


educación
inclusión
educación
equidad
etnias
equidad
inclusión
equidad
igualdad
genero



Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil

Verónica Ruiz y Gloria Lara (Coordinadoras)

Arturo Argueta, Antonio Lima, Martha L. Mayorga, Maya L. Pérez, Fidel Tubino y Saúl Velasco



SERIE Bitácora

Así como los marineros llevan junto al timón un cuaderno donde anotan el rumbo, la velocidad, las maniobras y demás accidentes de la navegación, los exploradores del conocimiento sobre la educación superior, el arte, las ciencias y la tecnología necesitan de registros que guarden memoria de lo acontecido en el medio universitario y su entorno, para advertir peligros y señalar confines a los cuales dirigirse.

Esta serie abre horizontes para un mejor cumplimiento de las funciones sustantivas de las instituciones de educación superior. En ella los responsables en la toma de decisiones y los lectores en general encontrarán propuestas relevantes de política pública para la educación superior y media superior, ideas, vivencias y elementos de reflexión que marcan rumbos de superación y enriquecerán su vida cotidiana y profesional, haciendo una contribución más significativa a los procesos de transformación nacional e internacional.

Los productos del Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) son una expresión de las realizaciones generadas por profesionales y estudiantes universitarios que encuentran un lugar de exposición privilegiado dentro de esta Serie.



SERIE
Bitácora



Experiencias y resultados
de programas de acción
afirmativa con estudiantes
indígenas de educación
superior en México, Perú,
Colombia y Brasil



Directorio

Dr. en Quím. Rafael López Castañares
Secretario General Ejecutivo

Mtra. Luz Ma. Solís Segura
Directora General Académica

Dr. Fernando de Jesús Bilbao Marcos
Director General de Relaciones Interinstitucionales

Mtro. Javier Mendoza Rojas
Director General de Información y Planeación

L.A.E. Teresa Sánchez Bcerril
Directora General de Administración

Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES)

El PAEIIES es un programa de la ANUIES y la Secretaría de Educación Pública orientado a fortalecer los recursos académicos de las instituciones de educación superior (IES), para coadyuvar al ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de los estudiantes indígenas en el nivel de licenciatura. Responde a la necesidad de lograr una mayor equidad en el acceso a la educación superior para los jóvenes indígenas, procurar la conclusión de sus estudios bajo modelos de atención que respondan a sus necesidades, respeten y atiendan el derecho a la diferencia cultural y promuevan políticas con enfoques interculturales en las instituciones de educación superior.

El programa atiende a los estudiantes interesados a través de las Unidades de Atención Académica a Estudiantes Indígenas localizadas en cada una de las 24 IES integradas al programa desde 2002. Entre sus proyectos se encuentra la realización de investigaciones y la sistematización de experiencias que brinden elementos de análisis sobre la temática indígena, aporten información y generen materiales útiles para las instituciones de educación superior, las dependencias de gobierno, organismos internacionales y organizaciones no gubernamentales.

Experiencias y resultados
de programas de acción
afirmativa con estudiantes
indígenas de educación
superior en México, Perú,
Colombia y Brasil

Verónica Ruiz Lagier y Gloria Lara Millán
Coordinadoras

Arturo Argueta, Antonio de Souza Lima,
Martha L. Mayorga, Maya L. Pérez,
Fidel Tubino, Saúl Velasco



370.1170972

LC1099.5M4

A33

A33

Experiencias y resultados de programas de acción afirmativa con estudiantes indígenas de educación superior en México, Perú, Colombia y Brasil/ coordinación de Verónica Ruiz Lagier y Gloria Lara Millán. – México, D.F.: ANUIES,

Dirección de Medios Editoriales : Programa de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior, 2012.

152 p.

ISBN: 978-607-451-052-2

1. Educación multicultural-México. 2. Educación multicultural-América Latina. 3. Estudiantes universitarios-México. 4. Estudiantes universitarios-América Latina. 5. Igualdad en la educación-México. 6. Igualdad en la educación-América Latina. 7. Integración universitaria-México. 8. Integración universitaria-América Latina. I. Ruiz Lagier, Verónica. II. Lara Millán, Gloria.

Coordinación editorial:

Rolando Emilio Maggi Yáñez

Diseño:

Estudio Sagahón / Leonel Sagahón, Jazbeck Gámez y Susana Vargas

Portada:

Bertha Ramírez Gallegos

Ilustración de la portada

Laura Leticia Rubín Suárez

El cuidado de edición estuvo a cargo de:

Juan Carlos Rosas Ramírez

Primera edición, 2012

© 2012, ANUIES

Tenayuca 200

Col. Santa Cruz Atoyac

México, D. F.

ISBN: 978-607-451-052-2

Impreso en México

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

CONTENIDO

- 7 Introducción
Véronica Ruiz Lagier y Gloria Lara Millán
- 15 El estatus de los conocimientos locales
en la educación superior intercultural
Maya Lorena Pérez Ruiz y Arturo Argueta Villamar
- 39 Programa de Estudiantes Indígenas
en Instituciones de Educación Superior
(PAEIIES): de la acción afirmativa
a la construcción intercultural
en la educación superior
Gloria Lara Millán
- 55 Dos programas de acción afirmativa
para estudiantes indígenas en la educación
superior: El PUMC de la UNAM
y el PAEIIES de la ANUIES
Saúl Velasco Cruz
- 79 La incorporación de estudiantes
originarios en la vida universitaria
Fidel Tubino
- 87 Más allá del deseo: inclusión y equidad
en la educación superior
Martha Lilia Mayorga
- 113 El proyecto Sendas de Conocimientos:
una experiencia universitaria
de construcción de políticas
gubernamentales de educación superior
para pueblos indígenas
Antonio Carlos de Souza Lima
- 149 Referencias

INTRODUCCIÓN

Véronica Ruiz Lagier y Gloria Lara Millán

En América Latina, la población indígena y afrodescendiente ha carecido de estándares mínimos de calidad académica desde su educación inicial. La mayor parte de esta población habita en el medio rural, en lugares de difícil acceso y con servicios deficientes. En el ámbito educativo, por lo regular, la oferta de servicios no es adecuada a la diversidad cultural y lingüística de las naciones, además, los modelos educativos no toman en cuenta los saberes locales y el conocimiento indígena en la currícula académica. En este contexto de desventaja social, económica y académica, el ingreso a la educación superior es difícil para los estudiantes indígenas y afrodescendientes. En la realidad latinoamericana, muchos jóvenes no indígenas comparten la pobreza con otros que sí lo son, y si a esto sumamos que los jóvenes indígenas poseen una realidad comunicativa y cultural menospreciada en el ámbito universitario, se vuelve mucho más difícil su ingreso y permanencia en este nivel educativo.

Los jóvenes indígenas son etiquetados por ser pobres, por “no hablar correctamente el español”, por practicar sus costumbres y su lengua, etc. No debe sorprender que quienes consiguen ingresar a la educación superior intenten pasar inadvertidos ocultando su especificidad cultural, puesto que en la cotidianidad los medios electrónicos y el entorno social vincula dicha especificidad con la marginación social y la pobreza de su país.

La exclusión y estigmatización de los indígenas y afrodescendientes se refleja comúnmente en el discurso cotidiano. El discurso dominante es frecuen-

temente peyorativo, y la categoría “indio” o “negro” es utilizada como insulto y sinónimo de tonto, pobre, feo y atrasado.

A pesar de que la función social de la educación superior es proporcionar un campo de crecimiento equitativo, por lo regular homogeniza e ignora la diversidad étnica, convirtiéndose en el espacio de imposición de valores mediante modelos “formales” de enseñanza que perpetúan las jerarquizaciones sociales y culturales.

Generalmente, el sistema “convencional”¹ de educación superior no promueve la reflexión sobre la memoria de los pueblos originarios y las identidades sociales ni considera la diversidad cultural en sus contenidos y estrategias pedagógicas; en cambio, es común que reproduzca modelos de vida y de conocimiento que se relacionan poco con los estudiantes indígenas o afrodescendientes, quienes quedan simbólicamente desacreditados y de manera paulatina interiorizan los valores dominantes de su nueva cotidianidad.

El autorreconocimiento con dignidad es una manera de enfrentar la exclusión, por lo tanto, debemos trabajar para que en los espacios académicos no se reproduzcan los prejuicios que conducen a los universitarios a renunciar a su identidad colectiva y relacionarla con estereotipos negativos. Por lo anterior, es importante preguntarse: ¿cómo se rompe la inercia “a mayor formación académica, mayor distanciamiento del estudiante hacia su grupo sociocultural o comunidad de origen”? y ¿cómo se garantiza el ingreso equitativo de la población afrodescendiente e indígena a la educación superior? La apuesta por la interculturalización de la educación parece ser una vía; sin embargo, su aplicación requiere de un cambio al interior de las instituciones educativas, que sea resultado de una transformación estructural en los Estados-nación. Lo anterior se presenta como un desafío en el debate académico, ya que trasciende el ámbito político.

Para diferentes especialistas en el tema educativo, las acciones afirmativas por sí solas no transforman las estructuras sociales excluyentes que generan iniquidad y discriminación (Walsh, 2005; Mignolo *et al.*, 2006); sin embargo, otros consideran que deben tenerse en cuenta como una alternativa que ayuda a impulsar la equidad en la educación superior, así como posibles medidas de reparación de injusticias históricas (Alfaro, 2007).

El acuerdo entre los autores consiste en observar la interculturalidad como una actitud crítica frente a modelos educativos excluyentes y discriminadores,

¹ Nos referimos a las universidades que no son indígenas ni universidades interculturales.

dar cabida a distintas maneras de enfocar la realidad y de construir el conocimiento, promover la valoración positiva y el reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes, así como de los derechos colectivos que garantizan su existencia y futuro como tales. Desafortunadamente este objetivo no prosperará mientras el método de enseñanza sólo responda a las necesidades del grupo social dominante.

La interculturalidad es un proceso que busca los mecanismos para garantizar la igualdad de condiciones; igualdad no en un sentido liberal, donde el Estado no reconoce diferencias entre los individuos, sino con la premisa de que es indispensable reconocer las diferencias que generan desigualdades y atenderlas eficazmente, porque de otra manera se reproduce la inequidad.

Los trabajos presentados en este libro debaten sobre la equidad como objetivo central y narran los esfuerzos realizados en diferentes contextos para modificar prácticas y discursos de discriminación en espacios de educación superior; además, describen las estrategias adoptadas para que los jóvenes no deserten ante la presión social y emocional que significa la inserción a espacios universitarios “convencionales”. No son ejemplos de interculturalización de espacios educativos, sino de los primeros intentos en Brasil, Colombia, Perú y México por llevar el tema de la inclusión y equidad a las universidades “convencionales”, así como de sensibilizar a los cuerpos académicos sobre la diversidad cultural que comúnmente es invisibilizada en sus centros de trabajo y, por tanto, atendida sin una orientación eficaz.

Este libro se editó con el financiamiento otorgado por la Fundación Ford al programa Pathways to Higher Education en México (PAEIIES), ya que se consideró relevante presentar la experiencia de este programa en México y compararla con otras experiencias en América Latina. El libro se divide en dos secciones, en la primera se analiza el panorama mexicano que ha generado diferentes opciones de atención a estudiantes indígenas, donde el PAEIIES es sólo una iniciativa, aquí se incluyen trabajos que invitan a la reflexión sobre el desarrollo que en este país han tenido los modelos educativos o los programas que atienden y promueven la diversidad cultural en la educación superior. En la segunda sección presentamos las colaboraciones de quienes coordinaron los programas de Pathways to Higher Education en Perú y Brasil, así como el que se implantó en Colombia, que si bien este último no formó parte de la experiencia de Pathways, coincide con éste en sus objetivos centrales de generar equidad en el ingreso a la educación superior.

Los trabajos reunidos en este documento coinciden en el análisis de dos aspectos centrales; por una parte, la dinámica de discriminación administrativa que coloca a los alumnos como espectadores pasivos en los programas de acción afirmativa y, por otro, los autores reflexionan acerca de la dificultad que existe en las instituciones cuando se intenta generar nuevos modelos académicos pertinentes para atender la diversidad cultural de la matrícula universitaria.

El primer ensayo de este trabajo es “El estatus de los conocimientos locales en la educación superior intercultural”, de Maya Lorena Pérez y Arturo Argueta, quienes presentan una breve revisión de las políticas “indigenistas” de México en el campo educativo y advierten algunos de los peligros de las nuevas propuestas interculturales y de acción afirmativa en el país. Sus preguntas son: ¿cómo evitar que las universidades interculturales se vuelvan sitios de refugio para indígenas en fuerte proceso de aculturación y que se construya, a la larga, una visión romántica y telúrica y, más aún, de retorno al pasado? Los autores proponen discutir este problema en términos de la “asimetría del poder” y no sólo desde una visión “culturalista”, al cuestionarse si estas nuevas alternativas de educación superior contribuyen a resolver la condición subordinada de los indígenas para acabar con la estigmatización y el menosprecio hacia sus conocimientos y culturas y si, en todo caso, desde los espacios “convencionales” de educación superior y sus diferentes disciplinas de estatus científico se puede impulsar el desarrollo “culturalmente apropiado”. El trabajo de Pérez Ruiz y Argueta aborda la efectividad o las limitaciones de los programas de atención a la diversidad cultural, así como de los modelos de educación intercultural.

En el segundo ensayo, “Programa de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES): de la acción afirmativa a la construcción intercultural en educación superior”, Gloria Lara realiza un diagnóstico que advierte sobre las desventajas de aplicar políticas compensatorias según los criterios de pobreza y desigualdad, sin considerar la diversidad cultural y la diversificación del conocimiento. La autora, quien participó directamente en la Coordinación Nacional del Programa, resalta que el discurso multi o intercultural en las instituciones de educación superior no es homogéneo, ya que se distinguen por su propio matiz regional o por el sesgo disciplinario de quienes operan el programa en el nivel local, confirmando situaciones que autores como Dietz (2007) han señalado respecto a que cada espacio social tiene diferentes respuestas para atender la diversidad y la iniquidad, que dependen del proceso histórico regional y del posicionamiento político institucional.

Sobre la acción afirmativa en el caso mexicano, en el siguiente capítulo se discuten “Dos programas de acción afirmativa para estudiantes indígenas en la educación superior: El PUMC de la UNAM y el PAEIES de la ANUIES”. Su autor, Saúl Velasco, señala que estos programas no resuelven la causa principal de deserción universitaria, pero apuntan a fortalecer la confianza de los estudiantes en sí mismos y a reafirmar positivamente su pertenencia étnica, además de que son un primer intento por interculturalizar espacios educativos “convencionales”, donde hasta el momento no se ha visibilizado la diversidad cultural. Su trabajo es también un diálogo continuo con aquellos teóricos para quienes los programas de acción afirmativa son vistos “como acciones que en el aparente intento de generar afirmación de las identidades indígenas en las IES, lo que buscan es atenuarlas y facilitar su desaparición”.

La segunda sección inicia con el trabajo de Fidel Tubino, quien analiza los resultados del Programa Pathways en la Universidad San Cristóbal y en la Universidad San Antonio Abad del Cusco, Perú. A partir de su experiencia como coordinador académico del proyecto regional “Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina”, Tubino advierte el peligro de buscar la adaptación de los estudiantes a las instituciones, asimilándolos a una cultura que desprecia su origen, en vez de adaptar la universidad a la diversidad del país, tanto en el nivel de los planes de estudio como en el nivel de la estructura académico-administrativa. El trabajo de Tubino aporta elementos importantes al debate de las acciones afirmativas y advierte acerca de las limitaciones que éstas tienen cuando no se introducen los cambios sustanciales desde los propios agentes universitarios. En ese sentido, propone “des-ghettizar” las acciones afirmativas mediante la interculturalización del espacio universitario, lo cual sólo se logra integrando propuestas curriculares reflexionadas por docentes y estudiantes indígenas y no-indígenas que incorporen los aportes de las éticas, las estéticas y los saberes originarios en los planes de estudio de las diversas disciplinas que se ofrecen en la universidad.

A continuación, Martha Lilia Mayorga expone el caso colombiano de los Programas de Admisión Especial (PAES) en el capítulo “Más allá del deseo: inclusión y equidad en la educación superior”, en el cual describe los factores académicos que se atendieron y las acciones que se emprendieron para incidir en las posibilidades reales de ingreso y permanencia de la población indígena, afrodescendiente y en extremo marginada del país. La autora relata su propia experiencia tras 20 años en la coordinación del programa y nos comparte su

preocupación por la diferencia existente entre el deseo de liderar nuevas acciones que fortalecieran los procesos de inclusión y la real aplicación o efectividad ante las condiciones socioeconómicas y educativas en Colombia. El trabajo de Mayorga es también una invitación para reflexionar sobre aspectos que en programas similares de América Latina son indicadores de éxito: las acciones afirmativas en cupos o cuotas de ingreso para un sector específico de la población; los efectos de crear, o no, espacios académicos exclusivos para la población que se busca fortalecer; el compromiso y la vinculación que debe generarse entre las comunidades y los alumnos beneficiados, así como los resultados de crear espacios institucionales de acompañamiento y apoyo académico para la población indígena o afrocolombiana.

Por último, presentamos el ensayo de Antonio Carlos de Souza Lima, titulado “El proyecto Sendas de Conocimientos: una experiencia universitaria de construcción de políticas gubernamentales de educación superior para pueblos indígenas”. En este trabajo, el autor analiza las acciones del programa del cual fue responsable en Brasil y que, al igual que en el caso del PAEIHES en México, surgió por iniciativa de la Fundación Ford. Esto permite comparar experiencias sin perder de vista las condiciones particulares de cada caso. Como explica Souza, en el caso de Brasil, el programa se implantó para el empoderamiento de colectividades indígenas “territorializadas” que representan menos de 1% de la población (a diferencia del caso mexicano, que oficialmente considera como indígena al menos a 10% de la población), pero que abarcan al menos 13% del territorio brasileño.

De Souza Lima narra el largo proceso recorrido en Brasil para llevar la educación media superior y superior a las poblaciones indígenas. Además, describe cómo los programas fallaron cuando no se adaptó la currícula a la población que se pretendía “integrar” y, por el contrario, “se creía necesario que los indígenas en las universidades adquirieran los conocimientos de los ‘blancos para lidiar con los blancos’”. El autor comenta cómo la implantación de estos programas se realizó, en principio, sin sensibilizar a los docentes respecto a las nuevas propuestas de educación intercultural y, además, se intentó imponer modelos de acción afirmativa, es decir, aplicar modelos importados que en otros países, como México, dieron buenos resultados, pero que no eran lo más conveniente para el proceso brasileño.

Este texto destaca los aspectos positivos de las experiencias de acción afirmativa que se han implantado en diversos países; sin embargo, lo más intere-

sante es que comparte un discurso reflexivo, donde se señalan las limitaciones de estas políticas y de esta manera se indican los factores que deben atenderse para avanzar en el proceso de inclusión. Los planteamientos coinciden en la necesidad de revisar y reformar los modelos educativos, así como de integrar nuevas epistemologías hasta hoy rezagadas, sin las cuales será difícil establecer la equidad.

Como académicos, la mayor contribución que podemos hacer es llevar a nuestras instituciones el debate y la reflexión entorno a estos temas, así como buscar las herramientas que nos permitan transformar los espacios educativos. Se trata, por lo tanto, de reconocer la diferencia sin que esto implique segregación.

Sin duda, se requiere que las instituciones educativas garanticen el ingreso a quienes han enfrentado un origen socioeconómico y académico con diversas desventajas, pero esto debe acompañarse con la construcción de un “diálogo de saberes” que, hasta el momento, sólo forma parte del discurso políticamente correcto. Algunos autores han detectado que “por lo común aquellos que se pronuncian a favor del diálogo intercultural son los mismos que se niegan a ceder espacios en las estructuras dominantes de poder y conocimiento” (Barrón, 2007: 27); por ello, es imperante transformar las instituciones educativas para hacer posibles diferentes formas de trabajo, así como para generar competencias en el ámbito educativo que ayuden a entender la diversidad de lógicas y proyectos de los grupos culturales a la luz de su historia, la equidad y el crecimiento humano.

Referencias

- Alfaro, Santiago (2007). “Ser indígena es algo relativo: construcción de identidades étnicas y acciones afirmativas en Perú y Chile”, en Tubino, Fidel y Juan Ansion (coords.), *Educación en ciudadanía intercultural*, Perú, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú/Universidad de la Frontera.
- Barrón, Juan Carlos (2007). “El Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior”, en Gunter Dietz, Guadalupe Mendoza y Sergio Téllez (coords.), *Multiculturalismo, educación intercultural y derechos indígenas en las américas*, Ecuador, Ediciones Abya-Yala, Omlo.
- Dietz, Gunther (2007). “La interculturalidad entre el ‘empoderamiento’ de minorías y la ‘gestión’ de la diversidad”, en *12 Puntos de Vista*, núm. 12, año 3, diciembre, España, Universidad Autónoma de Madrid.

- Mignolo, Walter, Alvaro García Luna y Catherine Walsh (2006). *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*, Buenos Aires, Editorial Signo.
- Ruiz Lagier, Verónica (2011). "Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIES) en México", en Jablonska Aleksandra y Saúl Velasco (coords.), *Políticas educativas para la diversidad en México*, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Walsh, Catherine (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de) colonial*, Quito, UASB/Abya Yala.

EL ESTATUS DE LOS CONOCIMIENTOS LOCALES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR INTERCULTURAL

Maya Lorena Pérez Ruiz
Arturo Argueta Villamar¹

Presentación

En este trabajo presentamos algunas ideas generales que consideramos deben formar parte del debate en México sobre el tema del estatus que tienen los conocimientos indígenas en los programas de apoyo a los jóvenes indígenas para que ingresen a la educación superior. Estas observaciones pueden servir para reflexionar acerca de la significación que tienen estos programas para el desarrollo de la interculturalidad, ya sea que dichos programas se desarrollen dentro de instituciones como las universidades interculturales o en las universidades y centros de investigación convencionales (como la Universidad Nacional Autónoma de México, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social y la Universidad Pedagógica Nacional). También expondremos algunas propuestas para impulsar un proyecto nacional que incluya el tema de la diversidad cultural.

¹ Maya Lorena Pérez Ruiz es doctora en antropología e investigadora en la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Arturo Argueta Villamar es doctor en ciencias (biología) e investigador en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

Los indígenas y la educación superior en México

En México, la demanda para que los jóvenes de los pueblos originarios puedan ingresar a la educación superior es impulsada por diversas organizaciones indígenas que luchan por sus derechos, a la vez que es punto de convergencia con el interés de líderes e intelectuales, así como determinadas dependencias gubernamentales para impulsar el desarrollo cultural en México y, en este contexto, propiciar la generación de líderes capaces de relacionar la cultura nacional con las culturas indígenas.

En términos generales, la necesidad de impulsar el nivel educativo superior entre los indígenas se justifica por el rezago histórico que los integrantes de este sector de población han tenido respecto del desarrollo del resto de los habitantes de la nación, ya que por muchos años no fueron reconocidos como sujetos integrantes de ésta y ocuparon los lugares más bajos en la escala social, además de que han estado inmersos en relaciones asimétricas que propiciaron su pobreza y el deterioro de las condiciones necesarias para su continuidad y su reproducción como pueblos con identidades y culturas propias.

Sin embargo, pese a estas dificultades que ya han sido documentadas, también existen estudios que reportan que algunas familias indígenas han enviado a sus hijos a las ciudades para que estudien en las universidades y que ellos han concluido sus carreras profesionales y se han incorporado a espacios de trabajo poco usuales para la mayoría de los indígenas. A pesar de ello, en muchos de los casos este éxito profesional y personal ha significado que los jóvenes nieguen su identidad cultural, que a la larga se alejen de sus comunidades de origen y hasta renuncien a sus lazos familiares. Esta decisión —ante la estigmatización y la discriminación de que han sido objeto—, sumada a la falta de registros, no permite tener cifras exactas sobre tales procesos. Por ejemplo, en el Censo General de Población de 2000 del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática sólo se registraron 102,589 hombres indígenas, mayores de 15 años, que tuvieron algún año aprobado en carreras profesionales (3.9% de este sector), mientras que entre las mujeres jóvenes indígenas sólo se registraron 54,016 (2%).

