomas Mayas.

⁶⁷ Véanse los sitios web: <http://www.unanleon.edu.ni>; <http://www.unan.edu.ni>; <http://www.una.edu.ni/investigacion#>; <http://www.unachi.ac.pa>; <http://www.usac.edu.gt>; <http://www.usac.edu.gt/catalogo/linguisticas.pdf>; <http://www.una.ac.cr/index.php/m-telefonos-una/centro-de-investigacion-y-docencia-en-educacion-cide>; <https://www.tec.ac.cr>; <http://www.up.ac.pa/PortalUp/Facultades.aspx?area=4>; <http://web.upnfm.edu.hn/pei/index.php/2-uncategorised/6-vision>; <https://www.unah.edu.hn>; <http://www.ues.edu.sv>; <http://www.ucrac.cr/estudiantes/carreras/http://www.uned.ac.cr/index.php/carreras-uned>; <http://investiga.uned.ac.cr/proyectos/>; <http://www.utp.ac.pa>;

- Escuela de Ciencias Lingüísticas: Licenciatura en lingüística Maya- español, Técnico en lingüística Maya- español, Licenciatura en Traducción Maya- español, Técnico en Traducción Maya- español.
- Instituto Tecnológico Maya de Estudios Superiores (TMES) es una iniciativa del Instituto de Investigación y Desarrollo Maya (IIDEMAYA).
- Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI).

Universidad Rafael Landívar (URL)

- Instituto de Investigación y Proyección sobre Diversidad Sociocultural e Interculturalidad⁶⁸
- Instituto de Lingüística e Interculturalidad.

• HONDURAS

Universidad Pedagógica Francisco Morazán (UPNFM)

- Facultad de Humanidades, Escuela de Educación: Programa educación intercultural y Proyecto Formando líderes Tolupanes en defensa de sus derechos.

Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH)

- Maestría en didáctica de lenguas y culturas.

• EL SALVADOR

Universidad Don Bosco de El Salvador (UDB)

- Programa de rehabilitación de la lengua náhuat o pipil.

• NICARAGUA⁶⁹

Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (UNAN - León)

- Programa de clases de español y matemática para el pueblo indígena Mayangna, fundamentado en la firma de un convenio con las autoridades territoriales de ese pueblo.
- En convenio con las dos Universidades caribeñas, otorga 5 cupos a cada uno de estas, 3 en medicina y 2 en odontología, para un total de 10 cupos, para que estudiantes costeños ingresen directo a estas dos carreras.

UNAN – Managua

- Programa de cooperación Interuniversitaria fortalecimiento Institucional de la UNAN- Managua en materia de Desarrollo en cooperación con la

⁶⁸ <http://principal.url.edu.gt>

⁶⁹ La información que se consigna para Nicaragua en esta sección ha sido obtenida mediante colaboración del señor Carlos Lenys Cruz Barrios de la UNAN- Managua y la Dra Alta Hooker de la Universidad URACCAN mediante comunicación electrónica.

Universidad de Huelva- España; en proceso 10 investigaciones relacionadas con pueblos indígenas, afrodescendientes y poblaciones mestizas del Pacífico y del Caribe.

- Escuela de Antropología, Línea de investigación sobre identidad cultural.

Universidad Nacional Agraria (UNA)

- Establece como normativa de ingreso beca completa para todo estudiante proveniente de pueblos indígena o afrodescendiente de la Costa Caribe.

Universidad Centroamericana (UCA)

- Instituto de Historia de Nicaragua y Centroamérica, investiga temáticas de territorio, gobernabilidad y demarcación relacionadas con pueblos indígenas y afrocaribeños de Nicaragua.

• COSTA RICA

Universidad de Costa Rica (UCR)

- Observatorio del Desarrollo: Proyecto Atlas de los Pueblos Indígenas de Costa Rica
- Centro de Investigación sobre Diversidad Cultural y Estudios Regionales (CIDICER)
- Centro de Investigación en Identidad y Cultura Latinoamericana (CIICLA)
- Instituto de Investigaciones Lingüísticas INIL, que incluye entre sus áreas de investigación las lenguas y artes verbales indígenas de Costa Rica y áreas vecinas.

Universidad Estatal a Distancia (UNED)

- Técnico en Gestión Local para Pueblos Originarios
- Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE)
- Línea de Investigación: Pensamiento, institucionalidad y luchas indígenas.

Comisión Nacional de Rectores (CONARE)

- Plan Quinquenal para Pueblos Indígenas (PPIQ), el cual se elaboró en forma interinstitucional y se desarrolla mediante iniciativas en cuatro de las cinco universidades.
- Bachillerato en Ciencias de la Educación I y II Ciclos con énfasis en Lengua y Cultura Cabécar. UCR- UNA-UNED Sede del Atlántico Universidad de Costa Rica

- Comisión de Vicerrectores Acción social y extensión Subcomisión: Equipo interuniversitario de coordinación con Pueblos Indígenas.

• PANAMÁ

Universidad de Panamá (UP)

- Diplomado en Administración Legal y Organización de los Territorios en el Marco de los Derechos Indígenas.
- Oficina de Pueblos Indígenas de la Universidad de Panamá

Universidad Especializada de las Américas, Panamá (UDELAS)

- Facultad de Educación Especial y Pedagogía, Escuela de Pedagogía, Licenciatura con énfasis en educación Bilingüe Intercultural.