El contexto nacional de asimetría que dificulta el ingreso de los indígenas a la educación superior, vinculado al alejamiento de los que sí logran ser profesionales son factores clave para construir la demanda que busca crear facilidades de ingreso de los jóvenes indígenas a la educación superior. Dicha demanda se

ha modificado de acuerdo con la evolución de los planteamientos y demandas del movimiento indígena por sus derechos, de modo que ha evolucionado desde la intención de que sean creadas condiciones para que los jóvenes indígenas se incorporen a las profesiones liberales comunes a todos en el país, hasta que sean creadas universidades especiales, pasando por la construcción de currículas específicas, con carreras y profesiones no usuales dentro de las universidades del país. Es decir que se ha pasado de la demanda asistencial (becas y mecanismos de equiparación de competencias para indígenas dentro de universidades y carreras tradicionales) a la exigencia de crear carreras específicas y distintas dentro de las universidades convencionales, hasta llegar a la demanda de crear instituciones universitarias específicas y diferentes a las actuales. Dentro de esta última perspectiva, la demanda ha transitado desde la idea de construir universidades indígenas hacia crear universidades interculturales.

Con diversas modalidades, el interés de facilitar el ingreso de los indígenas a la educación superior tiene diversos antecedentes en México que están vinculados con la petición de que sea este sector el que participe directamente—incluso de manera autónoma— en la gestión y la operación de los procesos educativos.

Uno de los más relevantes es el Programa de Formación de Etnolingüistas, exclusivo para hablantes de lenguas indígenas, que auspiciaron el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), hoy Centro de Investigaciones Superiores en Antropología Social (CIESAS), el Instituto Nacional Indigenista (INI) y la Secretaría de Educación Pública (SEP), del cual se graduaron dos generaciones en dos sedes, la primera en Pátzcuaro, Michoacán (1979-1982) y la segunda en Apetatitlán, Tlaxcala (1983-1986). Este programa continúa hasta ahora como maestría con un buen nivel de excelencia tal que facilitó su promoción en el Padrón Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CIESAS, 2010: 3).

Con el objetivo de impulsar la educación superior para formar profesores especializados para este sector de población, destaca la labor de la Universidad Pedagógica Nacional que, con el apoyo del subsistema de educación indígena de la SEP, imparte la licenciatura en Educación Indígena, destinada a profesores indígenas y hablantes de lenguas indígenas.

Desde el foco de la nivelación y de la acción afirmativa, otras instituciones nacionales e internacionales proponen mecanismos para apoyar la incorporación de indígenas a programas universitarios convencionales no sólo de

licenciatura, sino también de maestría y doctorado, a partir del otorgamiento de becas, como el Programa Nacional de Becas para la Educación Superior (Pronabes), o crean estructuras para compensar los rezagos educativos, por ejemplo en la enseñanza de las matemáticas, la computación y el idioma inglés. Entre estas propuestas destacan el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIIES) de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), que apoya a más de 4 mil estudiantes en 24 instituciones, así como el Programa Internacional de Becas de Posgrado para Indígenas, de la Fundación Ford, que brinda aproximadamente 30 becas por ciclo para cursar estudios de maestría (por 24 meses) y de doctorado (por 30 meses) en cualquier universidad del mundo.

Otra propuesta más reciente, que también tiene el propósito de generar procesos de conocimiento y de reflexión sobre la problemática de la diversidad cultural entre todos los sectores del país, es el Programa Universitario México-Nación Multicultural, de la UNAM.

Otros organismos, como la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, promueven becas de investigación para indígenas en campos de su interés, como el derecho de la propiedad intelectual.

Las universidades interculturales en México

Actualmente existen en México diversos ensayos educativos que intentan no sólo resolver el problema del ingreso limitado de los indígenas a la educación superior, sino que se preocupan por fomentar para el conjunto de la sociedad una perspectiva amplia e incluyente sobre la diversidad cultural por medio de la formación de instituciones específicas. Estas universidades se caracterizan porque si bien su ingreso no es exclusivo para los indígenas, sí es prioritario. Además, se ubican en zonas con alta presencia de hablantes de lenguas originarias y construyen perfiles profesionales atractivos y necesarios para los pueblos indígenas.

Una experiencia pionera fue la formación de la Universidad Autónoma Indígena de México, que después de permanecer varios años en el seno de la Universidad de Occidente, se consolidó en 2001 como una universidad intercultural para el estado de Sinaloa, destinada a la formación de profesionales procedentes de la “comunidad indígena nacional y de América Latina”, con el propósito de apoyar “las aspiraciones legítimas no sólo de los indígenas mexicanos y mestizos excluidos, sino para los indígenas en general de América

Latina”. En la actualidad ofrece las carreras de Contaduría, Derecho, Psicología social comunitaria, Etnopsicología, Sociología rural, Turismo empresarial, Sistemas computacionales, Ingeniería forestal e Ingeniería en sistemas de calidad (www.uaim.edu.mx).

En el otro extremo geográfico de México destaca la formación de la Universidad de Oriente, la segunda institución de educación superior del estado de Yucatán, creada por decreto del Gobierno del Estado de Yucatán a finales de 2005 y que se compromete “con el desarrollo sustentable y equitativo de la sociedad en general y de la región oriente del estado de Yucatán en particular”. La perspectiva pedagógica que enmarca su quehacer “tiene como uno de sus ejes el enfoque intercultural, por lo que se promueve la relación equitativa y respetuosa entre las culturas. En esta universidad hay estudiantes y profesores hablantes del maya, así que se ofrecen cursos en esta lengua. También se promueve el aprendizaje del español y otras lenguas como el inglés, el francés, el italiano y el alemán, entre otras”. Asimismo, ofrece licenciaturas en Desarrollo turístico, Lingüística y cultura maya, Gastronomía, Mercadotecnia y Administración pública y está abierta para cualquier persona que desee ingresar, siempre que cumpla con los requisitos de admisión y el examen de admisión del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior, A. C. (Ceneval). Únicamente en el caso de la licenciatura en Lingüística y cultura maya se establece el requisito de hablar la lengua maya (www.uno.edu.mx).

Por su lado, la Universidad Comunitaria Intercultural de San Luis Potosí inició clases el 12 de octubre de 2001 y se concibió como “una institución de Educación Superior Intercultural, comprometida con la incorporación, instrumentación y operación de proyectos de alto impacto en la justicia, salud, economía y cultura de las distintas regiones del estado, a través de la formación de capital humano con calidad educativa, certidumbre profesional y un alto espíritu de solidaridad” (www.unicom.edu.mx). A través de diez colegios de educación superior, ubicados en diez regiones distintas, ofrece las licenciaturas en Derecho, con orientación en asuntos indígenas y en Informática administrativa.

Sobre la línea de la interculturalidad destaca el creciente proceso de formación de universidades interculturales, promovidas desde la Secretaría de Educación Pública a partir de 2001, cuando se creó la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, las cuales se promueven como una forma de superar las limitaciones de los programas implantados desde la perspectiva de la educación bilingüe y bicultural, destinada exclusivamente para los indíge-

nas. En la página web de la Red de Universidades Interculturales se señala que sus propósitos son los siguientes:

Las Universidades Interculturales son proyectos educativos estratégicos que han sido impulsados por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública.

Su propósito es explorar modalidades de atención educativa pertinente para jóvenes que aspiren a cursar el nivel de educación superior, tanto de origen indígena como de otros sectores sociales, interesados en impulsar fundamentalmente el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas y en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos.

Estas nuevas instituciones se suman al sistema educativo nacional ofreciendo un espacio que brindará nuevas perspectivas de desarrollo profesional y científico que conjugarán saberes y conocimientos desde diferentes perspectivas culturales que serán de gran valor para impulsar el desarrollo de los pueblos indígenas y de la sociedad, en general. (www.redui.org.mx).

Dichas universidades, que se han gestado bajo la consideración de que la interculturalidad es el principio de la convivencia dentro de la diversidad cultural, proponen un modelo educativo que incorpore las expresiones lingüísticas y las manifestaciones culturales en las actividades sustantivas de la universidad; abrir espacios de expresión y comunicación en las diversas lenguas mexicanas para su revitalización y para proyectarlas hacia el resto del mundo; desarrollar una actividad formativa que implique el compromiso de los estudiantes con el desarrollo comunitario y con el tratamiento profesional de los problemas para buscar soluciones, así como proyectar hacia la comunidad científica el reconocimiento de la filosofía y axiología de las culturas originarias de México, a través de enfoques pedagógicos que fomenten la formación de ciudadanos conscientes y con sentido de responsabilidad personal y social (resumen elaborado sobre la base de la información contenida en: www.redui.org.mx).

Con estos principios se han formado las siguientes instituciones: Universidad Intercultural de Chiapas, Universidad Intercultural de Tabasco, Universidad Intercultural del Estado de México, Universidad Intercultural Indígena del Estado de Michoacán, Universidad Intercultural del Estado de Puebla, Universidad Intercultural del Estado de Guerrero, Universidad Veracruzana Intercultural y la Universidad de la Zona Maya de Quintana Roo, las cuales están

destinadas a desarrollar las licenciaturas en Desarrollo sustentable, Lengua y culturas, Comunicación intercultural y Turismo que, por sí mismas, deberían ser motivo de un análisis profundo para indagar su significado.

Desafortunadamente, las experiencias de las universidades con perspectiva intercultural han tenido diversas disyuntivas desde sus inicios, al enfrentar el reto de definir el sentido, los alcances y los contenidos de la educación intercultural, aspectos que no han estado exentos de críticas. En un extremo están quienes consideran que la interculturalidad no es posible en las condiciones actuales de asimetría y subordinación donde sobreviven las culturas indígenas. Por su lado, otros críticos consideran que no deben crearse universidades interculturales, ya que los indígenas deben ingresar, como todos, a las instituciones de educación superior, que tienen su propio sistema de competencia y equidad.

En el centro de estos extremos están los críticos que consideran que la interculturalidad es posible y deseable como una vía de convivencia en la diversidad, y con el propósito de impulsar este camino plantean los siguientes cuestionamientos: ¿cómo enfrentar el problema de los estudiantes indígenas, portadores de una identidad menospreciada y estigmatizada?, ¿cómo emprender prácticas de recuperación y de revaloración no sólo de sus identidades, sino de los conocimientos de sus pueblos?, ¿cómo, desde el rezago educativo de los indígenas participantes, puede construirse una educación con calidad competitiva para que sea viable en una sociedad globalizada como la actual?, ¿cómo construir, desde las universidades interculturales, profesiones con ventajas competitivas para ocupar nichos no ocupados aún por las universidades convencionales?, ¿cómo, en ese proceso, las universidades interculturales, los docentes y los estudiantes de las mismas deben posicionarse frente a los pueblos indígenas, sus problemas y sus conocimientos?, ¿cómo deben hacerlo respecto de la sociedad nacional y los problemas que atañen a todos?, ¿deben, en suma, las universidades interculturales ponerse al servicio de un proyecto nacional que hasta ahora ha tenido una noción de desarrollo ajena y contradictoria a la de los pueblos indígenas, aún sea a nombre de la convivencia y la armonía social, o desde éstas se puede modificar el sentido hegemónico del desarrollo nacional y crear opciones culturales y civilizatorias para todos?

Las preguntas fundamentales acerca de la interculturalidad, así como las formas de resolver los problemas asociados a su implantación, ameritan un análisis puntual de cada caso y un seguimiento específico de los objetivos, métodos

y resultados obtenidos por cada universidad intercultural, asunto por ahora imposible de realizar en los límites de este artículo.

El motivo de este trabajo es el papel que tienen los conocimientos locales y las formas de enseñarlos y desarrollarlos en las universidades interculturales, pues si la educación intercultural no se adentra en este aspecto quedaría sujeta a una vieja e inadecuada manera de enfrentar el problema central de todo proceso intercultural: el estatus que tendrán en el proceso los conocimientos locales, también considerados como ancestrales, originarios o tradicionales.

La hipótesis de este ensayo es que, en términos generales, en las universidades interculturales se enfatizan los procesos de revaloración identitaria y cultural de los estudiantes, articulados a las regiones indígenas, pero no se modifica aún el estatus de los conocimientos locales, que hasta ahora siguen siendo motivo de exploración e indagación entre los estudiantes y los profesores que se acercan a éstos mediante trabajos de campo e investigaciones puntuales, mismas que se realizan bajo los principios disciplinarios surgidos de los sistemas de educación superior convencionales (la antropología, la sociología, la agronomía, la etnoecología, la física, la química, la economía y las matemáticas, entre otras disciplinas) sin que se produzca un diálogo entre sistemas de conocimiento diferentes, lo cual se expresa en la estructura y los contenidos curriculares, en quiénes son los docentes, en las formas de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como en la falta de una articulación orgánica y sustantiva con las comunidades locales, ya que hasta ahora las vías de acercamiento (las prácticas de campo y la investigación-acción) no han roto las prácticas verticales de enseñanza aprendizaje, es decir, no se ha logrado el diálogo horizontal entre actores portadores de sistemas de conocimiento diferentes para construir nuevos marcos conceptuales y nuevos métodos de enseñanza y de aplicación del conocimiento.

Lo cual significa que se han “culturizado” y hasta “folclorizado” las culturas indígenas por medio del contacto intercultural, pues quedan reducidas a ciertas expresiones (sobre todo ideológicas, festivas y ceremoniales), sin que se hayan activado procesos de revitalización de los sistemas de generación, transmisión y aplicación de los saberes indígenas entre sus portadores y sus comunidades de origen de una forma holística e integral, en la que se incluyan todos los ámbitos necesarios para su reproducción.

Las universidades mexicanas y los saberes de los pueblos indígenas

Salvo en excepcionales grupos de investigación, cuerpos académicos y en unas cuantas materias de las currículas universitarias, actualmente en la mayoría de los centros de enseñanza, investigación y desarrollo se excluyen los saberes indígenas y los modelos educativos se importan de los países hegemónicos, lo mismo que los textos y hasta los especialistas que deben enseñarnos sus avances. Por ello, dichos espacios son reproductores de algunas prácticas discriminatorias y excluyentes que gradúan jóvenes que poco o nada conocen la realidad pluricultural del país.

Así, los jóvenes indígenas que han ingresado a las instituciones de educación superior se encuentran con planes y programas de estudio que omiten y menosprecian sus culturas y sus sistemas de conocimientos además de que no son capaces de hacer de la problemática de sus comunidades y regiones asuntos de su reflexión ni acción personal o institucional cuando ingresan al mercado de trabajo. Esta es una de las razones por las que muchos de ellos renuncian incluso a su identidad cultural y se alejan definitivamente de sus comunidades de origen.

Mientras tanto, los hombres y mujeres de conocimiento, como los sanadores de la tierra y los “viejos sabios” entre los cuales se encuentran los sacerdotes, los transmisores de la cosmovisión, los médicos tradicionales, las parteras, los lectores y controladores del clima, los concedores de los ciclos agrícolas, del germoplasma y la producción pecuaria, los socializadores de la tradición, los organizadores de la convivencia social, los que “saben hablar con propiedad” en los ceremoniales y los procuradores de justicia, entre otros; es decir, los diversos *tlamatinime* y *temachtiani* de los que hablan los *huehuetlahtolli* en el mundo mexicana (León Portilla y Silva Galeana, 1991) se quedan en sus comunidades y regiones, esperando el milagroso retorno de los jóvenes. Permanecen allá solos, en compañía de algunas personas ancianas y de los niños, sin poder enseñar ni transmitir los conocimientos ancestrales ante la falta de los adecuados eslabones generacionales.

Es cierto que algunos jóvenes sí regresan a sus comunidades, pero en algunos casos lo hacen para disputarles —desde la superioridad de los nuevos conocimientos que suponen tener— el poder político y el control comunitario a las autoridades tradicionales y, en otros, para impulsar proyectos educativos de producción o de comercialización desde la óptica que aprendieron en las universidades y tecnológicos, de modo que menosprecian y atacan los sabe-

res de sus padres y abuelos. Sólo una mínima parte de esos jóvenes indígenas educados en las ciudades se preocupan por la pérdida de sus culturas y deciden incursionar en los ámbitos políticos nacionales para luchar por el derecho a la existencia de su cultura e identidad de sus pueblos. Aun entre ellos, sin embargo, persiste la pérdida de esa herencia cultural, que se da durante los largos años de formación profesional, así como por su estancia en las ciudades debido a que pierden el contacto con sus lugares de origen, con su gente y con la tierra, lo cual los conduce a vivir también esa tendencia a la reducción y folklorización de su cultura, con enormes pérdidas para sus sistemas de conocimiento y sus mecanismos de reproducción.

Para modificar esta situación, algunas organizaciones indígenas de México y de América han puesto en marcha movimientos sociales que buscan, en el contexto de la nación, la revaloración positiva de sus culturas y que se establezcan relaciones equitativas y de respeto a la diferencia entre los indígenas y los no-indígenas y que esto se establezca y quede normado en la legislación nacional.

En el ámbito nacional, los indígenas mexicanos de 1970 a la fecha —y por medio de la movilización y la alianza con otros sectores sociales (intelectuales, antropólogos y más recientemente abogados)— han tenido diversos logros: que la política de castellanización que castigaba el empleo de las lenguas indígenas en las aulas fuera cambiada por un sistema de educación bilingüe y bicultural; que las políticas indigenistas dejaran de ser incorporacionistas e integracionistas y que, en cambio, buscaran el etnodesarrollo; que tales acciones para el desarrollo se hicieran y ejecutaran con la participación de los destinatarios indígenas y se transfirieran los recursos para el desarrollo a manos de sus organizaciones; que fueran reconocidos como sujetos constitutivos de la nación a partir de la reforma a la constitución en 1992; que la educación bicultural bilingüe fuera sustituida por una que se pretende intercultural para propiciar la comunicación entre las diversas culturas; que se modificaran diversos ordenamientos judiciales para impulsar una mejor justicia indígena; que la autonomía se aceptara constitucionalmente como una vía a través de la cual los indígenas puedan adquirir derechos propios; que el racismo se sancionara como un delito, y que se legislara a favor de la permanencia y desarrollo de las lenguas indígenas. La propia demanda y logro de impulsar universidades indígenas forma parte de ese proceso de lucha y negociación con el gobierno mexicano (Pérez, 2000).

De este modo, si bien México participa en los encuentros regionales sobre educación superior de los pueblos indígenas de América Latina —llevados

a instancias de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública en colaboración con el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe²—, los esfuerzos realizados hasta hoy no han incidido en los sistemas de enseñanza nacional en todos sus niveles para que desde allí se enseñe la convivencia entre los mexicanos que tenemos identidades y culturas diferentes, y menos aún para que de ese respeto se pase a un diálogo entre sistemas de conocimientos que, a través de objetivos comunes, encuentren soluciones para los problemas que aquejan a dichos pueblos y al país. La interculturalidad, igual como pasó con la educación bilingüe y bicultural, se aplica predominante aunque no exclusivamente entre la población indígena y para “beneficio” de regiones indígenas mediante los subsistemas y las coordinaciones de la SEP y ahora por medio de las universidades interculturales, mientras que la interculturalidad —con el sentido profundo que debe tener en término de interacción y diálogo entre actores con sistemas de conocimiento diferentes— se omite en los sistemas de enseñanza nacional destinados para el conjunto de los mexicanos.

Además de que el significado mismo de la interculturalidad está a debate, y mientras que para unos es compatible con el sistema social y económico actual, en la medida en que propicia la convivencia pacífica y armónica entre los diferentes, pero sin que se resuelvan las condiciones de asimetría y desigualdad estructurales (perspectiva multiculturalista anglosajona y europea), para otros, la interculturalidad no será posible si no se desarrolla en cambios sociales estructurales que incluyen amplios procesos de descolonización y de liberación (perspectiva latinoamericana radical).³

Las lenguas y los sistemas de saberes indígenas

Hasta ahora el desarrollo de las lenguas y los conocimientos indígenas se ha restringido a los ámbitos comunitarios, e incluso domésticos, de estos pueblos. Si bien la cultura y los conocimientos propios —expresada en sus conocimientos sobre la naturaleza, la tecnología y en sus habilidades de producción para el aprovechamiento de los recursos naturales y la salud— continúa siendo el

² Ver www.sep.gob.mx/wb2/sep.

³ Ver Silvia Schmelkes (www.iesalc.unesco.org/ve/programas/indigenas/informes/mexico) para lo referente a las universidades interculturales. Para abundar el debate respecto al concepto de interculturalidad, ver: Pérez Ruiz, 2009: 251-288.

sustento de su identidad y sobrevivencia, tales saberes no han contado con los recursos necesarios para que abarquen espacios más amplios de socialización, ni tampoco han tenido los medios institucionales para que continúen con su desarrollo de modo que puedan dialogar con otros sistemas de conocimiento y con otras lenguas, y sean capaces, entonces, de atender los retos actuales del desarrollo, tanto el de sus pueblos como el del país y el mundo.

En el caso de las lenguas indígenas, si bien han sido incorporadas a la educación básica, la mayoría de las veces sólo son un vehículo para una mejor castellanización de los educandos o para facilitar la comprensión y el aprendizaje de los contenidos de la educación nacional. Es decir, como un mecanismo para facilitar la integración y no como una vía de respeto y desarrollo cultural. Las diversas asociaciones de intelectuales indígenas, la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, así como el nuevo Instituto Nacional de Lenguas Indígenas intentan revertir este proceso e impulsar la revaloración y amplia utilización de los idiomas indígenas de México, con resultados que todavía están por evaluarse.

A lo largo de la historia del país, la mayoría de los encuentros entre los conocimientos y las cosmovisiones de indígenas y no-indígenas han estado marcados por el conflicto y la supremacía de los segundos sobre los primeros. Desde la hegemonía del cronista y del conquistador, los sistemas de conocimiento indígena fueron, primero, objeto de asombro; después, de negación y condena, y por lo tanto de persecución y destrucción; posteriormente se les utilizó y enajenó para provecho del colonizador; tuvieron, además, una etapa de “romantización” durante la república como factores de identidad nacional; nuevamente, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, se les consideró como producto de la barbarie y la ignorancia, e incluso se les hizo responsables directos tanto del subdesarrollo y la pobreza indígena como del atraso del país.

A finales del siglo XX y principios del XXI, desde varias disciplinas y enfoques, asistimos al desarrollo de una etapa de duda pluralista y de interés creciente por la diversidad cultural (Argueta, 1997; Argueta *et al.*, 2010) con dos opciones: la primera se dirige hacia una nueva forma de apropiación-expropiación de conocimientos sobre el germoplasma nativo y los recursos naturales a favor de la ciencia básica desarrollada por los grandes centros de investigación de los países hegemónicos y en beneficio de grandes intereses mercantilistas; mientras que la segunda se construye en la perspectiva del diálogo y la construcción de espacios para la articulación de saberes sobre la base de la inclusión

y de la interculturalidad, aunque todavía se enfrenta con el problema de resolver las limitaciones impuestas por las condiciones estructurales de asimetría y desigualdad entre los actores en diálogo.

En este contexto, ¿cómo hacer viable el diálogo intercultural de saberes que no reproduzcan viejas prácticas de apropiación y expropiación en beneficio de los sectores hegemónicos?

En el siglo xx, cuando la antropología, la biología, la agronomía y otras disciplinas pusieron en evidencia las características, capacidades y potencialidades de los sistemas de conocimiento indígenas para organizar y clasificar suelos y plantas, para manejar y conservar ecosistemas complejos, así como para identificar material botánico y animal útil para la medicina y la alimentación, se resaltó la necesidad de comparar, “traducir” y encontrar los equivalentes entre los sistemas de conocimiento indígenas y los desarrollados por el saber llamado occidental.