En esta vista rápida puede observarse que en todos los países de la región, pero en pocas universidades, existen ofertas de carrera e iniciativas académicas específicas relacionadas con la diversidad cultural, la interculturalidad y la formación de educadores en EIB o en idiomas indígenas, es decir, además de pocas, son ofertas encapsuladas en algunas áreas específicas: educación, lingüística y ciencias sociales.

Tal parece que los esfuerzos curriculares están orientados por las necesidades de formación de educadores para la educación bilingüe intercultural e intercultural bilingüe, que se implementa en la región por parte de los estados nacionales desde los años 80 (con duras críticas por parte de las propias comunidades debido a la función integracionista o niveladora que ha predominado en sus experiencias); críticas que se extienden a la formación de educadores en las universidades.

Entre los desafíos planteados por las organizaciones y comunidades para la mejora de la calidad de la EIB destaca la incorporación de los conocimientos indígenas en el currículo, tanto escolar como universitario, solo posible mediante la participación de personas de las propias comunidades —a quienes debe reconocerse y acreditarse como facilitadoras con funciones docentes— en los programas educativos para todos los niveles del sistema, incluyendo a las universidades.

Otras propuestas advierten que las tensiones de los pueblos indígenas con los estados se reducirían si los planes educativos nacionales comprenden la “articulación de los derechos educativos con derechos culturales, lingüísticos, territoriales y políticos pues los actuales modelos de educación bilingüe o intercultural o etnoeducación, se dan en medio de discusiones mediadas por una larga historia de relaciones de dominación y sumisión. Son propuestas que reflejan la expansión y oficialización de los estados por una propuesta uniforme de nación, mientras los pueblos indígenas buscan reivindicar sus derechos y sobre todo, sus autonomías” (MNICR-ANDE-UNED, 2012: 11).

Luis Maldonado, coordinador de la Cátedra Indígena Intercultural (CII), enfatiza que el escaso avance en incorporar los saberes y conocimientos indígenas se debe a que la mayoría de las universidades no son interculturales, ni hay reformas curriculares para incorporar los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas en todas las carreras. Afirma que esta es una tarea pendiente (UNED, 2015). Respecto de lo anterior Daniel Mato afirma:

Continúa ignorándose que en sociedades pluriculturales, la educación intercultural debe ser para todos los grupos sociales y a todos los niveles del sistema educativo. Suele ignorarse también que lograr esto es requisito insoslayable para conocernos mejor en tanto colectivos sociales, así como para aprovechar todas las potencialidades que las diversas visiones de mundo, lenguas, modos y acumulaciones de conocimiento y modalidades de aprendizaje nos ofrecen ... esto demanda interculturalizar toda la educación superior, abarcando el diseño de las carreras, sus mallas curriculares, las modalidades de aprendizaje y muy especialmente las formas de relacionarse con el resto de la sociedad (Mato, 2015: 262).

Es evidente que las universidades convencionales están siendo desafiadas, emplazadas a pensarse y recrearse a sí mismas para dar cabida a pluralismos epistémicos que respondan a las sociedades diversas que tenemos. Sin embargo, las dinámicas de la educación superior no se detienen a dar más tiempo a las universidades convencionales, y los pueblos y las comunidades han decidido implementar otras iniciativas de universidad como la URACCAN y la BICU en Nicaragua y las universidades Ixil y Maya Kaqchiquel de Guatemala.

:: Educación superior intercultural/ comunitaria

Varias universidades, de naturaleza no convencional, interesa destacar seguidamente como referentes no solo de la diversidad de iniciativas en la región, sino como innovaciones y propuestas estratégicas que por su procedencia, sus enfoques y formas de gestión, representan nuevos desafíos a los Estados, a las universidades convencionales y a los propios pueblos que las desarrollan. También se mencionan a manera de ejemplo, iniciativas dentro de las universidades convencionales que representan una ventana de oportunidad para establecer relaciones respetuosas de diálogo y colaboración que sean de beneficio para los pueblos indígenas.

a) Universidades Comunitarias y surgimiento de la educación superior desde los pueblos en Guatemala

"Y ahora ya los xinkas se dieron cuenta que es posible, los Ch'ortís dijeron ¡Ah muy bien! Los Q'eqch'ies en Poptún que es uno de los de Comalapa que está

allá, e Ixcán, Tonicapán los Quichés, San Juan Ostuncalco los mames, en Santa Eulalia y San Juan Ixcay los Q´anjobales y luego la Costa Sur dijeron ¡Sí es posible pues!» (Entrevista al Dr. Similox, citada por Quemé, 2015, pág. 73)

Desde antes de los Acuerdos de Paz (1996), uno de los compromisos adquiridos por el gobierno fue creación de una Universidad Maya o entidades de estudio superior indígenas (Cap III del literal G e inciso 3 del Acuerdo sobre Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas, 1995), la cual se mantuvo desde entonces como un proyecto inacabado debido a la imposibilidad constitucional que existe en Guatemala de crear nuevas universidades públicas⁷⁰ -solamente la Universidad de San Carlos puede tener esa condición en el país-, por lo tanto, es la única que goza de presupuesto estatal, reconocimiento legal, personería jurídica y autonomía como universidad pública. Sin embargo, el Estado Guatemalteco reconoce la titulación proveniente de otras universidades de Centroamérica, abriendo de esta manera la posibilidad a la creación de las universidades Maya Ixil (UMI) y Maya Kaqchiquel (UMK), gracias a una alianza estratégica con la Universidad Evangélica Nicaragüense Martin Luther King Jr. (UENIC-MLK) autorizada por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) de Nicaragua⁷¹ y acreditada por la AUPRICA⁷², de la cual obtienen respaldo académico para el otorgamiento de títulos.