Desde las universidades se pusieron en marcha programas de trabajo para validar, apoyar y desarrollar los saberes indígenas y campesinos del mundo en una modalidad generalmente poco respetuosa de la integridad de las culturas indígenas y que se ha caracterizado por la “apropiación” científica y la “expropiación” con fines de lucro de esos saberes indígenas, que incluyen el saqueo de materiales genéticos en beneficio, la mayoría de las veces, de industrias farmacéuticas y alimentarias, generalmente transnacionales, a través de la biopiratería.

Ante tal situación, voces indígenas e investigadores han denunciado ese saqueo de conocimientos que no ha beneficiado a las poblaciones indígenas y se ha buscado generar medidas de protección de los saberes indígenas, asociados con la conservación de la biodiversidad en el mundo (Argueta, 1999).

De esta manera se desarrollaron algunos programas y proyectos, documentos, declaraciones y propuestas para el rescate, revaloración y desarrollo de los saberes indígenas y campesinos en México y en el mundo entero. Entre ellos podemos incluir a la UNESCO, los ministerios de educación y cultura, la Declaración de Alma Ata de la Organización Mundial de la Salud sobre medicina tradicional (1978), el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, el Convenio sobre la Diversidad Biológica y la Declaración Universal sobre los Derechos Indígenas, entre otros.

Uno de los documentos más recientes e interesantes que reconoce la importancia de los sistemas de saberes indígenas fue el emitido por la Conferencia del Consejo Internacional para la Ciencia (originalmente Consejo Internacio-

nal de Uniones Científicas (ICSU-UNESCO) en enero de 1999 (CCIC. Declaración de Budapest, 1999). Dicho documento establece la necesidad de reflexionar ampliamente sobre los que denomina “otros conocimientos”. El documento de Budapest, que se llama también “Declaración sobre la ciencia y el uso del saber científico”, dice en su Consideración número 26:

Que los sistemas tradicionales y locales de conocimiento, como expresiones dinámicas de la percepción y la comprensión del mundo, pueden aportar, y lo han hecho en el curso de la historia, una valiosa contribución a la ciencia y la tecnología, y que es menester preservar, proteger, investigar y promover ese patrimonio cultural y ese saber empírico (CCIC. Declaración de Budapest, 1999: 10).

Y en su Proclama número 38 dice:

También es necesario desarrollar aún más los adecuados marcos jurídicos nacionales para satisfacer las exigencias específicas de los países en desarrollo y tener en cuenta el saber, las fuentes y los productos tradicionales, velar por su reconocimiento y protección apropiados, basados en el consentimiento fundado de los propietarios consuetudinarios o tradicionales de ese saber (CCIC. Declaración de Budapest, 1999: 15).

Siguiendo los resultados de esa Conferencia, la “Alianza por un Mundo Responsable, Plural y Unido” ha proseguido el debate y ha aprobado la Declaración sobre la Ciencia y el uso del conocimiento Científico. Dicha alianza ha invitado a todos los interesados a reflexionar sobre el gran tema del control social de la ciencia, con base en cuatro grandes asuntos: a) Ciencia y Saberes: a.1) ¿Es la ciencia la única vía hacia el conocimiento?; a.2) ¿Es el conocimiento científico una aproximación, entre otras, a la realidad, o sus cualidades son tales que trasciende las limitaciones históricas y geográficas?; a.3) ¿Es posible validar otros conocimientos científicos con recursos del análisis científico?⁴

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) también ha hecho el seguimiento de la declaración y ésta puede consultarse en su página web junto a

⁴ Los otros tres temas son: Desarrollo y sustentabilidad, Democratización de la ciencia y Ciencia y consciencia (o cláusula de la Ciencia).

los documentos colaterales de Budapest (www.oei.es/budapest.htm), lo mismo que el seguimiento que ha hecho la OEI (<http://www.apsab.span.ch/cobi>).

La declaración y los procesos de seguimiento son de suma importancia porque reconocen, por parte del CCIC (ICSU-UNESCO), lo que décadas antes eran temas ya frecuentados y estudiados por investigadores de la antropología, la agronomía o la etnobiología y, por supuesto, lo más importante, una realidad que los pueblos originarios, indígenas y campesinos conocen y practican desde muchos siglos atrás.

En todos estos casos, sin embargo, no ha sido erradicada la visión asimétrica y subordinada que enmarca el encuentro entre los saberes indígenas y los institucionalizados en universidades y centros de investigación. De modo que aún se privilegia la necesidad de traducir y validar los conocimientos de los “otros” dentro de los esquemas estipulados por la ciencia, aplicando los mismos estándares de evaluación, por lo cual, los saberes indígenas son motivo de conservación en tanto son útiles y benéficos para el desarrollo de los sistemas de conocimiento reconocidos como científicos.

Aún son pocos los esfuerzos por generar novedosos y alternativos marcos conceptuales que permitan construir nuevas estrategias de diálogo y respeto entre sistemas diferentes de conocimiento, y de vida; sin que uno esté al servicio de otro y sin que uno quede subordinado al otro. Destacan, con una orientación de búsqueda, los esfuerzos por construir o deconstruir disciplinas, así como de crear nuevos campos de aplicación social y hasta nuevos Estados. Por ejemplo, hablan de filosofía intercultural (Villoro, Olivé, Fornet-Betancourt y Arias-Schreiber), antropología intercultural (Dietz), sociedad del conocimiento intercultural (Olivé), perspectiva intercultural de los derechos humanos (Sierra), autonomía intercultural (Díaz Polanco), democracia intercultural (Krotz) y formación de nuevos Estados nacionales interculturales (De Souza Santos, Zambrano y Godenzzi) (Pérez Ruiz, 2009).

El diálogo intercultural orientado a la resolución de problemas

Los ámbitos de una aplicación novedosa y fructífera del diálogo intercultural de saberes son muchos y abarcan la totalidad de la vida social. Podemos señalar, por ejemplo, la relación sociedad-naturaleza y la conservación de la biodiversidad para reflexionar sobre la comunicación intercultural para encontrar soluciones a un problema compartido que, sin embargo, se expresa con especial

crudeza en las regiones indígenas; sin que ello signifique que sea la única vía ni el único campo de aplicación del diálogo de saberes. Otros campos son los de la producción agrícola y la alimentación, la salud y la medicina, la conservación y las áreas protegidas, pero la lista de temas es mucho más amplia.

Es indiscutible la necesidad de que las regiones indígenas sean atendidas por profesionales preparados que contribuyan a resolver el grave deterioro ecológico de los recursos naturales, la caída de la producción local y regional, la pérdida o contaminación de materiales genéticos, el hambre, así como las enfermedades, tanto las que son características de tales regiones como las nuevas epidemiologías que ha traído consigo la modernidad.

Muchos modelos generados por la ciencia han mostrado limitaciones para ser aplicados en estas regiones, no sólo porque desconocen los sistemas de conocimiento y de aprovechamiento que han practicado los pueblos milenarios sobre los recursos de esas regiones, sino por la lógica social, económica y cultural que guía la aplicación de esos modelos.

Aun las agencias nacionales e internacionales dispuestas a buscar modelos alternativos de desarrollo, pese a sus intenciones, se topan con la falta de especialistas capaces de proponer proyectos que se fundamenten no sólo en los deseos de la recuperación de los conocimientos locales, sino también en sólidos conocimientos técnicos, culturales y humanos de otros tipos de sistema cognitivos, como los generados por la ciencia y la tecnología disponibles.

Lo anterior pone en evidencia la ausencia de especialistas capaces de generar, proponer y negociar marcos legales nacionales e internacionales que limiten la biopiratería en regiones indígenas, que regulen la bioprospección y atiendan el problema de los derechos intelectuales del patrimonio indígena. Hacen falta especialistas que elaboren proyectos de desarrollo para impulsar nuevas formas de aprovechamiento de los recursos forestales, agropecuarios, marinos y mineros sobre la base de la recuperación y el desarrollo de los conocimientos locales, así como para el aprovechamiento social de los pueblos donde tales conocimientos y recursos existen. En especial, hacen falta científicos y técnicos con un nuevo perfil que les permita comprender las diferencias y las cualidades de los diversos sistemas de conocimiento que ha creado el hombre en el mundo; y que, sobre esa base, generen las condiciones para que del encuentro de tales sistemas de conocimiento (y no de la suplantación o el despojo de algunos de ellos) y con la participación de sus creadores, se construyan propuestas para resolver los problemas señalados.

También es necesario complementar los puntos de vista para la resolución de los problemas ambientales, alimentarios y de salud, sin olvidar temas relevantes como la administración de la justicia, la convivencia social y el desarrollo de la diversidad cultural, entre muchos otros temas.

Una experiencia cercana, que puede servir para imaginar cómo debe ser ese futuro encuentro entre sistemas de saberes distintos, es el diálogo entre diferentes disciplinas científicas cuando se estudia un mismo objeto o sujeto sin que las disciplinas se desdibujen en el proceso y sin que una necesariamente predomine sobre la otra. En este caso, se trata de construir no sólo la multidisciplinaria o la interdisciplinaria, sino de avanzar en los procesos de elaboración de la transdisciplina.

En el encuentro entre grupos con culturas y civilizaciones diversas, actualmente abundan los conflictos y los desencuentros, pero también se dan valiosas experiencias de intercambios, de impulsos para la innovación y de diálogo entre conocimientos elaborados y probados en latitudes diversas, gracias a las reuniones internacionales o la comunicación que se genera a través de Internet. Por ello, se ha señalado que:

El diálogo con otras matrices de racionalidad implica no sólo estar abiertos a otras culturas y clases sociales, sino también a otros saberes, formas de sentir, pensar y actuar. La informática y el mundo de la telemática han abierto posibilidades para establecer relaciones creativas entre diferentes matrices de racionalidad. Hoy podemos navegar de un asunto a otro en redes que están mucho más cerca del saber de las cosmogonías tradicionales, donde no se habla linealmente. El lenguaje de las nuevas tecnologías legitima esas otras formas de saber, que el lenguaje escrito, lineal, no permitía. Esta complejidad emergente abre las compuertas de la interdisciplinaria hacia un diálogo entre disciplinas diferentes y hacia un diálogo entre saberes distintos sin pretensiones de cientificidad. Las poblaciones indígenas, campesinas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe emergen allí como importantes protagonistas de una interculturalidad, diálogo de saberes y relaciones con la naturaleza, en la construcción de la nueva racionalidad ambiental (ver Leff *et al.*, 2002).

Dentro de esos nuevos marcos de encuentro y diálogo se debe pensar lo que pueden y deben ser las nuevas universidades en México, destinadas para toda la población y no sólo para los sectores indígenas.

Universidades o centros de investigación y educación superior para el desarrollo de la interculturalidad

Existen innumerables retos para construir universidades interculturales en el país y diversos autores han desarrollado algunas perspectivas al respecto. Sin embargo, hay preguntas clave que cualquier proyecto debería contestarse para otorgar un perfil específico a las universidades de este tipo, aunque con miras a transformar la enseñanza en el resto de las instituciones educativas en México (Mato, 2008).

En ocasiones, como se observa en diferentes partes del mundo, la pérdida de la cultura propia lleva a algunos jóvenes indígenas urbanizados a proponer universidades u otros sitios de refugio, donde desesperadamente intentan rescatar y reaprender los conocimientos de sus culturas, privilegiando las áreas más visibles y espectaculares, como la lengua, el vestido y los ámbitos festivos y rituales. De esta manera, luchan por construir —con la ayuda de sus gobiernos, de organizaciones no gubernamentales (ONG) o de la cooperación internacional— centros de educación que privilegien esta visión “autoctonizada” de sus culturas, con tonos místicos y telúricos, que a la larga los aíslan de sus comunidades de origen, que no comprenden sus esfuerzos ni los tintes milenaristas que a veces adoptan, además de que se aíslan o emprenden procesos de lucha y confrontación directa con la sociedad nacional en su conjunto.

¿Cómo evitar que las universidades interculturales se vuelvan sitios de refugio para indígenas en fuerte proceso de aculturación, o de no indígenas que buscan arraigo e identidad, y que a la larga construyen visiones románticas, telúricas y aún de retorno al pasado?

¿Deben las universidades interculturales construirse como espacios que privilegien la dimensión “culturalista” de las culturas indígenas, mientras ocupan las partes “duras” de las disciplinas con estatus científico, como las matemáticas, la física, la química y aun las sociales como la economía, la sociología, la antropología y la psicología? ¿Qué lugar ocupan en la enseñanza los saberes indígenas y sus depositarios y desarrolladores en las comunidades? ¿Cómo seleccionar los contenidos, los espacios y a los docentes que propicien la enseñanza y la generación de conocimientos interculturales? ¿Cómo definir el perfil y seleccionar a los especialistas que actuarán como profesores, ya sean indígenas o no indígenas? ¿Cómo desarrollar los diálogos entre sistemas de

conocimiento y saberes diversos, si se privilegian las formas educativas convencionales con el modelo de la enseñanza en las aulas y las más o menos esporádicas prácticas de campo?

En el marco actual de conflicto y asimetría cultural, y aunque se tuvieran recursos suficientes para cubrir la demanda educativa de los jóvenes indígenas, ¿las becas y los estímulos a estudiantes indígenas, o incluso las universidades interculturales, serán suficientes y serán capaces de revertir el deterioro de los sistemas de conocimiento indígenas? Desde estas universidades, ¿se podrá contribuir a resolver la condición subordinada de los indígenas para acabar con la estigmatización y el menosprecio hacia sus conocimientos y culturas?, ¿serán suficientes para construir un país con menos discriminación, con menos confrontación étnica y con una mejor capacidad para impulsar el desarrollo culturalmente apropiado? ¿Podrán ser, o deberán ser, las universidades interculturales los espacios de convergencia en ese diálogo horizontal y equitativo entre saberes? ¿O será necesario transformar el conjunto del sistema de enseñanza nacional para generar un nuevo tipo de escuelas, universidades y centros de investigación que se preocupen por desarrollar los diversos sistemas de conocimiento y, al mismo tiempo, se propicie el diálogo intercultural, sin que ello signifique la destrucción de la especificidad de cada sistema de conocimiento?

Algunas reflexiones para el desarrollo de la interculturalidad

Si no se atienden los planteamientos para generar modelos alternativos de educación, investigación y aplicación, lo más probable es que continuemos con varios de los escenarios comunes que hasta hoy tenemos en México y en algunas regiones de América Latina.

Persistirán escuelas de educación básica y universidades convencionales que con los sistemas y contenidos actuales, además de recibir el apoyo de becas y programas de nivelación para indígenas, continuarán generando egresados desarraigados que, una vez que encuentren trabajo en dependencias gubernamentales o en empresas privadas, se olvidarán de sus comunidades de origen o volverán a ellas para “modernizarlas”, menospreciando los conocimientos de la comunidad.

Se mantendrá la práctica, ya centenaria, de menospreciar los sistemas de conocimiento indígenas, calificándolos de empíricos y de mágicos, mientras selectivamente son expropiados sus recursos cognitivos y naturales en beneficio

de las universidades y centros de investigación y de las personas que los estudian y los patentan, así como de las empresas que los explotan comercialmente. Continuarán los sistemas excluyentes y corporativos, exclusivos para indígenas y operados por indígenas (como ha sucedido en el sistema de educación indígena en la SEP), donde se deseará que en cierto tipo de escuelas sólo haya personal indígena y que éste ocupe todos los puestos, desde la dirección y administración hasta los de intendencia y docencia; además de que buscarán la exclusividad para que sus egresados sean los únicos que puedan ocupar ciertos cargos en las instituciones nacionales y estatales que atienden a los pueblos indígenas.

Se establecerán centros de enseñanza, o de proselitismo, que entrenen a los jóvenes indígenas en la idea del retorno al “mexicanismo prehispánico”, y desde los cuales se propongan proyectos sociales milenaristas, opuestos radicalmente a lo moderno, y que verán en la confrontación étnica, entre indígenas y no indígenas, la base para la fundación de una nueva sociedad. Los jóvenes indígenas y hasta los no-indígenas allí formados se recluirán en filosofías místicas y organizaciones cerradas que harán del retorno al prehispanismo una forma de vida. En el extremo, algunos hasta se vincularán a organizaciones radicales, con el objetivo de transformar la sociedad contemporánea bajo la óptica de un proyecto milenarista.

Se mantendrán centros de enseñanza intercultural que, con un sesgo culturalista, reducirán la interculturalidad a los ámbitos visibles de las culturas indígenas, mientras “conocen” y “desarrollan” las regiones indígenas mediante las disciplinas “científicas”, contribuyendo así a la conservación y la explotación de los ecosistemas bajo “la racionalidad indígena”, y aun con técnicas participativas, pero con la lógica “del aprovechamiento” y “de su explotación” según los intereses económicos neoliberales y globalizados; al tiempo que se acentuará el uso comercial de ciertos elementos de las culturas indígenas, mediante el desarrollo del turismo “étnico y cultural” y la producción y venta de productos folclorizados.

Frente a estos escenarios, el proceso de establecer un sistema nacional de educación y de investigación interculturales que eduque a los jóvenes indígenas y a los no-indígenas para la convivencia intercultural y para que se generen opciones de desarrollo producidas por la articulación entre sistemas de conocimiento diversos, tanto para regiones indígenas como no indígenas, es una alternativa aún por construirse, y para la cual se requiere recuperar críticamente las

experiencias previas y atreverse a construir opciones imaginativas para avanzar, mediante etapas, en diversos ámbitos de acción.

Un primer paso, sin duda, es recuperar, para la noción de interculturalidad, el sentido descolonizador con que surgió en América Latina desde la década de 1980, y con ello recobrar una noción de cultura y de interculturalidad que sea capaz de incluir la existencia de epistemologías y sistemas de conocimiento diversos; al tiempo que el “otro”, motivo de la acción intercultural, deje de serlo, y obtenga una posición de sujeto para que se convierta en un actor con capacidad de decisión sobre su cultura y su devenir, así como sobre las formas de encuentro y de intercambio con los demás.

Otro paso deberá ser renovar los sistemas de enseñanza aprendizaje en las instancias de educación intercultural para superar la visión superficial, parcial y hasta folclorizada de las culturas indígenas, con el fin de transitar hacia formas pedagógicas donde el contacto con las comunidades locales y sus conocimientos sean algo más que una referencia identitaria, una información complementaria o sólo temas para un reporte de investigación y motivos de una buena calificación escolar. Esto implica generar espacios de contacto y de comunicación, el diseño de espacios de encuentro, sus formas y sus contenidos, así como para definir los alcances y el sentido del encuentro intercultural.

El siguiente paso es hacer de los centros de enseñanza y de investigación intercultural lugares de encuentro y de reflexión, no sólo entre sus integrantes y su entorno local, sino entre los depositarios de los saberes locales y los centros de investigación convencionales para establecer programas de investigación y acción que construyan procesos de diálogo e intercambio entre sistemas de conocimiento diversos, no sólo con la intención de que se conozcan entre sí, sino para afrontar en conjunto un problema determinado. No se trataría de propiciar la integración de sistemas de conocimiento distintos ni la traducción de los conocimientos generados por un sistema hacia otro —menos se pretendería llegar a acuerdos para la subordinación de un sistema a otro—, se trataría de conocer y de sistematizar las experiencias que ha generado cada sistema para resolver lo que podría ser un mismo problema y, en este proceso, construir opciones multidimensionales de diagnóstico y de solución, lo que conduciría, además, a la construcción de acuerdos sobre el tipo de participación de los actores pertinentes que deben participar en la solución.

En ese camino, la construcción misma del problema a resolver sería motivo de diálogo intercultural, puesto que se partiría desde perspectivas y viven-

cias específicas para identificar, e incluso, construir las articulaciones. De este modo, con el encuentro y con la alianza entre jóvenes formados o en formación por las universidades interculturales y los formados por otros centros de enseñanza e investigación, podrán generarse proyectos de aplicación en regiones particulares frente a problemas específicos. Los objetivos, los procedimientos, los métodos, así como las formas de llevarlos a cabo tendrían que elaborarse mediante el trabajo conjunto, una vez que fueran identificados los puntos en los que los diferentes sistemas de conocimiento puedan interactuar, articularse, sin destruirse ni suplantarse, sin subordinarse uno a otro. Lo que propiciará esta vinculación sería, por tanto, no la identificación de un problema existente *a priori*, sino la “construcción” conjunta del problema mismo y, entorno a éste, de los objetivos y metas comunes.

Un paso más sería conducir el interés por la interculturalidad a los centros de enseñanza e investigación convencionales. No para intentar un proceso de suplantación y de destrucción inverso al que han sufrido los sistemas de conocimiento indígenas, ni sólo para sensibilizar a sus integrantes sobre la necesidad de aceptar y respetar la diversidad cultural, sino para crear espacios para la reflexión y la interacción entre sistemas de conocimiento diversos, similares a los proyectados en las universidades interculturales.

Es obvio que para propiciar con éxito el surgimiento de estas transformaciones dentro de las instancias educativas interculturales, lo mismo que para abrirle espacio a la interculturalidad en las instancias convencionales de investigación y de educación, deberán crearse condiciones de respeto y de equilibrio, revertir los maximalismos y los fundamentalismos, así como concebir la necesidad de la construcción del diálogo de saberes para recuperar y rehacer las experiencias que en la historia del mundo han tenido los hombres y mujeres de diferentes culturas y civilizaciones a lo largo de ésta —ya ancestral y a veces frágil— aventura humana.

Construir espacios para el diálogo intercultural de saberes requiere, de la articulación entre diversos actores: los indígenas comunitarios, los indígenas migrantes, los líderes indígenas, los científicos indígenas, los educadores, los científicos y académicos no indígenas, los gobiernos estatales, el gobierno federal, los elaboradores de los marcos legislativos, los hacedores de iniciativas de políticas públicas, los tomadores de decisiones, los críticos, los evaluadores, así como las agencias internacionales de cooperación interesadas, además de audacia y valentía para atreverse a imaginar esa posibilidad.

Bibliografía

- Argueta, A. (2010). “El diálogo de saberes, una utopía realista”, en Argueta Villamar, Arturo, Eduardo Corona-M. y Paul Hersch (coords.), *Saberes locales y diálogo de saberes*, México, CRIM, UNAM; Centro INAH-Morelos, Proyecto “Compartiendo saberes (Foncicyt 95255) (en prensa).
- Argueta, A. (1999). “La protección social de la biodiversidad”, en *Biodiversidad, Justicia y Ética* Revista del Centro de Estudios Judiciarios, año 3, núm. 8, agosto, Brasilia, Conselho da Justiça Federal, pp. 48-55.
- Argueta, A. (1997). “Epistemología e historia de las Etnociencias”, tesis de maestría en Biología, Facultad de Ciencias, México, UNAM, pp. 20-22.
- Argueta, A. y Maya Lorena Pérez Ruiz (2009). “Hacia la diversidad de epistemologías: sobre las culturas locales, sus sistemas de conocimiento y el diálogo intercultural de saberes”, conferencia presentada en el simposio El debate actual sobre el estatuto epistemológico de las ciencias sociales, coordinado por Gilberto Giménez (UNAM, México) y Héctor Vázquez (Universidad de Rosario, Argentina), en el 53 Congreso Internacional de Americanistas, Ciudad de México.
- CCIC. Declaración de Budapest (1999) disponible en: <http://www.oei.es/budapest.htm>
- CIESAS (2010). “Nivel Internacional para la Maestría en Lingüística Indoamericana del CIESAS”, en *Ichan tecolotl*, Órgano informativo del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, año 20, núm. 234, febrero de 2010, México, CIESAS, p. 3.
- Leff, E., A. Argueta, E. Boege y C. W. Porto Gonçalves (2002). “Más allá del desarrollo sostenible: La construcción de una racionalidad ambiental para la sustentabilidad: una visión desde América Latina”, en Leff, E., Ezcurra, E., Pisanty, I. y Romero Lankao, P. (comps.). *La transición hacia el desarrollo sustentable. Perspectivas de América Latina y el Caribe*, México, SEMARNAT, INE, UAM, ONU, PNUMA, pp. 479-578.
- León Portilla, Miguel y Librado Silva Galeana (1991). *Huehuehtlahtolli. Testimonios de la antigua palabra*, México, SEP-FCE.
- Mato, Daniel (2008). “No hay saber ‘universal’, la colaboración intercultural es imprescindible”, en *Alteridades*, 18 (35), pp. 101-116.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (2009). “¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? Reflexiones sobre su origen, contenidos, aportaciones y limitaciones” en Valladares de la Cruz L. y Pérez Ruiz M. L. (coords.) *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, México, UAM-I, y Casa Juan Pablos, pp. 251-288.