Las dos universidades son de reciente creación -2011 y 2014, en el departamento del Quiché y en el de Comayala Chimaltenango, ubicados en el Altiplano central a 82 Km de la capital, respectivamente, no son públicas ni privadas, han decidido asumirse comunitarias para:

formar profesionales con solidez técnica, científica, y metodológica que impulsen prácticas del Buen Vivir en sus comunidades, ayudando a construir una sociedad justa, con equidad de género, y abierta a la multiculturalidad; utilizando el modelo de comunidades de aprendizaje, que generen un nuevo paradigma del buen vivir desde la visión, práctica y ciencia de la cultura Maya Kaqchikel (Quemé, 2015: 13).

En ambas iniciativas han jugado un papel determinante intelectuales indígenas mayas⁷³, y las autoridades ancestrales de varias comunidades, sobrevivientes de la guerra y la represión durante la década de los 80 en el caso de la Ixil, y hoy continúan sufriendo el impacto de las empresas extractivas transnacionales en

⁷⁰ Sección Quinta de la Constitución llamada "Universidades" del Artículo 82 al 90. Constitución Política de Guatemala 1993. La Universidad de San Carlos tiene 300 años de existencia.

⁷¹ Véase <http://www.uenicmlk.edu.ni>

⁷² AUPRICA es la Asociación de Universidades Privadas de Centroamérica y Panamá, cuyos títulos son aceptados por los Estados de Centroamérica, México, Estados Unidos y todos los países pertenecientes al ALBA. <http://auprica.com/historia.php>

⁷³ Entre ellos el rector de la UMK Dr Similox fundador y rector de la Universidad IXIL del 2010 al 2014.

sus territorios, interesadas en los recursos energéticos y materias primas o de comunidades o en poblaciones cercanas a la capital, ambas zonas afectadas por las migraciones hacia la capital o hacia los Estados Unidos principalmente (Ceto, 2015)⁷⁴

La UMI ofrece actualmente el “Técnico de Desarrollo Rural” del cual egresaron durante sus tres primeros años 55 jóvenes, involucrados en los procesos de desarrollo comunitario. Su matrícula es de 180 estudiantes.

La UMK ofrece la carrera de Licenciatura en Investigación Social e Interculturalidad, Licenciatura y Profesorado en la Enseñanza del Idioma Kaqchikel e Historia, Licenciatura en Medicina General Naturopática, Ingeniería en Arte Textil, Ingeniería en Recursos Ambientales y Agropecuarios, Técnico Interprete y Traductor Jurado de Idioma Kaqchikel⁷⁵ (Quéme, 2015: 83). Actualmente la UMK cuenta con 7 sedes académicas y 250 estudiantes, 29 graduandos en katchiquel e historia.

En ambas universidades la sabiduría ancestral es su principal fuente de aprendizaje por lo que las autoridades tradicionales juegan un papel determinante, no solo en el proceso educativo, sino en la vida institucional de la universidad, también reconocen, firman y otorgan los títulos.

El enfoque educativo de la UMI se sustenta en tres ejes curriculares anclados en las sabidurías y conocimientos situados de las propias comunidades y personas mayores:

- Desarrollo del territorio y recuperación de la agricultura Maya,
- Gestión de los recursos naturales y preservación del medio ambiente en armonía con el entorno según las prácticas y los valores comunitarios
- Historia, cosmovisión e identidad.

El currículo se establece centrado en problemas y necesidades comunitarias y entre las estrategias de aprendizaje más importantes están la enseñanza comparada entre el sistema occidental y el sistema maya, y la recuperación del derecho a la palabra del anciano, de la anciana, de la comunidad, para buscar las soluciones a los problemas planteados, bajo el principio de la construcción colectiva del conocimiento.

74 <http://www.telesurtv.net/opinion/Guatemala-Se-levanta-Universidad-lxil-sobre-cenizas-de-la-represion-militar-20150309-0050.html>.

75 Véase su sitio web <http://www.universidadmayakaqchikel.org/sedes.php>

La UMK define el idioma Kaqchiquel como el eje y centro del aprendizaje y sus estrategias de aprendizaje se basan en la comunicación intergeneracional.