Pérez Ruiz, Maya Lorena (2000). "Pueblos indígenas, movimientos sociales y lucha por la democracia", en *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*, Tomo 1, México, INI, pp. 355-418.

Schmelkes, Silvia (s/f). Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la SEP, disponible en: www.iesalc.unesco.org.ve/programas/indigenas/informes/mexico.

UNESCO (1983). *Educación y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*, México, UNESCO.

**PROGRAMA DE ESTUDIANTES INDÍGENAS EN
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR (PAEIIES):
DE LA ACCIÓN AFIRMATIVA A LA CONSTRUCCIÓN
INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

Gloria Lara Millán¹

Nosotros como estudiantes indígenas tenemos objetivos que cumplir:
aprender a respetar y valorarnos tal cual somos;
respetar a las personas de nuestras comunidades,
que al igual que nosotros forman parte de nuestra historia;
quitarnos las etiquetas que desde la conquista
hasta hoy en el siglo xx siguen siendo utilizadas
por las personas que piensan que somos 'los pobres',
'los ignorantes', 'los nacos' e infinidad de calificativos
que nos dañan psicológicamente. Somos realidad, no estadística.

Queremos igualdad, no discriminación.

Somos parte de una identidad, de un pueblo.

Fuimos pasado y lograremos ser futuro por un mundo mejor

VIRIDIANA TRUJILLO G. Y AINARA GREGORIO FRANCISCO,
estudiantes de licenciatura de Antropología Social, noviembre de 2008.

Presentación

Desde el año 2001, el Programa Pathways for Higher Education se instrumentó en América Latina, los fundamentos de este programa están inspirados en las políticas de acción afirmativa aplicadas en el sistema educativo de Estados Unidos a partir de la promulgación de la Ley de Derechos Civiles (1964). El

¹ Doctora en Antropología. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

objetivo central de este programa es ampliar las posibilidades educativas de las poblaciones que históricamente han sido discriminadas y marginadas. Es así que las acciones se dirigen a facilitar el ingreso, permanencia y egreso en el nivel de educación superior. La Fundación Ford ha financiado este programa en diversos países de Latinoamérica (Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Perú). En este trabajo presento una mirada a la experiencia aplicada en México. De manera inicial, presento un breve contexto en el que se enmarca el Programa de Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), posteriormente hago referencia a los alcances del programa durante ocho años de operación en instituciones de educación superior (IES) y finalizo con una reflexión relacionada con el proyecto de educación intercultural que se construye actualmente en el programa.

Emergencia de la acción afirmativa en la educación superior

El PAEIIES se instrumentó en México en 2001, en un contexto donde los temas de discriminación, racismo y la diversidad cultural se colocaban en el debate internacional.² Una década antes sucedieron transformaciones sociopolíticas que fueron un marco político y referente para las luchas por el reconocimiento de derechos ciudadanos y culturales en México. Unas orientadas a la descentralización del país y otras al reconocimiento de la diferencia. Entre estos cambios se encuentra el reconocimiento de la diversidad cultural en la Constitución Mexicana en su declaratoria como nación multicultural y pluriétnica en 1992, el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994, la diversificación de actores sociales y organizaciones en la esfera pública, así como el fortalecimiento de instancias locales y regionales (reforma municipal). Estos cambios se asociaron con la aplicación de políticas tendientes a la reducción del Estado y la descentralización pública que acrecentaron la brecha de desigualdad social. Es también en este contexto que diversos colectivos buscaron reagruparse en otros tipos de identidades colectivas que les permitieran abrir espacios de participación, defender proyectos y alternativas propias de desarrollo e inserción global (Lara, 2010).

² Me refiero a declaraciones y recomendaciones emanadas de la Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia que se celebró en Durban, Sudáfrica en 2001 (véase informe y programa de acción en ONU, 2001), así como de la Conferencia regional de las Américas preparatoria de la mencionada Conferencia Mundial que se celebró en Chile en 2000.

A lo anterior se sumó la incorporación de la variable étnico-racial en los proyectos de desarrollo que desde la década de 1990 las agencias internacionales exigían para otorgar financiamientos. Me refiero a organismos como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Banco Mundial (BM), el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), los cuales formaron parte del impulso para la implantación de políticas de reconocimiento. En concordancia con el discurso de la multiculturalidad, las organizaciones internacionales, fundaciones y ONG de cooperación y desarrollo incorporaron también en sus agendas acciones encaminadas hacia el reconocimiento cultural, el desarrollo y la generación de capacidades de actores étnicos para que éstos participaran e incidieran en procesos políticos en distintos niveles (*Ibidem*).

En este escenario político, a principios del siglo XXI el gobierno mexicano emprendió una serie de acciones para posicionar sus requerimientos en las agendas nacionales e internacionales, lo cual llevó a diseñar políticas tendientes a generar oportunidades para la población más vulnerable, la eliminación de prácticas discriminatorias y de políticas que apoyaran la inclusión social respecto a los colectivos discriminados —entre ellos la población indígena—. Entre las definiciones políticas, acordes con el discurso internacional, se encuentran:

- La adición del Párrafo 2º del Artículo 1º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en el que se prohíbe “toda discriminación motivada por origen étnico o nacional, el género, la edad, las capacidades diferentes, la condición social, las condiciones de salud, la religión, las opiniones, las preferencias, el estado civil o cualquier otra que atente contra la dignidad humana y tenga por objeto anular o menoscabar los derechos y libertades de las personas” (*Diario Oficial de la Federación*, 14 de agosto de 2001).
- El apoyo del gobierno federal para la realización de estudios concernientes a la discriminación a través de la creación de la Comisión Ciudadana de Estudios contra la Discriminación (2001). Dicha comisión formuló un anteproyecto que derivó en la propuesta de Ley Federal para prevenir la Discriminación (2003) y la creación del Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación (Conapred), cuyo objeto es prevenir y eliminar todas las formas de discriminación y promover la igualdad de oportunidades y de trato. Dicho proyecto prevé apoyos compensatorios y oportunidades espe-

ciales para la población más vulnerable, como “acciones afirmativas o institucionales cuyo propósito es garantizar una igualdad real de oportunidades para los miembros de grupos que han sido tradicionalmente excluidos o despreciados debido a un estigma”.³

- La creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001, institución dependiente de la Secretaría de Educación Pública. Entre las tareas de la CGEIB se definió la promoción y evaluación de la política intercultural bilingüe en coordinación con las instancias del sistema educativo nacional, la promoción de la participación de los diversos sectores de la sociedad, el desarrollo de modelos curriculares y la difusión de las lenguas indígenas.⁴
- Las líneas de acción señaladas en el Plan Nacional de Desarrollo 2001-2006, particularmente el capítulo 4 y 5, donde se establece que “incrementar la equidad y la igualdad de oportunidades implica utilizar criterios que reconozcan las diferencias y desigualdades sociales para diseñar estrategias de política social dirigidas a ampliar y ofrecer igualdad de oportunidades a todos los hombres y mujeres de la población”.⁵
- En el mismo tenor, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (p. 40) estableció “la importancia que adquiere la noción de equidad como discriminación positiva, en sentido compensatorio, en favor de personas y grupos que presentan situaciones de especial vulnerabilidad o necesidad; y los intentos por resolver la tensión que opone la identidad local, regional o étnica, y la solidaridad nacional e internacional”.
- El Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 definió lineamientos para mejorar la calidad de vida de los pueblos indígenas y el desarrollo sustentable de sus regiones, además de garantizar su acceso a la jurisdicción del Estado en el marco del reconocimiento a su diversidad cultural.

³ Se refiere a acciones afirmativas acordes con la elaboración de legislación y política pública que exige el Banco Interamericano de desarrollo (BID) véase: <http://www.iadb.org/topics/index.cfm>.

⁴ En 2005 se amplió la visión en cuanto a su función y atribuciones hacia la promoción y evaluación de “la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en todos los tipos y modalidades educativos, en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional” (DOF, 21 de enero de 2005).

⁵ Para conocer con mayor profundidad los marcos formales véase la publicación *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe* (SEP, 2004), así como el Acuerdo de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

- En 2003 se creó la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la cual retomó las tareas del Instituto Nacional Indigenista y actualmente lleva a cabo programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas (Artículo 2). Entre sus principios está la promoción del diálogo intercultural, la no discriminación, construcción de una sociedad incluyente, plural y tolerante (Artículo 3).
- La Ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas (publicada en marzo de 2003) estableció la regulación del reconocimiento y protección de los derechos lingüísticos, individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas, así como la promoción del uso y desarrollo de las lenguas indígenas. La aplicación de la ley corresponde a los tres niveles de gobierno (federación, entidades federativas y municipios), mismos que son responsables de la creación de instituciones y realización de actividades que den para cumplir sus objetivos. Las lenguas indígenas se consideran patrimonio cultural y lingüístico nacional y expresión de la composición pluricultural de la nación mexicana. Todas las lenguas, incluyendo el castellano, se reconocen como lenguas nacionales y son válidas para realizar cualquier asunto o trámite de carácter público, así como su práctica en el ámbito público o privado, sin que por ello sea causa de discriminación alguna. En el ámbito educativo se establece el fomento a la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística.
- En este tenor, se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2003), organismo federal que promueve el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional.
- En materia educativa se reformó la fracción IV, del artículo 7º de la Ley General de Educación, donde se establece “promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”.

Otros marcos jurídicos presentes son la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad cultural, adoptada en 2001, la Declaración de la Conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia que se celebró en Durban, Sudáfrica, en 2001,

la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos en 1996 y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado por el gobierno mexicano.

El avance jurídico y político antes citado responde, en alguna medida, a las demandas del movimiento indígena, cuya propuesta es más amplia y de mayores implicaciones políticas. En ella se exige una transformación radical en el sistema educativo que responda a las necesidades de los educandos, así como una solución a las condiciones de asimetría, exclusión y dominación hacia las culturas indígenas (Pérez, 2009). En esta lógica, la transformación educativa tendría que aplicarse a toda la población nacional, abarcando no sólo a la diversidad indígena. Es decir, el planteamiento rebasa el reconocimiento para ubicarse en la instauración de nuevos proyectos sociales en los que se cuestiona la monocultura, el monolingüismo y la inserción subordinada de los pueblos indígenas.

Hasta ahora, en lo que se refiere al plano normativo, la respuesta de los gobiernos en México a las demandas de los pueblos indígenas es limitada o, como lo llama Hale (2004) para el caso de algunos países centroamericanos: “un paquete limitado de derechos multiculturales”, cuidando de otorgar demandas aceptables para los Estados neoliberales. La esperanza es que el marco jurídico actual sea base para ampliar sus derechos colectivos, culturales y políticos.

Actualmente el discurso gubernamental de “la nación mestiza” dejó de ser políticamente correcto y “lo multi y pluricultural” son los conceptos más renovados en los discursos políticos. En el ámbito educativo, el marco conceptual gubernamental responde a enfoques multiculturales que destacan “la acción afirmativa” y “la discriminación positiva”, dirigidas especialmente a la población indígena a través de la educación intercultural y bilingüe. Estos marcos pretenden brindar oportunidades para que la población “tradicionalmente marginada y en situación de vulnerabilidad” (Conapred, 2003 y Plan Nacional de Educación 2001) acceda a mayores niveles educativos atendiendo sus necesidades específicas. Desde esta perspectiva, la educación intercultural se enfoca a un segmento de la población porque el conjunto de la sociedad nacional aparentemente no requiere de la adquisición de competencias interculturales que apoyen la transformación de las relaciones asimétricas y discriminatorias. De acuerdo con esta lógica, la población diferenciada culturalmente es la que se prepara para adquirir competencias que la apoyen para insertarse al conjunto que no es diferenciado. Según los conceptos que se manejan en los marcos

jurídicos y políticos citados, la acción afirmativa y la equidad equivalen a la aplicación de políticas compensatorias, focalizadas según criterios de pobreza y vulnerabilidad. Este carácter denota la acción compensatoria en cuanto se focaliza la atención a la situación de marginalidad y pobreza en la que se encuentra la mayor parte de la población indígena. De esta manera, las tareas entorno a la generación de oportunidades, equidad y reconocimiento de la diferencia se centran en proporcionar elementos que apoyen a subsanar los rezagos para integrarse a la sociedad nacional y, de manera simple, “se confunde y se mezcla conceptos de desigualdad, diferencia y diversidad” (Dietz, 2007).

El enfoque intercultural que se pretende es incomprensible dentro del esquema gubernamental, donde no se cuestiona y se transforma a las instituciones (entre ellas las educativas) no sólo desde el reconocimiento, sino desde la descolonización, “la diversificación del conocimiento” (*Ibidem*), y el reposicionamiento subalterno de “lo indígena”.

Sin embargo, es necesario contrastar la aplicación de los enfoques multicultural e intercultural en los hechos, los modelos de los que parte cada institución de acuerdo con su experiencia, gestión y trayectoria en el tema, así como explicitar el tema “educación intercultural” desde las instituciones y los actores que participan en él. La comprensión del cruce e intercambio de significados nos dará luz acerca de los intereses y objetivos que adquiere la interculturalidad, donde en ocasiones no sólo se observan diferencias, sino contradicciones y antagonismos (Coronado, 2006, citado en Dietz, 2007).

La experiencia del PAEIIES en México

La instrumentación del PAEIIES en las IES permite observar las formas que adquiere la política de acción afirmativa no gubernamental en un contexto institucional (IES) que incorpora el marco educativo gubernamental multicultural e intercultural. Así también, los marcos jurídicos y políticos antes citados establecieron condiciones para albergar el PAEIIES, el cual responde a las políticas (asociadas al multiculturalismo) de ingreso, equidad y atención para las poblaciones indígenas del país. Desde la lógica de el Programa Pathways for Higher Education, el sustento institucional multicultural planteado por el gobierno mexicano, en términos de políticas de discriminación positiva, daba margen a

uno de sus objetivos: empoderar a los sujetos en sus procesos de identificación y emancipación.⁶

La operación inicial del PAEIIES estuvo cargo de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). El albergue del Programa en la ANUIES fue un puente eficaz para la aceptación del proyecto en las IES. La ANUIES, asociación civil creada en 1950, tiene un importante papel en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. Su papel como agente entre las IES y las instituciones públicas del Estado le da un carácter político de relevancia e influencia en el medio educativo.

Durante poco más de nueve años, la Fundación Ford proporcionó recursos financieros de manera continua al PAEIIES y dio seguimiento a los proyectos a través de la Coordinación Nacional que opera la ANUIES. Con este financiamiento el Programa se operó en 16 IES públicas convencionales,⁷ localizadas en 14 estados del país. La aplicación del modelo Pathways for Higher Education en México es una experiencia exitosa, en tanto que se afianzó institucionalmente y en la actualidad cada una de las IES beneficiadas por el financiamiento de la Fundación Ford asigna recursos propios para sostener la operación del Programa. Otro elemento de evaluación positiva para el PAEIIES es que este modelo fue considerado por el Banco Mundial como una acertada política de acción afirmativa, por ello en septiembre de 2009 se otorgó financiamiento a la Secretaría de Educación Pública para instaurar el programa en ocho IES y fortalecer las 16 IES donde ya opera el Programa.

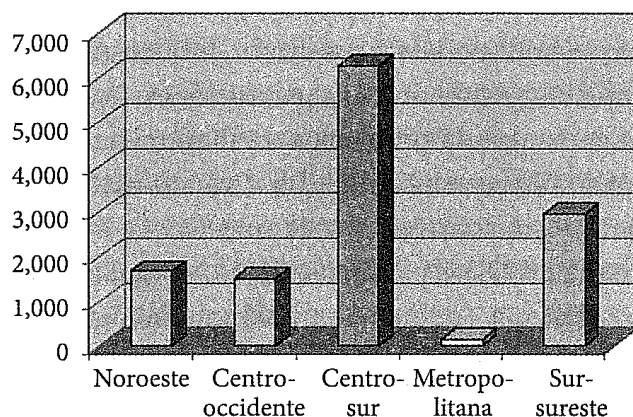
Los avances cuantitativos del Programa son mayúsculos si consideramos que el número de estudiantes indígenas que se atendían en 2001 era de 1,274 y para inicios de 2010 se atendía a 12,506. A lo anterior se suma la ampliación paulatina en la cobertura regional (centro-occidente, centro sur, metropolitana,

⁶ Este planteamiento corresponde al debate anglosajón que plantea “la necesidad de multiculturalizar los sistemas educativos mediante mecanismos de acción afirmativa y discriminación positiva que permitan ‘empoderar’ a determinadas minorías étnicas, autóctonas tanto como alóctonas, en sus procesos de identificación, etnogénesis y emancipación” (Giroux, 1994 y McLaren, 1997, citados en Dietz, 2005: 29). Dietz menciona que, en contraste con el caso europeo, se plantea la urgencia de desarrollar una educación intercultural no a partir de las necesidades identitarias de las minorías, sino a partir de la incapacidad de las sociedades mayoritarias para hacer frente a la diversidad.

⁷ El término “convencional” se utiliza aquí para decir que las IES no focalizan su atención en una población determinada regional o culturalmente, como es el caso de las universidades interculturales o indígenas que hay en diferentes lugares del país.

noroeste y sur-sureste, ver gráfica 1)⁸ que, en términos generales, responde a la concentración de población indígena identificada en estadísticos gubernamentales.⁹ De manera cualitativa, el PAEIIES constituye un esfuerzo inicial para instaurar, desde las IES, políticas de acción afirmativa¹⁰ para estudiantes indígenas de este nivel. Las políticas de atención focalizadas en el carácter étnico en las IES convencionales es un tema novedoso y de debate. Existen diversos posicionamientos al respecto, tanto en contra como a favor (aquí no voy a discutir la complejidad de cada posicionamiento, sin embargo, quiero destacar que no hay consenso en la aplicación de políticas afirmativas de carácter étnico). En el debate se encuentran argumentaciones donde se discute que la diferencia étnica es un parámetro discriminatorio para el que es identificado y para el que es excluido, se alude a la condición de derechos universales para todos y a que la desigualdad social toca a diversas poblaciones.

GRÁFICA 1. Estudiantes indígenas que atiende el PAEIIES por región del país



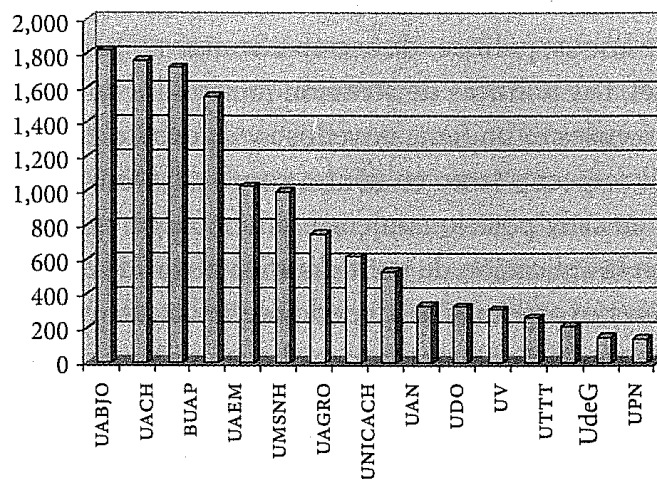
Fuente: Elaborada con datos proporcionados por el PAEIIES, enero 2010.

⁸ Esta regionalización responde a criterios establecidos por la ANUIES.

⁹ Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, CDI-PNUD, basados en INEGI. XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000 y 2005.

¹⁰ El Programa de Becas para estudiantes indígenas, también financiado por la Fundación Ford, se considera como una acción afirmativa, sin embargo, la continuidad financiera depende de financiamiento del mismo organismo, no es una política instaurada desde las IES. El caso de las becas Pronabes, que opera desde 2001 a la fecha, está dirigida a estudiantes en "situación económica adversa". Dicha estrategia se inscribe en los objetivos planeados en El Plan Nacional de Educación 2001-2006, entre los cuales se encuentra la cobertura con equidad y que el actual gobierno federal continúa. Para profundizar sobre indicadores y asignación de recursos en educación superior, véase Navarro *et al.*, 2009.

GRÁFICA 2. Estudiantes indígenas inscritos en el PAEIIES por cada institución participante



Fuente: Elaborada con datos proporcionados por el PAEIIES, enero 2010.

Por una parte, este discurso se confronta con esquemas multiculturales que se intentan implantar desde diversas instituciones. Por otro lado, en el debate aún no están en la agenda problemas de fondo, como el racismo que se ejerce desde las instituciones educativas, “la diversificación del conocimiento universal y académico”, la construcción de nuevos cánones de conocimiento (Mignolo 2000, citado en Dietz y Mateos, 2008), el replanteamiento tanto de métodos como prácticas que superen una visión monológica y monolingüe, es decir, la necesidad de construir diálogo intercultural, donde la diferencia no sea equivalente al distanciamiento.

De manera inicial, la aplicación del modelo PAEIIES en las IES fue —y aún es— la generación de políticas de equidad y de oportunidades para un conjunto de la población históricamente marginada y discriminada. Sin embargo, la aspiración en cuanto a los alcances de este proyecto se ha ido transformando en la marcha y revisión de la operación en cada IES. Actualmente el Programa incorpora la necesidad de implantar acciones innovadoras que diversifiquen el conocimiento y que posibiliten el reconocimiento de la diversidad cultural. A continuación presento algunas reflexiones de las experiencias del PAEIIES en las IES, partiendo de mi experiencia como integrante de la coordinación central del PAEIIES.

Contextos y proyectos en el PAEIIES

Desde su normatividad, la instauración del PAEIIES exige condiciones para su operación, una de ellas es la implantación de una unidad de atención académica (UAA) dentro de la IES. La infraestructura que cada IES establece es variada, depende de las partidas presupuestales con las que cuenta, la disposición de lugares dentro de la universidad e incluso de la importancia que tenga este proyecto para las propias autoridades universitarias. La coordinación central del PAEIIES solicita que los espacios que se asignen sean lugares adecuados, accesibles y con suficiente infraestructura para realizar todas las actividades de gestión y acompañamiento al estudiante durante toda su trayectoria escolar. En el seguimiento operativo del Programa encontramos condiciones óptimas de trabajo en algunas IES y condiciones en las que el Programa tenía un mínimo de apoyo institucional.

Dentro de un contexto más amplio, se observan diferencias en el posicionamiento del tema indígena en los estados donde está inserta cada IES. Lo anterior está relacionado con los procesos históricos de construcción del estado, por lo que tratar el tema en cada espacio social tenía diferentes respuestas e implicaciones. Por ejemplo, en Jalisco la población indígena se percibe con mayor fuerza como emigrante, se identifica población al sur y al norte de la entidad, donde se focaliza la atención. En cambio, en Oaxaca se muestra una fuerte reafirmación de una identificación indígena; aunque no existan otras políticas de acción afirmativa en la entidad ni en la institución superior, existe en el discurso institucional y gubernamental el reconocimiento a las identidades étnicas.

Asimismo, las formas de entender e interrelacionarse con la diferencia cultural difieren en cada contexto y en alguna medida delimitan los proyectos que se proponen para cada espacio. De la misma manera, el discurso multi o intercultural no es homogéneo, se distingue por su propio matiz regional y estatal; por el sesgo disciplinario de sus protagonistas, así como por los referentes que establecen en su construcción conceptual, es decir, las “migraciones discursivas” (Dietz y Mateos, 2009), provenientes de diversas latitudes. Otro elemento importante en la construcción de cada proyecto PAEIIES en cada IES está constituido por la experiencia de trabajo de los equipos operativos.

Situar contextos, proyectos y tiempo en los que se implanta el proyecto PAEIIES en cada IES nos ayudó a entender los diversos enfoques de trabajo, la forma en que se entiende la diferencia cultural, así como el uso de conceptos y categorías para entender la diversidad. Las reflexiones que fueron guía para

ampliar las metas del PAEIIES como proyecto fueron los problemas a los que se enfrenta cada equipo de trabajo en las IES, las alternativas de solución que han implantado, los retos ante situaciones nuevas o poco trabajadas desde las IES, como la discriminación y el racismo, y las reflexiones de estudiantes indígenas en diversos foros, donde se demanda mayor compromiso, el cual rebasa una visión administrativa del PAEIIES.

En el esquema que presento en la página contigua se resumen algunas de las reflexiones y preguntas cuya complejidad aún no tienen respuestas o soluciones, pero que replantearon el proyecto del PAEIIES.

Cada pregunta planteada y la respuesta aproximada han sido temas de debate en reuniones del equipo de la Coordinación Central con los equipos de trabajo operativos. Si bien las discusiones no buscaban establecer significados únicos para los conceptos, sí trataban de ampliar la visión de todos los participantes. Cito algunos ejemplos:

Identificación del estudiante indígena. Antes, ser hablante de una lengua indígena definía la identificación, actualmente la autoadscripción es el principal elemento que lo define. Un estudiante no sólo puede ser identificado porque hable una lengua indígena, por su vestimenta o por características fenotípicas. No existen culturas “puras” ni “estáticas”; en la necesidad de comprender sus contextos históricos y transformaciones en el tiempo, se debe pensar “la cultura” como una organización compleja, la cual no se reduce sólo a las formas objetivadas, sino también a formas interiorizadas (estructuras mentales) en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

Expectativas de jóvenes indígenas. En este punto, las discusiones involucraron la voz de los jóvenes entorno a diversos temas, entre éstos la equidad (necesidad de ampliar oportunidades de trabajo y estudio); el derecho y libertad del ejercicio de la sexualidad (discriminación relacionada con la homosexualidad); derecho a escoger proyectos de vida (relacionado con la exigencia en algunos proyectos que plantean el regreso a las comunidades de origen); impulsar actividades que interesen a los jóvenes acerca de la música que se considera tradicional, pero también a los nuevos géneros musicales; ampliar la visión a través de viajes de intercambio como parte formativa, tanto académica como personal.

La educación intercultural es un aprendizaje para todos. La discusión sobre estos temas fue principalmente producto de un taller donde las reflexiones se centraron en la necesidad de impulsar competencias interculturales en las IES y transversalizar la interculturalidad, es decir que el aprendizaje de la diversidad cultural

¿Qué significa ser indígena?	¿Qué se entiende por interculturalidad?	¿Qué es la acción afirmativa?	Expectativas de los jóvenes indígenas	Apoyo institucional
<ul style="list-style-type: none"> - Es una persona que habla una lengua indígena, tiene rasgos indígenas y sigue costumbres. - Se trata de una persona que se reconoce como indígena, se auto-identifica. - La autoidentificación se da como miembro de un grupo, de un pueblo, de una sociedad con la que se construyen prácticas. La etiqueta indígena es limitante en muchas ocasiones. - En ocasiones se privilegia un grupo étnico sobre otro, alguna manera establecemos jerarquizaciones entre ellos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Es un diálogo desde donde se trata de entender al otro. - Es reconocer la diversidad cultural y establecer relaciones de equidad y reconocimiento. - La interculturalidad no se reduce a hablar de grupos étnicos. - Es necesario construir el concepto "intercultural" desde la propia experiencia, no podemos seguir modelos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Brindar oportunidades a los estudiantes. - ¿Cómo saber qué tipo de acciones afirmativas son las más adecuadas? ¿Las cuotas son una alternativa viable? - Las acciones afirmativas son muy diversas, la aplicación a veces tiene que ver con la forma en que se entienden. Para algunos, los cursos de autoestima son funcionales para tratar de "fortalecer" la identidad indígena, para otros esto no es así, porque el curso de autoestima no funciona en la realidad cotidiana donde hay racismo y discriminación. 	<ul style="list-style-type: none"> - La tarea del PAEIHES no se puede reducir a la gestión, aunque la vinculación con las diversas áreas institucionales es importante. Es necesario escuchar propuestas desde los estudiantes y apoyar sus iniciativas. - La vinculación con nuestras comunidades a través de proyectos de investigación y servicio social son una posibilidad para trabajar a favor de nuestro propio pueblo. Sin embargo, nuestras propuestas pueden dirigirse a retomar otros rumbos. Tenemos derecho a decidir. - Es necesario reconocer otras diversidades con las que hay identificación, relacionadas con el género y la sexualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - El apoyo es mínimo, hay autoridades a las que no les interesa la población indígena. - Se requiere el apoyo institucional para poder hacer vínculos con distintas áreas universitarias. - Es necesario reconocer las diferentes condiciones en cada IES, no sólo en el aspecto administrativo, sino político y de formación del equipo.

Fuente: Algunas reflexiones entorno a la práctica del PAEIHES en las IES participantes, referencias tomadas de reuniones de trabajo y talleres (2009).

es tarea de todos y la diversificación contribuye a la descolonización de los saberes académicos e institucionales, así como entender que la apropiación de los discursos interculturales no es homogénea y responde a los propios contextos donde están ubicadas las IES, lo cual responde a una preocupación de que la “migración discursiva” entorno al multiculturalismo e intercomunalidad debe ser crítica.

La visión para operar el PAEIIES se amplió en 2009 a través de la retroalimentación por las discusiones de los equipos operativos. El objetivo principal sigue siendo fortalecer los recursos académicos de las IES para dar atención adecuada a los estudiantes indígenas. Actualmente se han transformado las líneas de acción que estaban centradas en la nivelación académica, con el objetivo de ampliarlas hacia el impulso de políticas institucionales que fomenten el reconocimiento cultural, a la formación de docentes en temas de interculturalidad y hacia acciones afirmativas que apoyen la incorporación de estudiantes de bachillerato en el nivel superior (cursos propedéuticos), así como a la conclusión de estudios (apoyos para la realización de servicio social). Las líneas de acción han sido retomadas por cada IES para los programas de trabajo a partir de 2010 y se espera que sean el despegue hacia actividades con mayor alcance.

Los retos para el PAEIIES son mayúsculos, en tanto que es un referente exitoso que se pretende aplicar en el nivel nacional. Hay tareas pendientes que tienen implicaciones importantes, como la interculturalización de la currícula universitaria, lo cual requiere discusiones profundas respecto al conocimiento y apertura para construir cauces innovadores. Asimismo, el carácter intercultural que retoma el PAEIIES en sus líneas de acción —todavía en estado de prueba— es un avance positivo, en el sentido que escucha y pone atención a las voces de los actores involucrados, sin embargo, será un proceso lento que requiere una reflexión sobre la práctica, así como discusión continúa.

Conclusiones

El PAEIIES constituye un esfuerzo inicial para instaurar políticas de acción afirmativa en la educación superior para estudiantes indígenas. La consolidación del PAEIIES en las IES depende, por una parte, de los resultados que demuestre en la nueva fase que se apertura con financiamiento federal.¹¹ Sin embargo, el

¹¹ Desde septiembre de 2010 a diciembre de 2012, las IES contarán con financiamiento federal a través de la Secretaría de Educación Pública. Los recursos mencionados forman parte de un Fondo-Préstamo del Banco Mundial, designado específicamente para el PAEIIES.

logro de este objetivo también está asociado con otros apoyos institucionales por parte de la ANUIES y de las IES que participan. En el caso de la primera institución, es necesario que el enfoque intercultural aparezca en los objetivos educativos y en las líneas de acción institucionales. El papel estratégico que tiene la ANUIES en la formulación de programas, planes y políticas nacionales constituye un impulso importante para la consolidación del PAEIIES en las IES, así como en la formulación de programas innovadores de educación intercultural. De igual manera, para las IES participantes es indispensable discutir la diversificación del conocimiento, reconocimiento de la diversidad cultural, la discriminación y el racismo vigente.

Las experiencias de políticas de acción afirmativa aún son incipientes, y para el caso del PAEIIES aún no existen estudios cuantitativos (estadísticos) o cualitativos que profundicen sobre los resultados de la aplicación de este modelo, lo cual constituye una tarea pendiente para evaluar y redefinir el proyecto. Otros estudios pendientes que pueden dar luz crítica sobre la implantación de programas de acción afirmativa son el estudiar cómo se está construyendo el sujeto de esta política, cuáles son sus posibles consecuencias, sus impactos y cómo son percibidas por la población estudiantil que comparte el espacio universitario. Es necesario tener estudios cualitativos para evaluar más allá de la estadística.

Bibliografía

- Ahuja, Sánchez, R. *et al.* (2004). *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*, México, Secretaria de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Comisión de Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Diario Oficial de la Federación* (DOF) (2001). México, Secretaría de Gobernación, 14 de agosto.
- DOF (2005). Secretaría de Gobernación, México, 21 de enero.
- Dietz, Gunther (2007). "La interculturalidad entre el 'empoderamiento' de minorías y la 'gestión' de la diversidad", en *12 Puntos de Vista*, núm. 12, año 3, diciembre 2007, España, Universidad Autónoma de Madrid.
- Dietz, Gunther y Laura S. Mateos (2009a). "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo", en Laura Valladares, Maya L. Pérez y Margarita

- Zárate (coords.), *Estados plurales: el reto de la diversidad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Juan Pablos Editor.
- Dietz, Gunther y Laura S. Mateos (2009b). "La diversidad cultural en la educación superior: hacia una etnografía dialógica de la Universidad Veracruzana Intercultural", ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Septiembre, Veracruz, México.
- Dietz, Gunther y Laura S. Mateos (2008). "Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques?", en *Cuadernos Interculturales*, año 6, núm. 10, primer semestre, pp. 11-14.
- Hale, Charles (2004). "Identidades politizadas, derechos culturales y las nuevas formas de gobierno en la época neoliberal", en Dario Euraque, Jeffery Goluld, Charles Hale et al. (eds.), *Memorias del mestizaje. Cultura política en Centroamérica de 1920 al presente*. Guatemala, Centro de Investigaciones Regionales de Mesoamérica.
- Lara Millán, Gloria (2010). "Una corriente etnopolítica en la Costa Chica, México", en Odile Hoffmann (coord.) *Política e identidad afrodescendiente en México y América Central*, México, INAH-UNAM-CEMCA-IRD.
- Pérez, Maya Lorena (2009). "De qué hablamos cuando nos referimos a la interculturalidad: reflexiones sobre su origen, aportaciones y limitaciones", en Laura Valladares, Maya L. Pérez y Margarita Zárate (coords.), *Estados plurales: el reto de la diversidad*, México, Universidad Autónoma Metropolitana-Juan Pablos Editor.
- Rincón Gallardo, Gilberto (2003). Documento preparado para el seminario "Buenas prácticas en inclusión social: Diálogo entre Europa y América Latina y El Caribe", 21 y 22 de marzo de 2003, Milán, Italia, Banco Interamericano de Desarrollo.
- SEP (2004). *Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe*, México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-Comisión de Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

DOS PROGRAMAS DE ACCIÓN AFIRMATIVA PARA ESTUDIANTES INDÍGENAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PUMC DE LA UNAM Y EL PAEIIES DE LA ANUIES

Saúl Velasco Cruz¹

Introducción

Entre las múltiples exclusiones con las que deben lidiar los pueblos indígenas en México, se encuentra una limitada posibilidad de ingresar a la educación superior. Los datos publicados sobre el primer semestre de 2010 corroboran la tendencia: ellos ocupan, entre los excluidos, el lugar más preponderante. Sabemos, por esos datos, que son pocos los miembros de estos pueblos quienes entran a la universidad. Sin embargo, lo que no informan las fuentes es que de los pocos que ingresan a la educación superior, son aún menos quienes la terminan, porque además de los recursos limitados que tienen para mantenerse como estudiantes, a su arribo a la universidad estos estudiantes tienen que enfrentar otros desafíos, relacionados con su diferencia cultural. Antes este aspecto no era considerado, generalmente se pensaba que los estudiantes indígenas desertaban o no terminaban sus estudios superiores por falta de recursos económicos.

Al igualar su situación con los demás estudiantes no-indígenas con carencias socioeconómicas semejantes, se consignaba, para explicar de una manera sencilla, que esa situación era la fuente más vigorosa para determinar la causa de su fracaso. Estudios más sofisticados, siguiendo las ideas del sociólogo fran-

¹ Doctor en sociología, profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco, y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, nivel 1.

cés Pierre Bourdieu, añadían a esa explicación causas asociadas que se derivaban del hecho de que por ser pobres y de familias de escasos recursos, estos estudiantes tenían poco capital social, es decir, pocas relaciones en el mundo de los estudios universitarios y, por lo mismo, escaso o incluso nulo capital cultural, limitada o nula familiaridad con el conocimiento científico, con la lectura de libros, revistas, cine y dominio de “la cultura intelectual y profesional” propios de la cultura occidental. Bajo este enfoque, estos estudios siguen siendo suficientes para explicar lo que les sucede a los estudiantes no indígenas, pero no son suficientes para explicar lo que sucede con los estudiantes indígenas. La razón estriba en que los estudiantes indígenas de origen humilde, o no, enfrentan la experiencia de su diferencia cultural no atendida apropiadamente en casi ningún nivel educativo, incluido el nivel universitario, nivel donde todo está previsto, menos que a los estudiantes indígenas se les otorgue algún tipo de atención respecto a su diferencia cultural.

Sin embargo, aun cuando la condición étnica no sea un obstáculo que imposibilite a los estudiantes a permanecer y terminar su carrera, el hecho es que el éxito de terminar apropiadamente muchas veces es a costa de tener que negar su condición indígena o de sobrellevarla como si se tratara de un lastre o de una vergüenza de la que se habla muy poco, o no se habla.

Afortunadamente, en la actualidad han surgido dos tipos de políticas que buscan hacer frente a esta situación de desventaja. La primera de ellas —de la cual no abundaremos en este texto— está orientada a fomentar el establecimiento de nuevas instituciones de educación superior, especialmente pensadas para dar atención de manera prioritaria a los estudiantes de origen indígena,² mientras que la segunda tiene como principal encomienda promover apoyos directos a los estudiantes indígenas dentro de las instituciones públicas de educación superior que funcionan desde hace mucho tiempo y que no surgieron como opciones orientadas a los pueblos indígenas.

Ambas políticas aparecieron al iniciar el siglo XXI por medio de diferentes patrocinios. La primera política fue promovida por el gobierno federal mexicano y la segunda fue iniciativa de otras instancias que revisaremos en este capítulo. Actualmente, ambas políticas siguen su curso y podemos apreciarlas como opciones complementarias. Sin embargo, hay posiciones que sostienen que la primera política, precisamente con el ánimo de generarles opciones preferen-

² Nos referimos a las universidades interculturales, las escuelas normales interculturales y los institutos y universidades tecnológicos situados en regiones cercanas a los lugares de asentamiento tradicional de los pueblos indígenas.

ciales, puede provocar la segregación de los estudiantes indígenas en instituciones que no tienen una propuesta educativa consolidada y que por ser nuevas carecen de la infraestructura necesaria y del personal adecuado (Dimas Huacuz, 2005). En consecuencia, de estas instituciones podrían egresar universitarios de segunda categoría, es decir, con una formación débil, discutible, que tendrían menores posibilidades tanto como candidatos a estudios de posgrado (a no ser en instituciones donde se les ofrezcan opciones preferenciales semejantes) como para insertarse en un mercado laboral cada vez más selectivo y difícil.

Aunque el segundo tipo de política no está libre de críticas, al menos es visto como una opción que puede incluir e integrar a los estudiantes de origen indígena en condiciones paritarias a los otros estudiantes que no son indígenas en programas educativos de instituciones académicamente consolidadas. Más aún, también se le aprecia como una política que, precisamente por afirmar la identidad étnica de los estudiantes que apoya, puede estimular a que las instituciones donde estos estudiantes se insertan, se conviertan en gestoras de verdaderas relaciones interculturales, es decir, de relaciones entre personas de diferentes orígenes culturales que revaloren la diferencia cultural entre indígenas y no-indígenas, fomentando el respeto mutuo y la tolerancia. Por supuesto, no existe una garantía de que esto vaya a suceder, pero, mediante su aplicación, los estudiantes de origen indígena inscritos en las universidades podrán sentir que son apoyados precisamente por su condición diferenciada, y esta situación podría alentar su permanencia y culminación exitosa en la educación superior, al menos éste es el propósito del Programa Universitario México Nación Multicultural, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIIES) que opera la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) en 23 instituciones. Cada uno de estos programas apoya a los estudiantes de origen indígena que ya están inscritos en distintas universidades. El primero de éstos ofrece a los estudiantes una beca y la tutoría de un profesor vinculado al programa para atender lo relacionado con los aspectos de la formación académica. El segundo, en cambio, proporciona exclusivamente tutorías a cada estudiante de origen indígena que decide participar en él y, eventualmente, el apoyo para la gestión de otros apoyos académicos diversos, como exención de pagos de inscripción, cursos especiales de recuperación, gestión de becas a distintas instituciones, entre otros. En este ensayo me referiré exclusivamente a estos dos casos. Para ello, primero los describiré, con el objetivo de marcar sus

contrastes. Posteriormente explicaré sus orígenes, los presupuestos teóricos que les dieron origen y las bondades que tienen, pese a sus limitaciones.

El apoyo a estudiantes indígenas en la UNAM

Desde 2005, la UNAM ofrece apoyo económico a sus estudiantes de origen indígena. Una vez inscritos en el sistema de bachillerato o en alguna de las diferentes carreras universitarias que oferta, estos estudiantes pueden solicitarlo. Para ello se emite una convocatoria anual. El apoyo que proporciona esta casa de estudios está dirigido, según lo estipulan las “bases estratégicas del sistema de becas”, a “impulsar y promover la formación profesional entre los pueblos indígenas de nuestro país”, así como a “desarrollar los mecanismos necesarios para incrementar la participación de estudiantes indígenas en la Universidad.”³

Hasta 2009, se habían emitido cinco convocatorias para seleccionar a los becarios. Hasta entonces, los datos estadísticos ofrecidos por el programa registraban a 295 beneficiarios en total; 119 de los cuales eran mujeres (40.33%) y 176 hombres (59.66%). Por el origen lingüístico de los beneficiarios, se manifestó que 32 lenguas indígenas estaban representadas en este sistema de becas y cinco tenían, en conjunto, 71.18% de los becarios: el nahua, el mixteco, el zapoteco, el mixe y el otomí (tabla 1).

TABLA 1. Grupos etnolingüísticos con mayor número de becarios hasta 2009

Lenguas	Cantidad	Porcentaje
Nahua	60	20.33
Mixteco	56	18.98
Zapoteco	50	16.94
Mixe	22	7.45
Otomí	22	7.45
Total de las cinco lenguas	210	71.18
Las 27 lenguas restantes	85	28.81
Total 32 lenguas	295	100

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/edu_sist_becas_datos.html.

³ Para mayor referencia, véase: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/edu_sist_becas.html.

Participación por entidades

Por el origen de estos estudiantes, los estados de la República que participan son 16. Hasta 2009, la entidad con mayor participación era Oaxaca, con 149 beneficiarios, proporcionalmente esta entidad acaparaba a 50.5% de los becarios (tabla 2).

TABLA 2. Estados de procedencia de los becarios

Estado	Núm. de becarios	Proporción porcentual
Campeche	1	0.33
Chiapas	12	4.06
Distrito Federal	15	5.08
Estado de México	19	6.44
Guanajuato	1	0.33
Guerrero	19	6.44
Hidalgo	26	8.81
Jalisco	1	0.33
Michoacán	6	2.03
Oaxaca	149	50.5
Puebla	30	10.16
Querétaro	1	0.33
San Luis Potosí	1	0.33
Tlaxcala	1	0.33
Veracruz	12	4.96
Yucatán	1	0.33
Total	295	100

Fuente: Elaboración propia con datos tomados de: http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/edu_sist_becas_datos.html.

Becas y asesorías

Quienes son becarios de este programa reciben también asesoría académica. La coordinación del programa se encarga de asignarle a cada uno de ellos a un tutor que se hace responsable de brindar orientación y apoyo para su formación universitaria. La información oficial del programa hasta el momento no registra detalles que indiquen cuál es el número total de tutores que participan.

El origen del programa y sus propósitos

El sistema de becas que apoya a los estudiantes indígenas de la UNAM depende del Programa Universitario México Nación Multicultural (PUMC), que fue creado el 2 de diciembre de 2004 durante la rectoría del doctor Juan Ramón de la Fuente. Según el documento que describe los propósitos y fundamentos que lo dirigen, este programa surge como una respuesta a las reformas constitucionales de 2001, que definieron a México como un país multicultural. Por ello, se trata de una política ambiciosa que desde la UNAM se propone generar un amplio movimiento acerca del estudio de la multiculturalidad del país en pro “de la transformación positiva de las relaciones entre las diversas culturas” de México. Para lograr estos propósitos, según la información oficial, el programa se plantea los siguientes objetivos generales:

- Vincular los esfuerzos intelectuales, metodológicos y técnicos de las personas y grupos que trabajan temas relacionados con la composición multicultural indígena de la nación mexicana, dentro y fuera de la UNAM.
- Planear y apoyar el desarrollo de actividades de investigación, formación, extensión y documentación sobre temas culturales de los pueblos indígenas de México.
- Apoyar y promover [dentro de la UNAM y dentro de otras instituciones universitarias] la docencia de manera que aporte los elementos para el conocimiento y la transformación positiva de las relaciones entre las diversas culturas de nuestro país.
- Difundir y extender conocimientos y experiencias derivados de las investigaciones y demás actividades que se desarrollen en el campo de estudios de la multiculturalidad.⁴

¿Cómo se pretende alcanzar estas metas?

Para lograr estos grandes propósitos, el programa se propone 13 funciones, de las cuales sólo la última se refiere al apoyo a los estudiantes indígenas inscritos,

⁴ Para mayor información, consulte: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Principal/Pumc/pumc01.html>.

ya sea dentro del sistema de bachillerato de la UNAM o en cualquiera de sus carreras universitarias. Esta función establece el interés de la UNAM por “promover y desarrollar un sistema de becas para los estudiantes de origen indígena: con el fin de garantizar su participación equitativa en todos los ámbitos del quehacer universitario”.

Las 13 funciones del PUMC son las siguientes:

- Realizar, promover y coordinar investigaciones disciplinarias o interdisciplinarias orientadas al estudio de la multiculturalidad.
- Diagnosticar y evaluar los recursos existentes en la UNAM, en relación con el Programa, así como los niveles de disponibilidad de los mismos.
- Realizar, promover y coordinar conferencias, seminarios, mesas redondas, congresos y cátedras sobre diversos temas vinculados al Programa, con invitados nacionales y extranjeros.
- Colaborar en la estructuración y el desarrollo de programas de formación de recursos humanos.
- Planear y apoyar encuentros y reuniones entre los universitarios y organizaciones de la sociedad civil tanto nacional como internacional que permitan el desarrollo de la comunicación intercultural equitativa en el seno de nuestras sociedades.
- Publicar los resultados de investigaciones y demás actividades que se desarrollen en el PUMC.
- Proporcionar asesoría teórico-metodológica en lo que se refiere a los planes y programas de bachillerato, licenciatura y posgrado.
- Apoyar la creación de una biblioteca y un centro de documentación sobre los diversos temas vinculados a los estudios que los especialistas realicen sobre la problemática, con el fin de brindar asesoría, servicio de consulta y préstamo de material bibliográfico y hemerográfico.
- Planear, diseñar y ejecutar programas que garanticen la participación equitativa de los miembros de las diversas culturas nacionales en todos los órdenes de la vida universitaria.
- Establecer las estrategias que permitan aplicar los resultados de las investigaciones realizadas en beneficio de la sociedad.
- Gestionar la obtención de recursos externos para apoyar las distintas actividades del PUMC.