Es un proyecto educativo autosostenible, no poseen ni cooperación internacional ni del estado. Para ello han recurrido a una estrategia colaborativa, según la cual, el estudiante aporta una cuota mínima mensual, los profesores reciben un pago también reducido y la gestión del proceso se realiza con aportes voluntarios y reciben apoyos municipales, por ejemplo el edificio donde laboran y económico –técnico de FUNDAMAYA.⁷⁶

b) Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) y la Bluefields Indian y Caribbean University (BICU): universidades comunitarias interculturales reconocidas por el estado

Como claramente lo expresa el Proyecto Educativo Institucional de la URACCAN (2008:6): “La interculturalidad es un asunto de Estado y no solo un problema o un derecho de los indígenas y afrodescendientes para ser ejercido en sus propias geografías o contextos sociales”. Tanto la Universidad Comunitaria Intercultural de los Pueblos Indígenas y Comunidades étnicas, como la Bluefields Indian y Caribbean University, poseen orígenes históricos comunes en el contexto de la construcción de las Regiones Autonómicas Multiétnicas en Nicaragua en 1994 y las reivindicaciones de los pueblos indígenas y afronicaragüenses. Estas regiones abarcan el 52% del territorio nicaragüense, mismo en el que habitan diferentes pueblos miskitos, sumo mayangnas, ulwas, ramas, garífunas, creoles y mestizos.

Por sus orígenes ambas universidades son referente obligado para cualquier análisis de la educación superior intercultural desde los derechos de los pueblos en Centroamérica y en América Latina. Ambas universidades declaradas “Patrimonio de los Pueblos del Caribe Nicaragüense” por parte de los Consejos Regionales Autónomos, reportan ofertas amplias y variadas, con más de 40 carreras cada una; a su vez, cada institución cuenta con matrículas superiores a los 7.000 estudiantes. Ambas poseen varias sedes y recintos localizados en diferentes comunidades de las regiones Norte y Sur de la Costa Atlántica, cuentan con reconocimiento como instituciones públicas y presupuesto del estado y forman parte del Consejo Nacional de Universidades de Nicaragua (CNU).

La URACCAN por ejemplo tiene 23 licenciaturas, 10 maestrías (2 de ellas internacionales) y 11 diplomados comunitarios, con carreras emblemáticas como medicina intercultural, Enfermería Intercultural, Psicología en Contextos Multiculturales,

76 Entrevista personal al señor Licerio Kamey Coordinador Académico de la UMK 12 /02/2017

Educación Intercultural Bilingüe, Comunicación Intercultural.⁷⁷ Además de promover una oferta innovadora, claramente intercultural, varias de sus ofertas académicas, la URACCAN las ha llevado a cabo de manera conjunta con otras universidades indígenas como la UAIIIN de Colombia y la Amawtay Wasi del Ecuador, coordina la Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) que agrupa a más de 10 universidades y como red lidera diferentes iniciativas de alcance latinoamericano como es la propuesta de indicadores de interculturalidad para el aseguramiento y la acreditación de la calidad, presentada a inicios del 2016 en Managua⁷⁸. Además en el marco de esas alianzas, se está dando un impulso a la recuperación y uso de metodologías de conocimiento ancestral en la formación e investigación universitaria (RUIICAY, 2015). La URACCAN cuenta con el reconocimiento y apoyo de cooperación internacional mediante alianzas estratégicas con la Universidad de York, la Universidad de Tromsø Noruega, OXFAM y diversas organizaciones de solidaridad internacional.

c) Consejo Nacional de Rectores de Costa Rica (CONARE): acción interuniversitaria y proyecto Siwá Pákö

El Bachillerato en Ciencias de la educación en I y II Ciclo con énfasis en lengua y cultura cabécar es una oferta académica que se realiza en forma interuniversitaria entre las universidades de Costa Rica (UCR), Nacional de Costa Rica (UNA) y Estatal a Distancia de Costa Rica (UNED), con financiamiento del Fondo Especial para la Educación Superior pública costarricense del Consejo Nacional de Rectores (CONARE). Esta iniciativa nació en el 2008, en el contexto de políticas de regionalización de la educación superior impulsadas por las universidades públicas para la inclusión social; ejemplifica la posibilidad de articular esfuerzos y recursos entre universidades convencionales para financiar una oferta de educación intercultural bilingüe para uno de los ocho pueblos indígenas de Costa Rica. Esta oferta se caracteriza por su ejecución situada en Chirripó, en el litoral Atlántico, donde habita el 50% de la población del pueblo cabécar, con difíciles condiciones de acceso. Hasta el momento ha desarrollado dos cohortes en las que se han graduado un total de 37 profesores.

La pertinencia cultural de esta oferta está dada por la construcción y ejecución colectiva del currículo, con participación de las propias comunidades, personas mayores, sus organizaciones y liderazgos, en la toma de decisiones y en la ejecución

⁷⁷ Véase Reseña Histórica, Marco filosófico, Modelo Pedagógico y otros documentos en sus sitio web <http://www.uraccan.edu.ni> y <http://www.bicu.edu.ni/>

⁷⁸ Para mayor información véase Hooker Blandford, Alta “La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) En Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina Daniel Mato Coord 2016 págs. 49-65.