- Promover el establecimiento de acuerdos y convenios de colaboración con los organismos e instituciones nacionales e internacionales interesados en el tema.
- Proponer, desarrollar y monitorear un sistema de becas para miembros de los pueblos indígenas originarios de México que garanticen su participación equitativa en todos los ámbitos del quehacer universitario (tomado de: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Principal/Pumc/pumc01.html>).

El sistema de becas del PUMC y el proceso de selección de los becarios

Derivado de la última función del PUMC, el sistema de becas para los estudiantes indígenas de la universidad más grande del país declara, según sus bases oficiales, que tiene como propósito directo: “apoyar a los estudiantes indígenas miembros de pueblos originarios con ayuda económica para la manutención de sus estudios y así asegurar la permanencia y la culminación de sus estudios universitarios”, con el propósito de alcanzar una meta trascendental, según se entiende, lo que sería el fin último del sistema de becas del PUMC, “impulsar la formación académica profesional entre los estudiantes miembros de pueblos originarios de la UNAM, así como la revaloración y fortalecimiento de su identidad, generando de esta forma conciencia sobre la importancia de su aporte y participación dentro de la sociedad mexicana.” Aunque el programa no señala cómo se podría concientizar sobre la importancia del aporte de los pueblos indígenas —ya no digamos en la sociedad mexicana, sino al menos en la comunidad universitaria— para aceptarlos como integrantes de culturas trascendentes y enriquecedoras de la condición multicultural del país, lo cierto es que su propósito entraña el interés de visibilizar a los indígenas y afirmarlos dentro de la universidad como una medida inicial de un proceso —aún incierto— que podría llevar a la intervención en el currículum educativo de las diferentes carreras de la UNAM para introducir contenidos que revaloren las culturas y las identidades indígenas del país.

Para obtener el beneficio de la beca, la convocatoria anual que emite el PUMC solicita a los estudiantes que deben autoadscribirse como indígenas y demostrar que lo son frente a un riguroso comité de selección. De preferencia, quienes se postulan para ser considerados como candidatos viables deben hablar al menos una lengua indígena, tener un promedio de excelencia académica

(es decir de 8 puntos, en una escala de 10, en adelante), además de demostrar, mediante un estudio socioeconómico, que son personas de escasos recursos económicos. Durante la entrevista a la que son sometidos todos los aspirantes a la beca, el comité de admisión —integrado por profesionales de origen indígena que son convocados ex profeso por el programa— tiene la encomienda de corroborar cada uno de esos datos. Si los aspirantes demuestran que son de origen indígena, que tienen buen promedio en sus calificaciones y que carecen de recursos económicos, entonces se hacen acreedores a la beca.

Las limitaciones del PUMC

El sistema de becas para estudiantes indígenas de la UNAM es un dispositivo de discriminación positiva que intenta atender solamente el caso de aquellos estudiantes indígenas que presentan dos situaciones simultáneas que generan exclusión: la pobreza y la diferencia étnica. No obstante que de manera casi invariable la diferencia étnica entraña en sí misma la condición de pobreza, como lo han reportado diversas fuentes primarias, como los censos oficiales, para el PUMC esta evidencia es insuficiente. La condición de estudiante indígena no basta para considerarlo candidato a la beca. Es decir que si aún siendo indígena y con un promedio de excelencia, si el estudiante no demuestra la desgracia de ser pobre, escapa del actual apoyo que ofrece la UNAM. Sin tomar en cuenta las suposiciones del PUMC respecto a qué significa ser de escasos recursos económicos (o pobre), estos requisitos son congruentes con una posición fuertemente defendida en el debate sobre el multiculturalismo, como la de Nancy Fraser, que critica el hecho de eliminar de la discusión sobre la diferencia (en cualquiera de sus variantes: étnica, de género, de minusvalía, etc.) el tema de la condición económica (Fraser, 1995). Sin embargo, no existe una justificación teórica evidente respecto a que, además de la infeliz coincidencia entre condición indígena y situación de pobreza, se exijan además calificaciones de excelencia académica como requisito para obtener la beca, pues esta condición más bien parece una medida para eliminar a candidatos que quizá necesiten la beca y el acompañamiento académico de los tutores que incluye el hecho de ser becarios del PUMC, incluso más que aquellos estudiantes de excelencia académica, quienes podrían estar mejor adaptados a la vida universitaria, a sus cánones y exigencias. Desde cualquier ángulo posible, esta medida resulta inapropiada. Las evidencias no

dejan lugar a la duda. Los requisitos de la convocatoria para obtener la beca establecen claramente que el candidato debe:

1. Ser alumno regular o de reciente ingreso de algún plante de la UNAM.
2. Certificar buen rendimiento académico.
3. Ser miembro de un pueblo originario.
4. Ser, preferentemente, hablante de una lengua indígena.
5. Participar de un estudio socioeconómico (convocatoria para las becas del PUMC, disponible en: <http://www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Central/EDUCACION/pdf/REQUISITOS.pdf>).

Por supuesto que resulta conveniente que el sistema de becas del PUMC exija a los becarios mantener un buen promedio una vez que reciban la beca, pero no lo es como condición para obtenerla. Este procedimiento podría enmascarar una posición de discriminación negativa bajo el manto de una posición que quiere ser de discriminación positiva, que penaliza a quienes por ser pobres e indígenas no obtienen el mejor de los promedios posibles. La condición de pobreza, sin un apoyo complementario o una medida compensatoria ha demostrado ser un factor que resta posibilidades de rendimiento a los estudiantes. Sin embargo, también está demostrado que quienes son pobres e indígenas tienen una situación agravada que les impide reunir aquello que Tedesco (2000) denominó “las condiciones de educabilidad” necesarias para un buen desempeño escolar. En cambio, para el PAEIIES, programa que se comentará en seguida, es suficiente que los estudiantes sean indígenas y decidan participar en él para recibir sus apoyos. Aunque este programa que no ofrece becas, sí ayuda en las gestiones para obtenerlas, además de brindar diferentes apoyos para que los estudiantes tengan mejores condiciones para continuar su trayectoria académica y terminar con éxito su formación universitaria.

El programa de la ANUIES

Como la UNAM, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México promueve, entre las instituciones que la integran, un programa de acción afirmativa que tiene como objetivo central: “Impulsar políticas institucionales que fortalezcan la permanencia, egreso y titulación

de los estudiantes indígenas inscritos en la universidad”.⁵ El programa funciona desde 2001. De manera gradual a través de distintas convocatorias se han integrado 23 instituciones, a partir de la invitación de la ANUIES (cuadro 1).

CUADRO 1. Instituciones participantes en el PAEIIES

1 Universidad Tecnológica Tula-Tepeji
2 Universidad Pedagógica Nacional
3 Universidad Autónoma de México
4 Universidad Autónoma Chapingo
5 Universidad Veracruzana
6 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
7 Universidad de Guadalajara
8 Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora
9 Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense
10 Universidad Autónoma de Chihuahua
11 Universidad Autónoma de Chiapas
12 Universidad Autónoma de Tlaxcala
13 Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas
14 Universidad de Quintana Roo
15 Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca
16 Universidad de Occidente
17 Universidad Autónoma de Guerrero
18 Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
19 Universidad Autónoma de Nayarit
20 Universidad Autónoma de Sonora
21 Universidad Tecnológica de la Selva
22 Universidad Autónoma de Yucatán
23 Universidad Autónoma de Campeche

Fuente: Tomado de http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=info_gral.html.

Las entidades federativas de la República Mexicana representadas por la ubicación geográfica de las universidades participantes suman en total 18. Cabe

⁵ Para mayor Información, consúltese en: <http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=objetivos.html>.

señalar que en estas entidades se ubican la mayor cantidad de regiones de asentamiento tradicional de los pueblos indígenas del país (cuadro 2).

CUADRO 2. Estados involucrados en el PAEIIES

Sonora
Sinaloa
Chihuahua
Nayarit
Jalisco
Michoacán
Distrito Federal
Guerrero
Estado de México
Hidalgo
Puebla
Tlaxcala
Veracruz
Oaxaca
Chiapas
Quintana Roo
Yucatán
Campeche

Fuente: Tomado de http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=info_gral.html.

La política de acción afirmativa de la ANUIES por medio del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior se ha instalado en las universidades participantes a través de una unidad de apoyo académico (UAA) que, a su vez, se aloja en una oficina que coordina las principales acciones que desarrolla el PAEIIES. Como una de sus actividades primarias, esta unidad promueve la identificación de los estudiantes de origen indígena a través de un cuestionario que ayuda a identificarlos, tanto entre los aspirantes como entre los que ya forman parte de la matrícula. Después se emite una convocatoria para invitarlos a participar del proyecto; de esta manera, la parti-

cipación en el PAEIIES es voluntaria, es decir que ningún estudiante de origen indígena está obligado a integrarse al programa si no es de su interés.

La UAA también se encarga de organizar el apoyo académico que el programa proporciona a sus beneficiarios. Este apoyo no incluye becas económicas. Su principal línea de atención es el servicio de tutorías. La tutoría consiste en la atención personalizada que ofrecen los profesores, adscritos a la institución y al programa, a los estudiantes indígenas que les son asignados para apoyarlos y aconsejarlos en asuntos académicos. Cada institución establece un número máximo que puede atender cada profesor, de acuerdo con sus compromisos académicos. La atención de los tutores muchas veces no sólo atañe a algún tipo de consejería académica sobre algún tema académico o curricular que puede atender el mismo tutor u otro profesor especialista en la materia que sea referido por el tutor, muchas veces la tutoría también se convierte en un espacio para la atención emocional que demanda el alumno. De hecho, ambas líneas de atención (académica y emocional) están prevista en la definición que la ANUIES hace de la tutoría para el programa: “la tutoría es la acción principal del PAEIIES, a través de ella se busca proporcionar a los estudiantes fortalecimiento académico y emocional, que permita un mayor rendimiento escolar”.⁶

La definición del aspecto académico de la tutoría es más o menos clara; implica, por un lado, la atención en el reforzamiento de aspectos relacionados con los cursos que los estudiantes reciben, así como también apoya al alumno para que establezca un plan de actividades y lo siga. Sin embargo, no queda claro qué parte de lo emocional debe atender el tutor y qué parte le corresponde a otro tipo de profesional, por ejemplo, en el caso de que la afección no tenga que ver con la condición indígena del estudiante. Muchas veces, los estudiantes indígenas deben enfrentar problemas emocionales derivados de su condición étnica; simplemente por estar expuestos durante toda su vida previa a la exclusión y al rechazo reiterado por su condición étnica, el estudiante indígena es un ser altamente sensible a experimentar reacciones emocionales de gran calado ante cualquier manifestación de discriminación, exclusión o negación en su contra en cualquier espacio universitario, al grado de experimentar como forma de reacción diversos bloqueos y autoencierros emocionales que pueden demeritar su capacidad de adaptación y desempeño académico, a menos que se sobreponga por sí mismo a esta situación, pero, si esto último no sucede por-

⁶ Información disponible en: <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=servicios.html>.

que el estudiante no está capacitado para utilizar sus capacidades resilientes, es decir, sus capacidades para sobreponerse inmediatamente a situaciones que le son adversas, entonces el tutor debería estar capacitado para brindar el apoyo que el alumno necesita (Melillo, 2006: 63-76). No obstante, cuando el problema emocional tiene otras causas, la tutoría tiene escaso margen de intervención, o bien, carece de las facultades para ofrecer el apoyo requerido. De cualquier manera, la coordinación nacional del programa en la ANUIES admite que el apoyo emocional, aunque se anuncia como algo que ofrece el programa (o debe ofrecer), aún requiere mayor formación entre los tutores. Por ello, para mejorar en general el servicio de tutoría, la UAA promueve cursos especializados para la capacitación de los tutores, atendiendo tanto los aspectos académicos y emocionales que debe cubrir la tutoría como los que se relacionan con el campo de la educación intercultural para que los tutores conozcan “la importancia del reconocimiento [positivo] que debe darse a la diferencia cultural de sus estudiantes”. Así pues, el PAEIES a final de cuentas busca preparar a los tutores para que desarrollen “un perfil académico y psicopedagógico del estudiante con la finalidad de que puedan ayudarlo en la superación de sus dificultades de aprendizaje, en su adaptación al ambiente académico, en sus condiciones individuales para un buen desempeño en su formación y en el logro de los objetivos académicos que lo habilite con lo necesario para que puedan enfrentarse a los compromisos, la práctica profesional y laboral.”⁷ ¿En qué medida el PAEIES está logrando este propósito en la formación de sus tutores? La respuesta aún no se conoce, pues no existe un diagnóstico al respecto. Las evaluaciones al programa no registran esta información, pero al menos es uno de los objetivos que el programa está interesado en perseguir, de acuerdo con la opinión de la coordinación central.

Según la información oficial disponible, otra actividad de la UAA es la de gestionar becas. Como el PAEIES no proporciona recursos económicos directos a sus beneficiarios, “las UAA apoyan a los estudiantes en la gestión de las becas ante la Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el programa Pronabes y ante cualquier otra institución que pueda otorgar apoyos económicos a estudiantes de educación superior”⁸. De la misma manera, la UAA se ocupa de gestionar “la exención de pagos de inscripción”, de “cursos propedéuticos, cursos de nivelación académica y extracurriculares, tutorías individuales y

⁷ Información disponible en <http://paeies.anui.es.mx/index.php?pagina=servicios.html>.

⁸ Información disponible en: <http://paeies.anui.es.mx/index.php?pagina=servicios.html>.

de grupo, asesorías de pares (impartidas por alumnos de semestres avanzados), talleres, seminarios y conferencias que fortalezcan la formación del alumnado”.⁹

Los datos estadísticos de la población beneficiaria del PAEIIES

La población estudiantil atendida por el PAEIIES se ha mantenido en constante crecimiento desde el inicio del programa en 2001. En parte, este aumento se debe a que en el periodo 2001-2009 el número de instituciones que se suscribieron al PAEIIES creció y, junto con ello, el número de los estudiantes atendidos. Aunque también es verdad que parte de este aumento se debe a que en cada institución participante aumentó el número de estudiantes que ingresaron al programa, probablemente porque a través de los servicios que presta ha sido útil para los estudiantes participantes, lo cual pudo propiciar el ingreso de aquellos estudiantes que se resistían a hacerlo. En cualquier caso, de acuerdo con el recuento estadístico, se puede corroborar que no sólo creció el número de estudiantes que reconocen su origen indígena —generalmente oculto y evadido por ellos mismos—, sino que muchos de los que se reconocen como tales ahora están aprovechando las atenciones del programa. En términos globales, la matrícula pasó de 1,309 estudiantes en 2001, a 16,169 en 2009. Esto representa un crecimiento en el periodo 2001-2009 de 1235% (tabla 3).

TABLA 3. Matrícula histórica del PAEIIES*

2001	1,309
2002	2,642
2003	3,192
2004	3,697
2005	4,509
2006	7,295
2007	8,554
2008	10,401
2009	16,169

Fuente: Datos tomados de <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=matricula.php&dato=1>.

*Esta información no incluye la cantidad de estudiantes que están atendiendo las instituciones que se incorporaron en 2009 al programa.

⁹ Información disponible en: <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=servicios.html>.

Según la información de los registros globales de la ANUIES de 2009, “en el PAEIIES están representados 49 grupos etnolingüísticos, de ellos, los que tienen un mayor número de participación son el huasteco, el huichol, el matlazinteco, el maya, el mazahua, el mazateco, el mixe, el mixteco, el náhuatl, el otomí, el popoluca, el purépecha, el totonaca, el tseltal, el tsotsil y el zapoteco”.¹⁰

Origen y surgimiento del programa

El programa surgió gracias a dos esfuerzos distintos que se encontraron. Por un lado, a lo largo del subhemisferio latinoamericano la Fundación Ford promueve desde hace algunos años la aplicación de un fondo para apoyar a estudiantes de origen indígena —y de otras minorías— inscritos en el nivel de educación superior. Por su parte, la ANUIES tiene un programa nacional de tutorías para todos los estudiantes de nivel universitario. La fusión de ambos impulsos dio origen al PAEIIES.

El propósito del programa de la Fundación Ford, mejor conocido como Pathways (que se traduce como caminos o senderos), es altruista y filantrópico, pues busca que las instituciones de educación superior apoyen a los estudiantes de origen indígena para que ellos puedan ingresar a estas instituciones, se mantengan y finalicen exitosamente su carrera profesional (Didou y Remedi, 2009). Dichas características lo presentan como un programa novedoso en América Latina, área en la cual casi no se promovía tal propósito en años recientes. Sin embargo, la idea no es tan nueva y, por lo mismo, se trata de una política experimentada que no entraña ningún riesgo ni para la Fundación Ford ni para las instituciones participantes. Mediante un sistema de cuotas obligatorio impuesto a las universidades que reciben financiamiento público, hace algunas décadas se experimentó un apoyo semejante en Estados Unidos para favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de estudiantes de las denominadas minorías en aquel país, principalmente de los afroamericanos. Esta medida fue impuesta por el gobierno estadounidense y se le conoce como política de acción afirmativa (*affirmative action*).¹¹ A través de ésta, cada año las universidades reservan un porcentaje de su matrícula para que la ocupen los estudiantes de los grupos

¹⁰ Información disponible en: http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=info_gral.html.

¹¹ Ver Stanford Encyclopedia of Philosophy. Affirmative Action, section 5. Real-World Affirmative Action: The University, disponible en: <http://plato.stanford.edu/entries/affirmative-action/>.

minoritarios. Las universidades evitan eludir este compromiso, pues la asignación de los recursos públicos que reciben periódicamente está condicionada a ello. De esta manera se dice que existe una cuota de acceso garantizada para las minorías, que de otra forma tendrían serias dificultades para ingresar a la educación superior. Actualmente en Estados Unidos y en otros países occidentales del primer mundo, la acción afirmativa o la cuota preferencial no sólo se practica en las universidades, también se sabe que los sistemas de representación política y los sistemas empresariales siguen medidas semejantes para crear equilibrios de representación que exigen las mujeres, las minorías y, en ciertos casos, grupos de personas con algún tipo de discapacidad física que no les impida desarrollarse política, educativa ni laboralmente. En México esta política también es conocida en distintos órdenes de la vida pública; por lo menos, la ley exige a los partidos políticos determinadas cuotas para las mujeres. Mediante éstas, por ejemplo, se busca que la mujeres tengan un espacio de representación en todos los niveles de gobierno. Entonces, la discriminación positiva, como también se denomina a la cuota preferencial o acción afirmativa, no es novedosa, pero no se practicaba en México, sobre todo porque su incidencia en este país y en el resto de América Latina está relacionada con un momento histórico en el cual el movimiento indígena, el movimiento feminista y el de otras minorías excluidas le han reclamado al Estado su reconocimiento y su inclusión en diferentes esferas de la vida pública, incluidas la educación y la política.

Las largas luchas de estos sujetos entre 1970 y finales del siglo xx hicieron factible la acción afirmativa como respuesta oficial; es así que, en el marco de los cambios constitucionales que definieron a México como un país multicultural en 2001, los esfuerzos de la Fundación Ford y de la ANUIES se encontraron para dar origen al PAEIIES, de manera que, al igual que el PUMC de la UNAM, este programa tiene como contexto de aparición un conjunto de cambios sociales que hicieron posible el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas. También es verdad que el PAEIIES, en sus características particulares, tampoco se explica sin tener en cuenta que es un híbrido o, mejor dicho, una fusión entre la propuesta de acción afirmativa de la Fundación Ford y el sistema nacional de tutorías que la ANUIES había establecido previamente en las instituciones que la integran para atender, de manera generalizada, a todos los estudiantes inscritos. Fue así como, de común acuerdo, la Fundación Ford y la ANUIES decidieron patrocinar el PAEIIES. La primera puso el financiamiento y la segunda su estructura general, el espacio para crear la coordinación general del programa y su

plan de derivar de su sistema nacional de tutorías una rama especializada para atender a estudiantes indígenas, de este modo también convinieron impulsar el programa con miras a que cada universidad lo instituyera permanentemente como una política propia, es decir, sin el apoyo de las instituciones promotoras (la Fundación Ford y la ANUIES).

Balance del desarrollo del PAEIIES

El PAEIIES ha impulsado de manera sostenida y prioritaria su plan de apoyo académico a los estudiantes indígenas, hecho que ha dado lugar a que las evaluaciones externas lo califiquen como un programa eminentemente de nivelación académica (Flores y Barrón, 2006: 167). Esto se confirma por el crecimiento que ha experimentado en el número de tutores, que constituyen, por cierto, la base principal del apoyo académico que brinda (tabla 4).

TABLA 4. Tutores y asesores

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Tutores	85	269	258	281	339	408	506	689

Fuente: tomado de <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=matricula.php&dato=1> con información proporcionada por las IES al mes de mayo de 2009.

Sin embargo, también es posible corroborarlo por el mejoramiento evidente del promedio que han alcanzado los estudiantes beneficiarios y por la estabilidad que ha mantenido tal promedio a lo largo de los distintos años que lleva el programa en operación (tabla 5).

TABLA 5. Promedio por ciclo escolar, general

	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Promedio	7.9	8.2	8.3	8.4	8.4	8.4	8.3	8.3	8.3

Fuente: tomado de <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=matricula.php&dato=1> con información proporcionada por las IES al mes de mayo de 2009.

Más aún, el aumento creciente en el número de egresados y titulados que se observa a lo largo de estos años puede ayudarnos a que, al menos hipotéticamente, podamos decir que el programa se ha concentrado comprometidamente a cumplir con el apoyo académico que promete (tabla 6).

TABLA 6. Egresados y titulados

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	Total
Egresados	33	106	152	193	402	1127	664	517	2,677
Titulados	47	50	72	82	69	384	300	277	1,004
Total									3,681

Fuente: tomado de <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=matricula.php&dato=1> con información proporcionada por las IES al mes de mayo de 2009.

El hecho de que el PAEIIES se concentre ostensiblemente en brindar apoyo académico exclusivamente a los estudiantes de origen indígena, sin incluir a los demás estudiantes de origen humilde, ha generado malestar entre estos últimos, porque consideran que se trata de un programa que alienta las desventajas en su contra. Más aún cuando estos últimos pueden observar que la universidad ha creado una unidad académica que gestiona becas y apoyos diversos, privativos para los estudiantes indígenas, y que precisamente las becas que gestiona han aumentado (tabla 7). Esta situación ha hecho reflexionar a algunas personas que han evaluado el PAEIIES acerca de que el programa debería reenfocarse para apoyar preferentemente a todos los estudiantes de origen humilde, independientemente de su origen étnico, para evitar así la aparición de nuevas desventajas (Kent, *et al.*, 2007).

TABLA 7. Becas

	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Becas								
Pronabes	301	521	733	855	1,591	2,818	1,360	1,565
Otras	879	1,150	1,240	1,403	1,466	1,451	3,426	3,264
Total								4,829

Fuente: tomado de <http://paeiies.anui.es.mx/index.php?pagina=matricula.php&dato=1> con información proporcionada por las IES al mes de mayo de 2009.

No obstante, la opinión de la coordinación general del PAEIIES es otra, pues defiende la importancia de mantenerlo como un programa dirigido a sus destinatarios originales, pero pugnando siempre por la introducción de mejoras en las asesorías, para lo cual describe como urgente e indispensable mantener la capacitación de los tutores en dos temas fundamentales: la función de la asesoría y el tema de la interculturalidad. Más aún, la coordinación del PAEIIES considera como retos del programa lo que denomina la introducción de la in-

terculturalidad como un eje temático —transversal— dentro de las IES, cuestión que se escapa de las atribuciones del propio PAEIIES, porque no fue planteado para introducir reformas o añadidos curriculares o con la capacidad para obligar a ello. No obstante, la coordinación del PAEIIES entiende que el programa debería ocuparse de la introducción de la interculturalidad en el currículum educativo porque en su forma de entender las cosas, de eso depende que se puedan fomentar acciones “de equidad (de género, cultural, social, etc.)” para combatir “el racismo velado dentro de las instituciones, o la discriminación que muchas veces se reproduce en la vida cotidiana de manera inconsciente”. La información oficial de la coordinación del programa de los últimos meses es enfática en esto, la posibilidad de lograr un cambio efectivo a favor de los estudiantes indígenas en las instituciones de educación superior requiere “algo más” que la mera “nivelación académica” (Ruiz, 2010). Es decir que se necesita “evaluar la pertinencia de los programas académicos y sus contenidos, y acercar a todas las áreas académicas el tema de la multiculturalidad de nuestro país [para trabajar con ella en las IES] no sólo para que las autoridades escolares acepten la diversidad cultural, sino para que la atiendan apropiadamente”.¹² Otro aspecto que la coordinación general del PAEIIES considera como parte de su agenda es la batalla por lograr la institucionalización del programa, es decir, para que cada institución lo establezca como algo definitivo en sus propios ámbitos y con sus propios recursos. Hasta ahora, “seis IES han comenzado la institucionalización paulatina del PAEIIES; se trata de la Universidad Tecnológica Tula-Tepeji, UPN-Ajusco, Universidad Autónoma del Estado de México, Universidad Autónoma Chapingo, Benemérita de Puebla y el Centro de Estudios Superiores del Estado de Sonora CESUES”. Estas instituciones, según la información oficial, “proporcionan [por ahora] cuando menos el 70% del financiamiento” que requiere el funcionamiento del programa.¹³

La vinculación de los alumnos participantes en el PAEIIES con las comunidades indígenas es otro de los aspectos que desea atender el programa, así como también el hecho de hacer que las tutorías sean evaluadas por los propios beneficiarios para mejorarlas.

Estas ambiciones, y otras no menos importantes que el programa se prefigura lograr, hablan en su conjunto de líneas de continuidad y de mejoras que

¹² “Retos del programa”, disponible en: <http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=retos.html>.

¹³ Véase Retos del programa, disponible en <http://paeiies.anuies.mx/index.php?pagina=retos.html>.

podrían incorporarse a él para revitalizarlo. Sin embargo, a pesar de que se le percibe como un programa con muchas posibilidades, éstas no son infinitas. Como intentaré explicar en las líneas que siguen, aun cuando el ánimo no decaiga para hacerlo funcionar en su máxima capacidad, las posibilidades reales que tiene son limitadas, ya que su único propósito es compensar las desventajas que tienen los estudiantes indígenas frente a los demás que reúnen las mínimas condiciones para llevar adelante sus estudios universitarios y terminarlos exitosamente. Lo demás es idealmente deseable, pero eso no significa que pueda alcanzarse. No al menos desde los haberes propios del PAEIHES, me refiero, por ejemplo, a la deseable interculturalización del currículum universitario; pero eso no impide que pueda sugerirlo, como creo que es su obligación hacerlo. Si eso se lleva a cabo, quizá no será por la fuerza que al respecto demuestre el PAEIHES, sino por la convergencia de otra política educativa orientada a tal fin. Esto es bueno reconocerlo para no exigirle cosas que están fuera de su alcance.

Consideraciones finales

Es deseable que este tipo de programas atiendan y resuelvan lo concerniente a la interculturalidad en la universidad. Esta es la expectativa que este tipo de programas despiertan en ciertos núcleos académicos destacados. De hecho, las exigencias sociales que hay detrás de su origen, así como la reforma constitucional de 2001 que reconoció la condición multicultural del país —y que obliga al Estado a crear políticas educativas pertinentes para atender a los pueblos indígenas— hacen pensar que pueden atajar, junto con su interés de garantizar la permanencia y el egreso de los estudiantes indígenas de las carreras universitarias, el tema de la interculturalidad en la educación superior. De hecho, como políticas de acción afirmativa que plantean incluir a estudiantes indígenas con la garantía de apoyar su permanencia en los centros universitarios, para que, al menos, tengan los elementos necesarios para terminar bien sus estudios —ya que como indígenas históricamente han tenido menos ventajas para lograrlo— están contribuyendo, al menos teóricamente, a generar el requisito de que las diferencias culturales se observen y se vivan dentro de los recintos universitarios y que no se continúen negado o invisibilizando. Sin embargo, esto es apenas un paso hacia la interculturalidad. Lo demás no depende de los estudiantes indígenas, sino de los otros, de la propia universidad y del resto de los estudiantes no-indígenas, así como de factores trascendentales, como los

cambios en el currículum universitario, en la sensibilidad de los profesores y en la disponibilidad institucional entera para ello, aspectos que no están en la posibilidad de ser aprehendidos y mucho menos atendidos por los programas de acción afirmativa como los que se reseñan en este capítulo. Por supuesto, esto no demerita el papel que juega cada uno de ellos en la generación de mejores oportunidades para los pueblos indígenas en las universidades; al contrario, los revela como esfuerzos modestos pero efectivos, porque aún teniendo condiciones no favorables para el respeto a la diferencia dentro de las universidades, se plantean intervenir para sostener a los estudiantes indígenas con el objetivo de que terminen sus formaciones profesionales. La importancia de estos programas radica en que su apoyo puede hacer realmente la diferencia entre que el alumno deserte o concluya su carrera. Se puede decir que le hace menos difícil la sobrevivencia en la universidad, lo que aparentemente haría cualquier beca, pero con la ventaja de que su condición indígena es afirmada positivamente por alguien que lo apoya y lo alienta a continuar, ese alguien es el programa, a través de quienes lo mantienen funcionando dentro de su institución.

Desde otro ángulo, estos programas también pueden ser vistos como acciones que en el aparente intento de generar afirmación de las identidades indígenas en las IES, lo que buscan es atenuarlas y facilitar su desaparición. De hecho, hay posturas que sostienen que medidas como éstas buscan eliminar la diversidad, pero de una forma no violenta, acaso a través del recurso de la atracción y de la seducción por medio de un discurso envolventemente intercultural que termina por facilitar el engullimiento de la diferencia —acto que termina por desaparecer, por asimilación súbita, al que procede de una cultura en desventaja, como la cultura de los pueblos indígenas de México (Žižek, 1998 y Díaz Polanco, 2006). Esto significaría que, bajo el recurso de la afirmación étnica en las IES, estos programas facilitan el proceso de cambio de la identidad y pertenencia étnica de los estudiantes indígenas, mediante el cual son convertidos a una condición que les proporciona una nueva identidad profesional y una nueva pertenencia cultural que ya no es la de su origen, porque aunque la recuerden vívidamente, su situación personal estaría totalmente anclada a una nueva condición que los aleja irremediamente de su pasado. Siguiendo una idea de Walsh (2009), se trata de propuestas de “interculturalidad funcional”, dirigidas a atenuar los drásticos costos que los estudiantes de origen indígena tienen que pagar para convertirse en profesionales exitosos y bien adaptados. Por ello, lo que pretenden estos programas de acción afirmativa, con esta lógica,

no es necesariamente una revaloración equilibrada de las otras culturas sino, por el contrario, parecen más bien formas de alentar la fuga de cerebros y la conversión de esos cerebros en productores de talentos que compiten en un mercado laboral y profesional a través de lógicas que no pertenecen a los pueblos originarios ni son para el beneficio, bajo ninguna forma, de estos pueblos. Según esta óptica, programas como el PUMC y el PAEIIES son efectivamente propuestas de inclusión, pero el respeto a la diferencia que pretenden ofrecer a los indígenas en realidad busca facilitar su adaptación en los sistemas universitarios que no ponen en discusión su sistema occidental de conocimientos. Aunque, en el mejor de los casos, estos sistemas podrían sensibilizarse y aprovechar los aportes de las otras culturas para el enriquecimiento de sus propuestas, no está en su lógica rehacerse por cuestiones de apreciación de la diferencia. Su interés no parece orientarse hacia la posibilidad del desarrollo de otros sistemas de conocimiento, sino de aprovechar lo que le sirva para mejorar el que persiguen. Precisamente esto ha dado lugar a “la apropiación de saberes” y que ahora, con el riesgo real del desastre ecológico, ha llevado, por ejemplo, a ese sistema occidental de conocimientos a buscar otras vías de relación con la naturaleza en las propuestas de los pueblos originarios para, finalmente, presentarlas como suyas, por ejemplo la biopiratería o la bioprospección.

Inclusive para estas posiciones más críticas, programas como los que aquí se comentaron pueden proporcionar un reconocimiento auténtico que no agravie la autoestima del estudiante indígena y que, por el contrario, le garantice la posibilidad de desarrollar su capacidad creativa, tal como lo imaginaba Charles Taylor en su famoso ensayo “El multiculturalismo y la política del reconocimiento”. Esto justamente da pie a que consideremos que se trata de programas limitados, pero no por eso menos importantes, sobre todo porque por vez primera inciden en la generación de oportunidades para los pueblos indígenas en las universidades, lugar de donde esos pueblos han estado literalmente desplazados.

Bibliografía

- Díaz Polanco, Héctor (2006). *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*, México, Siglo XXI Editores.
- Didou Aupetit, Sylvie y Eduardo Remedi Allione (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, México,

- Juan Pablos Editor y Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Dimas Huacuz, Bertha (2006). “¿Interculturalidad de papel? Apuntes sobre la idea de Universidad Indígena”, en Revista *Futuros*, núm. 14, vol. iv, disponible en: http://www.revistafuturos.info/futuros14/universidad_indigena.htm.
- Flores Crespo, Pedro y Juan Carlos Barrón Pastor (2006). *El programa de apoyo a estudiantes indígenas: ¿nivelador académico o impulsor de la interculturalidad?*, México, Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
- Fraser, Nancy (1995). “From Redistribution to Recognition? Dilemmas of Justice in a ‘Post-Socialist’ Age”, en *New Left Review*, núm. 212, pp. 68-93.
- Kent Serna, Rollin, et al. (2007). *La institucionalización del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior. Lecciones, desafíos y escenarios* (manuscrito), México.
- Melillo, Aldo (2006). “Realidad social, psicoanálisis y resiliencia” en Aldo Melillo et al., *Resiliencia y subjetividad. Los ciclos de la vida*, Buenos Aires, Paidós, pp. 63-76.
- Ruiz Lagier, Verónica (2010). “Reflexiones en torno a las acciones afirmativas y el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) en México”, en Velasco Cruz, Saúl y Aleksandra Jablonska (coords.), *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*, México, UPN (en prensa).
- Taylor, Charles (1993). *El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, Juan Carlos (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, Catherine (2009). “Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: Apuestas (des)de el in-surgir, re-insurgir y re-vivir”, en Patricia Medina Melgarejo (coord.), *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*, México, UPN-Plaza y Valdés Editores.
- Žižek, Slavoj (1998). “Multiculturalismo o la lógica del capitalismo multinacional”, en Fredric Jameson y Slavoj Žižek, *Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*, Buenos Aires, Paidós.

LA INCORPORACIÓN DE ESTUDIANTES ORIGINARIOS EN LA VIDA UNIVERSITARIA

Fidel Tubino¹

Para los estudiantes originarios que proceden de zonas rurales, la oferta de movilidad social que la universidad “promete” suele estar acompañada de exigencias de aculturación forzada y procesos de discriminación cultural que generan crisis de identidad, así como cuestionamientos a la universidad como institución. Los procesos de aculturación forzada se evidencian en el hecho de que no pocos estudiantes de origen rural incorporan como automenosprecio el menosprecio de los otros, y como ciertos, los prejuicios desde los que son injustamente prejuzgados.

En el siguiente testimonio que presentamos, un estudiante que pertenece a un programa de acción afirmativa en una universidad de los Andes peruanos expresa de manera clara su creencia de que el origen del problema está en ellos mismos y que, por lo tanto, la solución pasa por autoerradicar en ellos los vestigios de su cultura y su lengua de origen: “...es el problema de nosotros, ¿no es cierto? Hablamos quechua, de niños venimos hablando quechua bastante y, cuando llegamos acá, el mote se nos escapa y algunos dejos también... Pero tratar de eliminar todas esas desventajas que hay a veces nos hacen quedar mal, ¿no es cierto?” (Zavala y Córdova, 2010: 58).

¹ Doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina. Profesor del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Perú. Se ha desempeñado como coordinador académico del proyecto regional Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina.

Lo que sucede en estos casos es que, con el desplazamiento del campo a la ciudad, con frecuencia los estudiantes son constreñidos a mirarse desde la mirada del otro, es decir, del discriminador, y asumen como rasgos propios los que el discriminador les atribuye. De allí su deseo de erradicar de sí mismos aquello que los identifica. En esto consiste la esencia de la aculturación como proceso de asimilación, en el que muchos estudiantes se encuentran y deberían ser atendidos adecuadamente por los programas de acción afirmativa con criterio intercultural. Sin embargo, el resultado es la enajenación, es decir que se tornan ajenos a sí mismos y se esfuerzan por desvincularse de aquello de lo que nunca podrán desligarse. "...lo que sí veo —dice otro estudiante originario en la universidad— es que hay una desventaja del quechua, cuando tú hablas hay un momento que te equivocas y te sale mal...".

En este caso, percibir el quechua, es decir, una lengua de origen, como una "desventaja" tiene una dimensión objetiva y una dimensión subjetiva. Es objetivamente cierto que el "motoseo" de origen quechua es una desventaja para insertarse en el mundo laboral, pero también es cierto que la creencia objetivamente fundada de que "mi lengua" y "mi cultura de origen" es un defecto genera una herida, un daño en el corazón de la autoestima y el autorrespeto identitario. No olvidemos que la creencia social de que el quechua no es una lengua académica es parte sustancial de la ideología hegemónica del etos universitario vigente. Al hacerla suya, los estudiantes originarios se desubican cultural y existencialmente, ya que al asumir el origen como un defecto reniegan de sí mismos y de la comunidad de referencia. Es avergonzarse de aquello a lo que siempre se pertenecerá: el espacio de las experiencias fundantes de la identidad. Por ello, los estudiantes migrantes nunca dejan de ser parte del mundo de donde vienen, y, por otro lado, nunca llegan a ser totalmente parte del mundo al que llegaron y con el que mantienen una relación ambivalente.

La exigencia de asimilación como condición de adaptación al etos académico está ligada a procesos sistemáticos de discriminación social y cultural que excluyen y violentan simbólicamente a los estudiantes de origen rural. En el departamento de Ayacucho, donde nació el movimiento Sendero Luminoso, la situación de los migrantes del campo a la ciudad de Huamanga, capital del departamento, es preocupante. En el caso de la Universidad San Cristóbal de Huamanga, por ejemplo, la discriminación y la tensión entre los estudiantes que proceden de comunidades rurales empobrecidas y los profesores y alumnos de origen citadino es muy fuerte. En este contexto, "los estudiantes que

proviene de zonas rurales andinas son caracterizados como personas “introvertidas”, “recelosas en contarte cosas”, “melancólicos”, “carentes de habilidades sociales” (Zavala y Córdova 2010: 37), cuando no incapaces de elaborar pensamientos abstractos. Sabido es que cuando el discriminado internaliza esto como autoimagen se convierte en un colaborador cómplice de la relación de dominación. La colonización del imaginario social es fundamental para que la relación de dominio —en este caso, entre el “misti” y el “indio”— sea funcional. Sin embargo, este tipo de relaciones se caracterizan por la ambivalencia. Tanto el colonizado como el colonizador se relacionan consigo mismos y entre sí de manera defectuosa. La relación “colonizante” inspira en el colonizado sentimientos de amor-odio, atracción-repulsión, y viceversa.

Identidades diatópicas: ¿qué hacer?

En un taller de dos días sobre discriminación y ciudadanía intercultural, llevado a cabo en la ciudad de Huamanga, en el marco del Programa de Acción Afirmativa Hatun Ñan, Manuel,² un estudiante quechua hablante de procedencia campesina expresó de manera dramática la ambivalencia y el diatopismo en el que se encontraba inmerso. Confesó, perturbado, que después de haber estado un año viviendo en la ciudad de Huamanga, cuando regresó de visita a su casa en la comunidad donde había nacido sintió por primera vez en su vida vergüenza de su madre campesina, pero, al mismo tiempo, sentía vergüenza por tener ese sentimiento. Algo extraño a él, que ya era parte de él, lo desubicaba. Su identidad se había trastocado. Sentía y no sentía, al mismo tiempo, que era parte de su familia. Paralelamente, sentía y no, que era parte de la ciudad en la que ahora vivía. Había perdido su topos, es decir, su etos, su lugar existencial de referencia. Tenía un pie en un topos cultural y otro pie en el otro. Había quedado deslocalizado entre dos topos. Su identidad sería de ahora en adelante diatópica.

Sentía afecto y cólera, aprecio y desprecio por su madre. En la universidad, sentía rabia hacia aquellos que lo discriminaban y, al mismo tiempo, admiración por aquello que representaban. La ambivalencia emocional se había instalado en la estructura de su personalidad. Manuel estaba existencialmente escindido.

La experiencia de Manuel no es atípica, por el contrario, ilustra muy bien y de manera paradigmática la naturaleza de los procesos internos que suceden en los

² El verdadero nombre del estudiante ha sido cambiado para proteger la intimidad de su vida afectiva.

estudiantes migrantes del campo a la ciudad y que deben ser tomados en cuenta para plantear la necesidad de generar auténticas políticas de reconocimiento que contribuyan a liberar las capacidades que la discriminación y el racismo bloquean.

Si en los procesos de migración es usual que los individuos desarrollen relaciones ambivalentes e identidades constitutivamente diatópicas, ¿cómo se debería atender estas situaciones nuevas en los espacios institucionales en los que aparecen? ¿Cómo se deberían redefinir las políticas de reconocimiento de los programas multiculturales en contextos de universitarios? ¿Cómo podrían contribuir dichas políticas a generar procesos endógenos de desarrollo humano, de capacidades en los estudiantes que han migrado del campo a la ciudad, con el mito de la universidad en sus mentes y con la esperanza de acceder a “un futuro mejor”? ¿De qué manera atacar las bases de la injusticia cultural, la discriminación y el racismo en contextos como el universitario en el que existen resistencias institucionales muy arraigadas?

Transformar las estructuras simbólicas del imaginario social es una tarea a largo plazo. ¿Qué hacer en el corto plazo? ¿Acciones afirmativas?, pero las acciones afirmativas suelen generar a su vez sociedades paralelas al interior de las universidades y no atienden las causas de los problemas de aculturación forzada, discriminación y racismo institucionalizados; sin embargo, habrá que redefinirlas e implantarlas mientras no existan alternativas mejores.

Es común que en una situación de esta naturaleza, los estudiantes procedentes de zonas rurales desarrollen “identidades plurales diatópicas”, es decir, cambios que en la autoimagen de los estudiantes indígenas. Es frecuente que la imagen que al inicio tienen los estudiantes de sí mismos se transforme por los nuevos roles y pertenencias que surgen con la migración. La experiencia de la discriminación y el racismo influirá decididamente en su autoimagen. Todo depende de cómo reaccionan frente a ella. Cuando se pluralizan sus identidades ya no se identificarán solamente como hijos de campesinos, sino también como estudiantes, dirigentes universitarios, trabajadores, etc.; mientras que cuando regresan a sus comunidades de origen, ya no se sienten totalmente parte de ella, ni sus allegados los perciben como parte de la comunidad, y en la ciudad tampoco son considerados como iguales. Desarrollan identidades no sólo plurales, sino identidades “entrecruzadas”. Es decir que, llegado el momento, son y no son parte de los mundos que habitan. No son parte de su mundo de origen ni del nuevo mundo en el que se encuentran, sino del “entre” los dos mundos.

La universidad, como institución, llegó a América con la conquista española y mantiene hasta nuestros días un rasgo colonizador en las universidades. La exclusión vigente de las lenguas y culturas locales en la vida académica de los recintos universitarios es evidente. El etnocentrismo del logos académico continúa intocable. Resulta paradójico, aún en nuestros días, asistir a una clase universitaria en la que tanto el profesor como los alumnos tienen como lengua materna el quechua y, sin embargo, no se permita el uso de su lengua materna en los espacios de trabajo académico.

En las universidades localizadas en la región andina se vive como si las lenguas y las culturas contextuales no fueran académicamente relevantes. La institución universitaria nació de espaldas a la diversidad lingüística y cultural del país, y continúa siendo de la misma manera. Es por ello que "...la teoría postcolonial señala que la impronta colonial perdura más allá del rompimiento de la sujeción política institucional entre colonias y metrópolis, y que precisamente la Universidad constituye una institución en la que se reproduce y actualiza, a través de sus imaginarios y proyectos" (Zavala y Córdova, 2010: 41).

El *aggiornamento* de la universidad en Perú pasa por tornarla porosa a la diversidad contextual. En lugar de buscar adaptar a los estudiantes a la institución, asimilándolos a una cultura que desprecia su origen, hay que empezar por adaptar la universidad a la diversidad del país tanto en el nivel de los planes de estudio como en el nivel de la estructura académico administrativa. La adaptación en este sentido implica introducir cambios sustanciales en la institución desde los propios agentes.

Al respecto, en los últimos años en América Latina han surgido dos modelos de adaptación. El primero consiste en generar universidades paralelas. Me refiero a las universidades interculturales de México y a las universidades indígenas sudamericanas. El segundo modelo consiste en interculturalizar la universidad convencional desde dentro a partir de programas de acción afirmativa para estudiantes quechuas, aymaras o amazónicos procedentes de zonas rurales.

¿Interculturalizando la universidad desde dentro?

En Perú las acciones afirmativas promovidas desde el programa Caminos a la Educación Superior (Pathways for Higher Education) se realizan en dos universidades andinas. En la Universidad San Antonio Abad del Cusco se inició en 2003 y en la Universidad San Cristóbal de Huamanga está bajo el nombre

“Hatun Ñan”. En cada universidad se atiende aproximadamente a 300 estudiantes al semestre. Ambos programas tienen tres características específicas. En primer lugar, que los estudiantes beneficiados por la acción afirmativa se seleccionan entre quienes ya han ingresado a la universidad y se encuentran realizando estudios superiores. En segundo lugar, que el criterio de selección de los beneficiarios no es “étnico” en sentido estricto. La razón es contextual, pues en el caso peruano “hablar de ‘culturas indígenas’ podría resultar una entelequia si se considera que, a diferencia de los kichuas de Ecuador o los aimaras de Bolivia, los pobladores de la región andina de nuestro país no usan esa etiqueta para definir sus identidades”.³ Sería realmente forzado aplicar criterios étnicos en un contexto como el andino peruano; por ello, los criterios elegidos en el caso peruano son una combinación de tres aspectos: la lengua, el origen rural del estudiante y su situación socioeconómica. En tercer lugar, las acciones afirmativas buscan ser un espacio que interpele a la universidad como institución, por ser excluyente de la diversidad lingüística y cultural del país. Sin embargo, la tendencia ha sido la propia de las acciones afirmativas: limitarse a ser programas de educación compensatoria para estudiantes de escasos recursos de origen rural. Si bien es cierto que la dimensión compensatoria es necesaria, en una acción afirmativa universitaria no debería ser ni la única ni la más importante, sobre todo si estas acciones afirmativas fueron diseñadas no como fines en sí mismo, sino como un medio para iniciar un proceso de interculturalización de la universidades receptoras.