mediante la codocencia y la co-investigación tanto con aportes voluntarios como también mediante contrataciones institucionales a las personas de la comunidad, gracias a la flexibilización u omisión de los requisitos académicos establecidos. De esta manera han desarrollado sus propios materiales educativos en etno matemáticas, aprendizaje del idioma cabécar, historia del pueblo cabécar entre otros. Entre los desafíos de esta experiencia se encuentran el de la coordinación y articulación entre diferentes instancias universitarias y la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), las que han flexibilizado sus parámetros para atender las diferencias culturales. Otro de los desafíos ha sido mantener la vigencia y legitimidad del programa en el contexto de las dinámicas sociopolíticas comunitarias, en donde profesores e instituciones siguen siendo agentes externos (Zúñiga 2016).

d) UNED, curso centroamericano para líderes indígena comunitarios: cogestión/codocencia universidad – organizaciones indígenas regionales

El Curso Centroamericano de “Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión Indígena”, se llevó a cabo en el marco de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena, el Consejo Indígena de Centroamérica y la Universidad Estatal a Distancia, con fondos de cooperación alemana y belga. Se ofreció entre el 2007 y el 2010, en tres cohortes en las que participaron líderes comunitarios de 19 pueblos indígenas centroamericanos y de todos los países. Se incluye como un referente por las características de la codocencia y la cogestión que se logra entre una universidad convencional, una organización indígena regional y la Cátedra Indígena de la Ull.

Fue un curso que combinó actividades presenciales y virtuales durante 16 semanas; su diseño y ejecución estuvo a cargo de un equipo intercultural compuesto por profesores indígenas y no indígenas, incluyendo un guía espiritual maya quien desarrolló contenidos de espiritualidad indígena y orientó el eje de espiritualidad en las actividades del curso. La estrategia de aprendizaje estuvo basada en el estudio de casos reales, contruidos con participación de las comunidades a las que pertenecían las y los estudiantes, con el aval de las autoridades tradicionales; esto hizo que tuvieran relevancia temas territoriales, luchas reivindicativas, defensa del agua y los bosques, la salud intercultural y, por supuesto, los aspectos de gobierno propio, analizados desde la perspectiva comunitaria. La relación con estudiantes y con la Ull estuvo mediada por el CICA lo que facilitó el seguimiento del proceso, previno la deserción y facilitó la relación con los territorios y organizaciones indígenas de la región. Mediante esta experiencia se establecieron vínculos regionales aún vigentes entre la UNED, la Ull y el CICA que están posibilitado otras experiencias de colaboración en temas como cambio climático y biodiversidad.

:: ¿Muros o puentes? Comentario final

A 100 años de Córdoba y a 10 años de la Conferencia Regional de la Educación Superior (2008), los desafíos planteados en ambos procesos, en cuanto a la democratización y la interculturalización de la educación superior se mantienen casi intactos en Centroamérica, en cuanto al avance en políticas y ofertas de la educación superior. La exclusión de personas, de culturas y de conocimientos, es decir las deudas históricas, siguen pendientes, en una región en la que todos sus países están recibiendo un “bono demográfico” (Estado de la Región 2016) que representa una ventana de oportunidad si los estados mejoran sus condiciones educativas y las políticas públicas para toda la población.

Universidades en todos los países reportan ofertas de educación intercultural bilingüe e institutos o centros de investigación que enuncian visiones de diversidad o de interculturalidad. Levantar la bandera de la interculturalización de la educación, especialmente dentro de las llamadas universidades convencionales que son la mayoría en Centroamérica, puede resultar pretencioso si se toma en cuenta que estas universidades son por su procedencia funcionales al sistema que las crea y las mantiene, y a la visión de mundo que las anima.

Sin embargo, esta posición por realista que sea, puede ser un muro ideológico – de resistencia – o bien un desafío para hacer avanzar la educación superior bajo nuevas relaciones de colaboración entre diferentes modelos de universidad; de esto existen pocas, pero existen experiencias en la región, como la relación estratégica que se da entre las universidades comunitarias de Guatemala y la Universidad Martin Luther King de Nicaragua (Quemé, 2015; Camey, 2017).

Las pocas ofertas conducentes a títulos, que declaran su orientación intercultural dentro de las universidades convencionales indagadas, parecen mantener un predominio en la preparación de educadores para la EIB que, como se sabe, responden por lo general a lineamientos y proyectos de los Ministerios de Educación y se encuentran condicionadas por éstos en sus recursos y prioridades. Paradójicamente, en países como Guatemala con el mayor porcentaje de población y de culturas indígenas, donde se muestra una mayor oferta de estos programas, surgen universidades comunitarias como la Ixil y la UMK, cuestionadoras de las condiciones de exclusión y el colonialismo aún vigentes en esos planes de estudio.

Aunque ese panorama plantea una situación dicotómica y una separación que, en algunos casos puede ser radical entre unas y otras, hay que advertir que las universidades convencionales no son monolíticas ni todas son iguales, como tampoco lo son las denominadas universidades indígenas e interculturales, marcadas por las diferencias del contexto en el que surgen. De hecho es posible identificar programas o proyectos que se apartan de lo convencional, como

ocurre en el caso de las experiencias referidas para Costa Rica, las cuales sin duda representan una ventana de oportunidad con el desafío de la participación real, sostenida y amplia de las voces, los pensamientos, los enfoques, los debates y las prioridades temáticas desde y con los propios pueblos y comunidades indígenas.

La institucionalidad que muestran las universidades Comunitarias e Interculturales nicaragüenses, con más de 20 años de trayectoria, reconocidas por el estado y asentadas en las dinámicas territoriales, se ve reflejada en el tamaño y variedad de sus ofertas, en la cantidad de graduados, en los vínculos y articulaciones con otras instituciones e instancias nacionales e internacionales y en la capacidad de liderazgo que les depara la puesta en práctica de nuevas formas de hacer universidad.

Otro rasgo de las ofertas comunitarias e interculturales tanto nicaragüenses como guatemaltecas, es la diversificación de las áreas de conocimiento y formación, con enfoques poco factibles todavía dentro de las universidades convencionales, por ejemplo la salud y agricultura con visión indígena e intercultural.

La flexibilización de los requisitos de ingreso es uno de los rasgos importantes de las ofertas de las universidades comunitarias, incluyendo oportunidades para personas con estudios primarios o secundarios incompletos, por ejemplo el nivel técnico, mientras que en las ofertas de las universidades convencionales este nivel tiende a desaparecer. Esto es un punto interesante porque la oferta de las universidades comunitarias por ejemplo, no se rige, - por lo menos exclusivamente - por las demandas de empleo y estudios de mercado, sino por la visión del Buen Vivir/Vivir Bien que le interesa impulsar a las comunidades que las crean.

Las experiencias referidas muestran una Centroamérica en la que se están desarrollando diferentes modelos de universidad con formas muy distintas de entender la educación superior, el papel de las instituciones educativas y la participación comunitaria, expresando diferencias en la visión del mundo y del desarrollo o buen vivir de los pueblos, las cuales emergen y continúan su marcha aún sin el apoyo estatal que se requiere, para atender y mejorar las condiciones educativas a las que tienen derecho estas poblaciones.

Múltiples formas de intercambio y reciprocidad podrían darse si se cultiva la apertura académica, la voluntad política y la solidaridad económica y tecnológica dentro de las universidades convencionales, en una suerte de proyección y redistribución de los recursos públicos por la vía de la relación universidad - sociedad, considerada una de las tres funciones básicas de la institución universitaria después de Córdoba.

En este sentido la Autonomía Universitaria, legado de Córdoba, defendida con ahínco por las universidades, debe armonizarse con la Autodeterminación de los pueblos, de hecho debe servir a ella. Esto requiere un fuerte proceso de sensibilización y decisión especialmente orientado hacia y por autoridades y tomadores de decisiones que involucre a toda la comunidad universitaria y a toda la institución, muy especialmente a la comunidad estudiantil, para un diálogo entre universidades, en el que prime el reconocimiento mutuo, según el cual deben verse favorecidas las iniciativas descolonizadoras, las sabidurías de los pueblos, la afirmación de los derechos colectivos y de la naturaleza y la interculturalidad con equidad.

Con ese propósito sería importante documentar y compartir las “buenas prácticas” y experiencias culturalmente exitosas, aprendizajes provenientes de los diferentes modelos de educación superior en la región, que potencien un reconocimiento recíproco que construya referentes, estimule debates e impulse cambios. Las organizaciones estudiantiles están llamadas a jugar un papel fundamental en este proceso.

Construir y mejorar las fuentes de información y divulgación de estas experiencias es una tarea a la que mucho podría contribuir el Consejo Superior Universitario de Centroamérica, lo mismo que para estimular el debate de qué significa y qué tipo de interculturalidad queremos en el contexto centroamericano y en las universidades de la región, qué significa educación superior indígena para los propios pueblos, e impulsar cambios con enfoques de equidad, tomando en cuenta que la interculturalidad está dentro de sus líneas de política en el IV Plan para la Integración de la Educación Superior de Centroamérica y República Dominicana (PIRESC IV, 2016). También el conjunto de institutos y centros de investigación especializados en multi/pluri/interculturalidad estarían llamados a participar y a aportar activamente desde sus espacios nacionales y regionales.

El intercambio de aprendizajes acerca de los procesos en marcha y de los materiales producidos, así como el trabajo en redes cobran en este contexto relevancia para mostrar nuevas rutas de cómo “hacer de otra manera” en la educación superior.

Las universidades indígenas y redes como la Red de Universidades Indígenas Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) o la Cátedra Indígena Intercultural de la UII en calidad de pares, pueden ofrecer nuevas rutas para el asesoramiento y la certificación de iniciativas y ofertas académicas de las universidades convencionales orientadas a la educación indígena e intercultural, de la misma manera que las convencionales pueden contribuir con el desarrollo de la calidad en las universidades comunitarias e interculturales en procesos dialógicos y fundamentados en el consenso.

Puede decirse que los principales cambios en los enfoques de pertinencia cultural y de lo que significa la calidad de las ofertas de educación indígena e intercultural, provienen de los criterios que se están construyendo desde los propios pueblos y desde los nuevos modelos de educación superior emergentes: aprendizaje intergeneracional, valoración de los conocimientos ancestrales, fortalecimiento identitario, rehabilitación de los idiomas propios, recuperación de la historia y la memoria de los pueblos, desarrollo de la perspectiva comunitaria en el análisis de los problemas. Irónicamente, estas iniciativas emergentes no cuentan con apoyo financiero de los estados.

Sin embargo, parte del vigor que las caracteriza está dado por la entrega de trabajo voluntario y el compromiso de profesionales indígenas involucrados. Pero, probablemente, ni el trabajo voluntario ni los recursos de cooperación internacional son suficientes para la magnitud de las necesidades y de los desafíos a enfrentar.

Parecen acertados el espacio- y la aspiración- de la UII-FILAC de procurar nexos entre universidades/intelectuales/organizaciones indígenas y no indígenas como una forma de articular actores y recursos en favor de la educación indígena e intercultural.

En este punto no solo el diálogo sino la alianza entre universidades indígenas y universidades convencionales comprometidas puede ser una alternativa real, siempre y cuando se den en condiciones de equidad y respeto mutuo, en función de proyectos o iniciativas compartidas que permitan construir a partir del "bien hacer".

Dentro de los nuevos modelos de universidades Indígenas, Comunitarias e Interculturales, el reconocimiento es lo fundamental para incursionar en el camino de la acreditación y la certificación como disyuntivas y desafíos relacionados no solo con el acceso a fondos públicos, sino también con la disputa acerca del valor de los conocimientos ancestrales y perspectivas indígenas, frente a los conocimientos occidentales /coloniales y la racionalidad de la ciencia occidental, sin que ello suponga un rechazo a la ciencia occidental. Se entiende más bien que, en la formación académica, la ciencia y la tecnología son refuncionalizadas bajo la matriz intercultural.

Lo anterior plantea sin duda grandes desafíos para las universidades convencionales de nuestros países, cuyos estados vienen reconociendo uno a uno la composición culturalmente diversa de sus sociedades. En consecuencia, tanto la construcción de indicadores social y culturalmente pertinentes para la evaluación y aseguramiento de la calidad como la asignación de recursos públicos suficientes para su implementación y el diálogo y colaboración respetuosa entre universidades convencionales, indígenas, interculturales y comunitarias se impone como nuevo signo de avance y desarrollo de la educación superior en Centroamérica.

REFERENCIAS

- **Banco Mundial (2015).** Latinoamérica Indígena en el Siglo XXI Washington: Banco Mundial. BICU Plan estratégico 2014-2018, <http://www.bicu.edu.ni/> Última entrada 28-03-2017
- **Ceto,P. (2015).** "Guatemala: se levanta universidad IxIL sobre las cenizas de la represión militar" 9 de marzo 2015, por Santiago Botón, Telesur <http://www.telesurtv.net/opinion/Guatemala-Se-levanta-Universidad-Ixil-sobre-cenizas-de-la-represion-militar-20150309-0050.html> - Última entrada 15-03-2017
- **Duriez, López y Moncada (2016).** Educación Superior en Iberoamérica, Informe Nacional Honduras. FILAC Noticias Institucionales <http://www.fondoindigena.org/drupal/es/node/365> Última entrada 18-03-2017
- **Hooker Blandford, A. (2016).** La Red de Universidades Indígenas, Interculturales y Comunitarias de Abya Yala (RUIICAY) En: D. Mato (coord.), Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina, Experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña: Eduntref (pp49-67).
- **Lemus E. J. (2008).** Un modelo de rehabilitación lingüística: el caso del modelo náhuat/pipil de El Salvador. <http://www.redicces.org.sv/jspui/bitstream/10972/2020/1/Un%20modelo%20de%20revitalizacion%20linguistica.pdf> Última entrada 25-03-2017
- **López, L. E. (2009).** Interculturalidad, educación y ciudadanía. La Paz: FUNPROEIB- Andes Plural

- **Mato, D. (2011).** Universidades indígenas en América Latina: Logros, problemas y desafíos, Revista Andaluza de Antropología número 1: pp63-85 <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n1/dma-to.pdf> Última entrada 24-03-2017
- **(2015).** Democratizar la Educación Superior demanda Interculturalizar toda la educación superior. En: E.Miranda (coord.) Democratización de la Educación Superior, una mirada desde el Mercosur. A 400 años de la Universidad en la Región. Unquillo (Córdoba): Narvaja Editor.
- **(2016a).** Actualizar las propuestas de la Reforma Universitaria de 1918. Interculturalizar la educación superior: experiencias, avances y desafíos. Integración y Conocimiento Nro. 5 vol 2.
- **(2016b).** Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Experiencias, interpretaciones y desafíos. Daniel Mato coord. EDUNTREF.
- **Mejía, N. (2012).** Evaluación Socioeducativa- cultural de los pueblos indígenas: acceso, permanencia y éxito en la educación superior costarricense Informe Final (Documento de trabajo) CONARE- Costa Rica.
- **Ministerio de Educación República de El Salvador (2015).** Resultados de la información estadística de instituciones de educación superior 2014. Dirección Nacional de Educación Superior, Págs 15-18. <http://www.mined.gov.sv/index.php/descargas/send/713-informacion-estadistica-de-educacion-superior/6249-resultados-de-la-informacion-estadistica-de-instituciones-de-educacion-superior-2014> Última entrada 20-03-2017
- **MNICR-ANDE-UNED (2012).** Informe Narrativo Encuentro Nacional con docentes y Líderes comunitarios: La Educación Indígena Intercultural como desafío para el Siglo XXI en Costa Rica. Mesa Nacional Indígena de Costa Rica, Asociación Nacional de Educadores y Universidad Estatal a Distancia, con la colaboración de UNICEF y AECID. San Antonio de Belén 25 y 26 de Setiembre del 2012 (Documento de trabajo).
- **OACNUDH (2011).** Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas de América Central. Oficina Regional para América Latina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. Coordinación general Sara Nuero Escobar, 2011.
- **ONU Informe del Relator Especial James Anaya El Salvador (2012).** <http://transparencia.se.gob.hn/attachments/article/205/Decreto%20Creación%20DEGEIM.pdf> Última entrada 23-03-2017

- **ONU Informe de la Relatora sobre derechos indígenas en Honduras (2016).** <http://unsr.vtaulicorpuz.org/site/images/docs/country/2016-honduras-a-hrc-33-42-add-2-sp.pdf>. Última entrada 23-03-2017
- **Programa Estado de la Nación en Desarrollo Humano Sostenible en Costa Rica (2016).** V Informe Estado de la Región/PEN CONARE 5 ed. San José 2016
- **Quemé Barneond, H. (2015).** La educación superior indígena como proceso de descolonización y reivindicación de la identidad Maya Kaqchikel: Un estudio de caso de la Universidad Maya Kaqchikel de San Juan Comalapa. Trabajo de graduación para optar por el grado académico de Licenciada en Antropología Guatemala Universidad del Valle Guatemala Facultad de Ciencias Sociales, Septiembre, 2015
- **República del Salvador (2014).** Presentación verbal del Décimo sexto y Décimo séptimo informe del Estado de El Salvador ante el Comité para la Eliminación de la Discriminación racial. 85 período de Sesiones, Ginebra 12 de Agosto del 2014. http://tbinternet.ohchr.org/Treaties/CERD/Shared%20Documents/SLV/INT_CERD_STA_SLV_18046_S.pdf Última entrada 23-03-2017
- **Rodriguez, M. y Mallo, T. (2012).** Los Afrodescendientes frente a la educación. Panorama Regional de América Latina. Serie Avances de Investigación N75 Fundación Carolina Madrid.
- **UII-FILAC-GIZ (2014).** Curso Internacional para líderes y lideresas de Centroamérica en Gobernabilidad y Políticas Públicas desde la Cosmovisión en Centro América. Miradas Críticas desde Abya Yala Volumen V La Paz.
- **UII-FILAC-RUIICAY (2016).** Aseguramiento de la calidad en la educación superior intercultural. Hacia la construcción de confianza para su fortalecimiento. Documento de trabajo para la Reunión realizada del 27 al 29 de Marzo. Managua.
- **UNESCO – OREALC (2015).** América Latina y el Caribe, Revisión Regional 2015 de la Educación para todos.
- **UNICEF – FUNPROEIB Andes (2009).** Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina Tomo 2 Primera edición, Bolivia. UMK Universidad Maya Kaqchikel <http://www.universidadmayakaqchikel.org/sedes.php> Última entrada 15-03-2017

- **URACCAN (2008).** Proyecto Educativo Institucional Regiones Autónomas. 2008 <http://www.uraccan.edu.ni/content/proyecto-educativo-institucional>. Última entrada 23-03-2017
- **Zuñiga Muñoz, X. (2016a).** Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina: “Resistencias, rupturas y pluralismos en la educación superior”. Revista del Cisen Tramas/Maepova, 4 (2), 203-216.
- **(2016b).** Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, interpelaciones y desafíos para la Universidad Estatal a Distancia en Costa Rica En: D. Mato, Coord. Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina, Experiencias, interpelaciones y desafíos. Sáenz Peña: Eduntref (pp 209-230).

NOTA BIOGRÁFICA

:: **Xinia Zúñiga Muñoz**

Costarricense, licenciada en Trabajo Social de la Universidad de Costa Rica, Máster en Estudios de la Violencia Social y Familiar de la Universidad Estatal a Distancia egresada de doctorado en Estudios de la Sociedad y la Cultura de la Universidad de Costa Rica. Es profesora –investigadora de la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, donde se ha desempeñado como encargada de Cátedra y Directora de la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades. Actualmente es la coordinadora del Programa de investigación: “Cultura local/comunitaria y sociedad global” del Centro de Investigación en Cultura y Desarrollo (CICDE) de la Vicerrectoría de Investigación. Dentro de sus áreas de su interés académico se encuentran los estudios de género, las luchas sociales, estudios de memoria e investigación intercultural;

temas en los que posee distintas experiencias y publicaciones. Fue coordinadora del equipo designado por el Consejo Nacional de Rectores para la elaboración del Plan Quinquenal para Pueblos Indígenas, de las universidades públicas de Costa Rica, en el marco del Proyecto de Mejoramiento de la Educación Superior en Costa Rica, actualmente en ejecución. Es representante de la UNED en la Red de Centros Académicos Asociados de la Universidad Indígena Intercultural del Fondo Indígena (UII) y es colaboradora de la Mesa Nacional Indígena de Costa Rica y del Consejo Indígena de Centroamérica con quienes ha llevado a cabo varias iniciativas académicas.

Correo electrónico:
xinia.ziga@gmail.com