Sin embargo, hasta ahora los programas han sido diseñados para estudiantes de origen rural. No realizan actividades con estudiantes considerados no-indígenas. Tienden, por ello, a constituirse en sociedades paralelas, contribuyendo, sin embargo, positivamente a trabajar el problema de la discriminación como un problema de doble vía, que involucra tanto a discriminados como a discriminadores. En este sentido mantienen un sello más multicultural que intercultural. Por esto, es necesario “des-ghettizar” las acciones afirmativas, abrirlas a la universidad desde propuestas bien pensadas por docentes, así como por estudiantes indígenas y no-indígenas que incorporen los aportes de las éticas, las estéticas y los saberes originarios en los planes de estudio de las diversas disciplinas que se ofrecen en la universidad.

³ Alfaro Santiago. Blog RIDEI.

Interculturalizar las acciones afirmativas sigue siendo una tarea pendiente y necesaria. Si se quiere avanzar en la interculturalización de la universidad hay que empezar por interculturalizar el espacio desde donde se intenta hacerlo.

El espacio de las acciones afirmativas tiene un potencial muy rico que no se explota. Pueden y deben convertirse en espacios de formación de líderes indígenas con perspectiva ciudadana e intercultural. Líderes que sean capaces de llevar la agenda de sus pueblos y de la ciudadanía en general a la agenda pública del país. Líderes capaces de representar también las justas demandas de los indígenas excluidos y las personas no-indígenas de la sociedad. Líderes que se manejen con sabiduría práctica en los espacios públicos y que contribuyan a descolonizarlos cultural y lingüísticamente para hacerlos inclusivos de la diversidad. Líderes profesionalmente bien formados que no usen la posición, o el cargo, en beneficio personal o familiar. Líderes éticos con vocación de servicio. La tarea es inmensa, pero no por ello irrealizable. Si las acciones afirmativas no son capaces de convertirse en espacios de formación de liderazgo sociales de esta naturaleza, es poco lo que han logrado.

Los programas mencionados han avanzado en evidenciar la diversidad cultural y lingüística existente en las universidades. Esto es un logro importante, sobre todo si tomamos en cuenta las resistencias institucionalizadas que existen para reconocerlo. Sin embargo, aún no han logrado introducir en la agenda universitaria el problema de la exclusión de saberes y discriminación de personas por su procedencia sociocultural. La interculturalización de las universidades es más un deseo que una realidad que ha empezado a construirse.

En educación, los logros son resultados de procesos a largo plazo. Por ello, deberíamos empezar a hacer una autoevaluación acompañada de estos programas para continuar fortaleciendo lo avanzado e identificar los errores y las omisiones, con la finalidad de rectificar lo que se debe enmendar.

Institucionalizar las acciones afirmativas con enfoque intercultural, tanto en la educación compensatoria como en la formación de liderazgos sociales con conciencia ciudadana es una responsabilidad de todos.

En síntesis, la experiencia ha sido importante y deberíamos ser capaces de rectificarla, interculturalizarla, es decir, abrirla también a los no-indígenas. La interculturalidad positiva es tarea de todos porque la discriminación es un problema de dos.

También habría que extender los aportes de las acciones afirmativas tanto en el nivel de otras universidades como de las empresas. No está de más

plantear que “las empresas peruanas socialmente responsables podrían seguir este ejemplo, comprometiéndose en el desarrollo de programas como el Hatun Ñan. Las acciones afirmativas por sí solas no transforman estructuras sociales excluyentes, pero deben tenerse en cuenta como una alternativa para impulsar la equidad en la educación superior y como posibles medidas de reparación de injusticias históricas. La longitud del Gran Camino no nos exime de recorrerlo” (*Idem*).

Finalmente, considero que, tanto la estrategia de interculturalizar la universidad desde dentro como la de formar universidades interculturales, pueden ser complementarias a condición de que ambas introduzcan modificaciones sustanciales, más que en su concepción, en su aplicación. Para ello es imprescindible que se pongan en contacto las experiencias que se están realizando desde ambos enfoques, para sacar conclusiones y abrirlas a la universidad en su conjunto. No tienen que ser estrategias autocentradas ni excluyentes entre sí.

Sin embargo, en ambos modelos existe la tendencia a colocar la afirmación intracultural como un primer paso para después pasar a la afirmación intercultural. Esta es una estrategia parcial e incompleta, prueba de ello es que generalmente la revalorización cultural termina siendo el comienzo y el fin. La afirmación intracultural por sí sola tiende a generar identidades reactivas de resistencia. Si el objetivo es que las personas puedan abrirse de manera selectiva y crítica desde sus propios etos al mundo externo, entonces ambas afirmaciones tendrían que plantearse de manera simultánea y no sucesiva. Esta situación es compleja y la discusión no se ha cerrado, se debe debatir con mayor amplitud este tema a partir de los resultados de las experiencias de las universidades interculturales, indígenas y las acciones afirmativas para estudiantes indígenas que se han desarrollado en nuestro continente para dar un paso adelante, ya que debemos sumar esfuerzos para seguir construyendo autoreflexivamente la interculturalidad crítica en la educación superior a partir de lo ya construido. La tarea apenas ha empezado.

Bibliografía

- Zavala Virginia y Córdova Gavina (2000). *Decir y callar*, Lima, PUCP.
- Ansion, Juan y Fidel Tubino *et al.* (2007). *Educación en ciudadanía intercultural*, Perú, Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica de Perú.

MÁS ALLÁ DEL DESEO: INCLUSIÓN Y EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Martha Lilia Mayorga¹

“Tuve el privilegio de estudiar en Bogotá gracias a una beca.
Lo menos que podía hacer era enseñarle a mi gente lo que aprendí”.

Hoy dicta clases en tres colegios del municipio y los fines
de semana lleva sus fábulas a los sectores más necesitados...

“La lectura permite descubrir otros mundos.

Y en este país de tanta violencia quedan
muchos mundos por descubrir”

EDUARD NAVIA

Filólogo egresado del programa Mejores Bachilleres de Municipios Pobres

Para quienes hemos estado frente al trabajo con grupos poblacionales diversos en las instituciones de educación superior, seguramente ha sido común vivir situaciones en las que la realidad sobrepasa las condiciones y los argumentos, establecidos tanto por las instituciones como por las normas estatales, para el desarrollo de un proceso de inclusión.

Nos debatimos, por tanto, entre las abrumadoras diferencias existentes entre el deseo de liderar unas acciones y fortalecer los procesos muchas veces acordes, inclusive, con las normas establecidas, pero muy distantes de su real aplicación o de su efectividad como política pública o como lineamiento capaz de permitir el logro de los objetivos propuestos por esa misma política. De igual manera sucede con el deseo de los jóvenes por ingresar a la educación superior y sus posibilidades, tanto académicas como económicas, o sociales, para

¹ Investigadora y responsable de los Programas de Admisión Especial (PAES) en la Universidad Nacional de Colombia.

mantenerse en procesos que generalmente parten de un desconocimiento de la diferencia y que, por ello, implican superar un cúmulo de desafíos, lo cual no siempre se logra.

La experiencia desarrollada en Colombia, concretamente en la Universidad Nacional de Colombia a través de los Programas de Admisión Especial (PAES), de los cuales contribuí a conformar y promover, será reseñada tratando de analizar las condiciones, proyecciones, errores y dificultades vividas en la ejecución de esta iniciativa. En esta reseña se busca especialmente destacar el valor del proceso intercultural que se genera al interior de las instituciones universitarias, así como la capacidad de este tipo de programas para promover y mejorar la calidad de vida de jóvenes y comunidades que, de otra forma, no habrían ingresado a la educación de buena calidad e incluso a opciones de vida dignas.

En los países de América Latina, el ingreso a la educación superior es un factor determinante en las condiciones de desigualdad que afectan no sólo a grandes porcentajes de la población que egresa de la educación secundaria, sino también a aquellos grupos que se consideran vulnerables por su situación étnica y sus condiciones socioeconómicas limitadas. En el caso colombiano, se suman a ello las condiciones geográficas de aislamiento o marginalidad en las que se encuentra un alto porcentaje de la población objetivo de estas experiencias.

Los costos del ingreso a la educación superior y el aumento en la demanda basados en la necesidad de cualificación y el mejoramiento de la cobertura en la educación básica y media no permiten, sin embargo, que haya un buen nivel de absorción, y esta situación conduce a que los grupos de más bajos ingresos o en condiciones de vulnerabilidad tengan muy pocas posibilidades de ser incluidos en el sistema (Pardo, 2008).²

Frente a la desigualdad y la iniquidad —que si bien son reconocidas no pueden ser asumidas eficazmente desde el Estado— las instituciones de educación superior —en consonancia con el interés por aceptar el compromiso social de la educación y de cumplir la Constitución colombiana, la cual reconoce el carácter multicultural y pluriétnico de la nación— han tratado de crear y conformar programas en los cuales se dé cabida a grupos indígenas, afrodescendientes y poblaciones marginadas social o económicamente por las circunstancias sociales y políticas del país.

² Para 2008, la población universitaria del país es de 953,497 alumnos matriculados en las 79 universidades públicas y privadas (SNIES, Ministerio de Educación Nacional).

Muchas de estas propuestas representan acciones afirmativas en el sentido de promover la participación y el apoyo a grupos sociales que de otra forma estarían fuera del sistema educativo en el nivel superior. Algunas de las iniciativas corresponden a universidades públicas o estatales y otras pocas a universidades privadas. La forma de selección, los objetivos y las metas de promoción, así como las condiciones para el ingreso son distintos de acuerdo con el tipo de institución que promueva la iniciativa. Muchas de las iniciativas están orientadas hacia grupos específicos de población en función de intereses específicos de la institución en la región, cercanía geográfica o grupos con los cuales se desarrollan trabajos de investigación determinados.

Con una población indígena cercana a 3% de la población del país, una población afrodescendiente de 10% y aproximadamente 63%³ de población en situación de pobreza, los alcances de estas iniciativas han estado por debajo de las expectativas y benefician a un grupo igualmente reducido de jóvenes, situación que se asemeja a las limitadas posibilidades de ingreso a la educación superior para el grueso de la población que aspira a obtener un lugar en la universidad.

Como ya se mencionó, el Estado —a partir de la Constitución de 1991— ha proclamado normas cuyo propósito es dar cabida a los grupos poblacionales específicos y contribuir a su inclusión en el sistema de educación. Entre estas normas se hallan la Ley general de educación (Ley 115) de 1994 y el Decreto 1084 de 2006,⁴ “mediante el cual el Estado fortalece la educación superior en las zonas apartadas y de difícil acceso”, a través de los cuales se ha intentado dar cabida a las especificidades de los grupos diversos y hacer inclusivo el ingreso a la educación superior. Los resultados, sin embargo, muestran grandes vacíos en la aplicación y en la puesta en marcha del proceso en la medida que, como políticas públicas, carecen de infraestructuras que permitan su implantación,

³ Según el Departamento Nacional de Planeación, los datos sobre pobreza y desigualdad para Colombia en 2009 se han reducido, con indicadores de 46% de la población en situación de pobreza y 17.8% en situación de indigencia.

⁴ Que busca facilitar el ingreso a la educación superior en las instituciones públicas y privadas a la población de los departamentos donde no existan universidades. Se establece otorgar 1% de los cupos a bachilleres de departamentos donde no haya universidades y 1% para aquellos aspirantes que provengan de zonas de difícil acceso o de regiones apartadas. Si bien se propone una línea específica de crédito del Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior (ICETEX) para este fin y la condonación de un porcentaje de su crédito por trabajo de pasantía, práctica o trabajo de grado en su región de origen, no se consideran otros factores que las IES deben desarrollar para que el proceso de inclusión sea eficaz.

así como acciones de seguimiento que hagan válida su existencia al interior de los centros educativos.

Nuestra experiencia: Programas de Admisión Especial (PAES) en la Universidad Nacional

La Universidad Nacional de Colombia es la primera universidad del país y la más grande en cuanto a número de alumnos, profesores y programas académicos. Sus orígenes se remontan a 1826 con la Ley que creó la Universidad Central y fue reorganizada mediante Ley el 22 de septiembre de 1867 con el nombre de Universidad Nacional de los Estados Unidos de Colombia. Curiosamente, en la Ley de 1887 se buscaba un carácter más incluyente de la universidad y, para ello, se señaló en su artículo 3° la admisión de alumnos procedentes de los diversos estados de la Unión con el apoyo directo del poder ejecutivo para su presencia y sostenimiento en la universidad.⁵

Por su naturaleza y fines, la Universidad Nacional de Colombia ha tenido la misión de ofrecer educación de buena calidad a los jóvenes que por sus capacidades e intereses han visto en la educación una verdadera opción para abrir nuevos horizontes y alcanzar metas tanto individuales como colectivas. Cabe señalar que la experiencia del PAES surgió antes que la Constitución de 1991 y como resultado del conocimiento que docentes y alumnos desarrollaron a través del trabajo de investigación y extensión en distintas regiones y diversos grupos poblacionales.

Admisión a miembros de comunidades indígenas

Inicialmente, por acuerdo del Consejo Superior Universitario, máximo órgano de dirección, se creó el Acuerdo 022 de 1986 por el cual se dictan disposiciones sobre el ingreso a la universidad de integrantes de comunidades indígenas.

⁵ En el Art. 3. se menciona: "El Poder Ejecutivo podrá admitir en la universidad como alumnos internos, alimentados e instruidos gratuitamente, hasta sesenta y dos jóvenes, a razón de ocho por cada uno de los Estados de la Unión, los que designarán las respectivas Asambleas. Pero será obligatorio para aquellos jóvenes el hacer alguno de los cursos siguientes: o el de la escuela de ingenieros o el de la de Ciencias Naturales, o el de la de Artes y Oficios. Si no estuvieren preparados para recibir estas enseñanzas, recibirán previamente las de Literatura y Filosofía". Ley que crea la Universidad de los Estados Unidos de Colombia. Septiembre 22 de 1867. Tomado de *Universidad Nacional de Colombia: génesis y reconstitución*, Bogotá, Editorial UNIBIBLOS, septiembre de 2001, p. 254.

Mediante este acuerdo se reconoció la existencia de comunidades indígenas que requieren —bajo una normatividad específica— el ingreso de sus miembros a la educación superior, el apoyo a esas comunidades a través de esta medida y la necesidad de facilitar el ingreso en condiciones de equidad. Además, se reconocían las difíciles condiciones sociales, económicas y de aislamiento que impedían a los miembros de las comunidades ingresar a niveles superiores de educación. Esta normatividad incluye:

- La fijación de un porcentaje de cupos igual a 2% de los cupos establecidos para cada carrera o programa académico que ofrezca la universidad en cada una de sus sedes.
- Un puntaje mínimo en el examen de admisión, lo cual significa que serán admitidos sin competir con los puntajes de los demás aspirantes, pero siempre y cuando obtengan el mínimo establecido.
- La inscripción gratuita y el pago de matrícula mínima durante los semestres de estudio.
- Un apoyo económico, consistente en un préstamo universitario otorgado por la universidad para los admitidos por el programa. El préstamo corresponde a un porcentaje del salario mínimo legal vigente.
- El compromiso de los beneficiarios del programa, por el cual, una vez graduados, deberán prestar sus servicios profesionales en las comunidades de origen por un término no inferior a un año y recibirán la condonación total o parcial de la deuda contraída mediante el préstamo universitario. Condonarán 25% de la deuda por cada año de prestación de servicios a la comunidad. Dicha certificación deberá ser avalada por las autoridades indígenas y presentada a la universidad según reglamentación específica.

La medida marca así una pauta importante en cuanto al reconocimiento de la diversidad étnica y a las condiciones inequitativas que hasta ese momento experimentaban las comunidades indígenas del país respecto a su ingreso a la educación superior. Este programa se diferenciará de los programas que surgen como consecuencia de la Constitución de 1991 o de los acuerdos que se establecen entre las comunidades u organizaciones indígenas y las instituciones de educación superior que buscan cubrir necesidades específicas de formación o intereses regionales y locales de las comunidades. Los admitidos ingresarán a programas profesionales en las distintas áreas del conocimiento y disciplinas.

El programa no se produjo como una oportunidad de ingreso —cupos o becas como se denomina actualmente a estas modalidades—, sino que se propuso la atención a factores que incidieran en las posibilidades de ingreso reales y, por tanto, se convirtieran en una referencia obligada a las acciones de inclusión.

Si bien el ingreso a la universidad sin modificaciones curriculares específicas que estén orientadas a los grupos minoritarios es un factor de crítica por parte de algunas organizaciones y comunidades, también es el factor diferenciador que fortalece el proceso general de ingreso a la educación superior y el que permite ampliar en el nivel nacional el panorama de inclusión y participación. Como acción afirmativa, el programa enfatiza la necesidad de reparación y compensación a un grupo poblacional excluido y en condiciones de desigualdad. No se proponen exclusiones para determinados programas académicos o sedes de la universidad ni se determinan cohortes o grupos indígenas específicos que puedan ser beneficiados.

Mejores Bachilleres de Municipios Pobres

La experiencia desarrollada con el programa indígena permite que el Consejo Superior Universitario, en 1989, considere nuevamente la necesidad de implantar un programa que permita a la población vulnerable socioeconómica y geográficamente el ingreso a la educación superior en condiciones de equidad. La experiencia académica señala de nuevo la dificultad que tienen algunos jóvenes con buen rendimiento académico, pero que se hallan ubicados en regiones apartadas y de pobreza extrema, para ingresar a una formación terciaria y, más aún, a una universidad de buena calidad.

En consecuencia se creó el Acuerdo 93 de 1989 mediante el cual se facilitó la admisión a los mejores bachilleres de los municipios más pobres del país. Desafortunadamente, aún persisten las condiciones que diferencian a los jóvenes de las ciudades de aquellos que provienen de las regiones y que requieren de un apoyo específico. En ese sentido, esta medida puede verse como una ratificación del artículo 3º de la Ley de creación de la Universidad Nacional en 1867, en el que se asignaba a la Universidad Nacional una función determinante para la inclusión de alumnos cuyas condiciones socioeconómicas eran difíciles.

Originalmente, el Acuerdo 93 señala un número limitado de inscripciones para ser distribuidas en los colegios de los municipios que cumplan la condición de pobreza, sin embargo, este número se ha ampliado significativamente con la

finalidad de alcanzar una mayor cobertura. La norma define las condiciones del programa que son similares a las otorgadas a las comunidades indígenas en cuanto al porcentaje de cupos disponibles (2%), inscripción gratuita, matrícula mínima y acceso al sistema de préstamo universitario, pero se diferencia en que los alumnos son seleccionados a través de los colegios. Estos alumnos deberán estar cursando el último año de educación secundaria y haber obtenido un alto rendimiento académico, por ello, deberán ser los mejores bachilleres de su promoción. Por otra parte, tampoco obtienen el beneficio de la condonación de su deuda de préstamo universitario por prestación de servicios profesionales en sus regiones una vez graduados. La universidad selecciona los municipios y colegios que podrán ser beneficiados con el programa.

Los alumnos que se presentan por este programa pertenecen en general a la población campesina del país, cuyos padres en la mayoría de los casos son agricultores. Su trabajo se paga por jornada trabajada o viven de lo que sus cultivos familiares les producen y, en general, esa es la base de su sustento. Otros son hijos de pescadores que comercializan dentro del mismo lugar los excedentes de su pesca o de artesanos que trabajan para obtener medios de sustento básico. Algunos pocos son hijos de docentes asignados a la región o de algún empleado municipal. Los municipios de origen suelen ser pequeños y los alumnos provienen en muchas ocasiones de núcleos más pequeños, tales como corregimientos o veredas ubicados en la zona rural de esos municipios.

El acuerdo 93 de 1989 se considera, por lo tanto, una acción afirmativa positiva para un grupo importante de la población con bajos ingresos y ubicada en regiones de difícil acceso y cuyas necesidades básicas insatisfechas son numerosas. En este sentido, el programa promueve la compensación y la corrección a las situaciones de discriminación y exclusión que viven los jóvenes en las regiones apartadas y con bajos recursos económicos, así como con condiciones académicas específicas.

Programa de Admisión Especial a Mejores Bachilleres del País

Este programa nació en 1990 a través del Acuerdo 30 del Consejo Superior Universitario y se basó en los dos programas establecidos previamente que buscan estimular a los jóvenes que se destacan en su educación secundaria con el fin de promover la excelencia académica y el adecuado desarrollo de la ciencia y la investigación en la universidad.

Para su admisión, los beneficiarios del programa deben cumplir con todos los requisitos establecidos para el total de los aspirantes y el estímulo a su presencia se basa en la inscripción gratuita y el pago de la matrícula mínima. En caso de que sus condiciones socioeconómicas así lo requieran pueden ser beneficiarios del préstamo universitario.

Los estudiantes en referencia son captados a través de los colegios cuando cursen el último grado y de acuerdo con la clasificación de excelencia de dichos colegios en los exámenes de admisión a la universidad o en los exámenes nacionales de estado que se realizan a los bachilleres. Los colegios deberán estar catalogados como mejores colegios del país por los resultados de sus bachilleres en las pruebas. La universidad hace la invitación a estos colegios para que presenten a sus mejores estudiantes al programa.

Como acción afirmativa, este programa cumple con el carácter diversificador que se asigna a la experiencia educativa por los aportes que este grupo de jóvenes puede hacer a la universidad y a la comunidad educativa de la que entran a formar parte.⁶

Otras acciones

En los últimos tres años, la universidad ha implantado otros programas que, con características diferentes, buscan complementar los procesos de inclusión y equidad en el acceso a la educación superior pero que, tanto por su reciente creación como por el desconocimiento de sus procesos de implantación, no serán considerados en el presente artículo. Uno de estos programas se destinó para facilitar el ingreso a los estudiantes de las zonas de frontera del país. Mediante este programa los alumnos ingresan a programas académicos específicos para cada región fronteriza (Amazonia, Orinoquia, Caribe y próximamente Pacífico) realizando sus primeros semestres académicos en las sedes de la universidad en esas regiones y trasladándose posteriormente a las sedes permanentes para continuar su formación hasta alcanzar el título profesional. Este programa, sin embargo, está restringido a determinados programas académicos. El otro programa, cuya implantación inició en 2010, es el programa para mejores bachilleres de población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal creado me-

⁶ Según Tierney (citado en Mayorga y Bautista, 2009: 96) los fundamentos o “bases filosóficas” que permiten comprender el concepto de acción afirmativa son la compensación, la corrección y la diversificación.

diante el Acuerdo 013 de 2009 —que se asemeja tanto al Programa Indígena como al de Mejores Bachilleres de Municipios Pobres— y que busca proveer condiciones especiales de ingreso a la educación superior a las comunidades negras ubicadas fuera de las grandes ciudades. Para este programa también se definió un porcentaje de cupos y la gratuidad en las inscripciones, así como la matrícula mínima durante la carrera.

Las implantaciones o la realidad de los programas

La experiencia de los programas reseñados constituye una acción afirmativa diferente, en la medida que su cobertura es amplia para los aspirantes que cumplan la condición de pertenencia a los grupos definidos: no se limita a la entrega de cupos o cuotas, no se restringe a un sector de la población (una comunidad determinada), sino que abarca cualquiera de las 82 comunidades indígenas reconocidas, y tampoco se limita a un programa académico específico. No está circunscrito a una facultad o departamento ni tampoco a una sede de la Universidad Nacional de Colombia. En este sentido, pudieron ocurrir dos situaciones que son frecuentes en las acciones limitadas: que permeara a toda la universidad —como en efecto sucedió— o que desapareciera en la medida en que se mimetizara a sus miembros, dadas las dificultades de mantener un proceso continuo de seguimiento y diferenciación de la población objetivo en función del número de admitidos, así como la escasa definición de infraestructura de apoyo.

Puesto que los admitidos en los programas especiales ingresan semestralmente a cualquiera de los 94 programas académicos de pregrado que la universidad ofrece, son muchas las posibilidades que existen para que, desde la administración universitaria, los alumnos se “pierdan” en el proceso de ingreso, en el sentido de que no es posible ubicarlos ni definirlos como un grupo con características especiales; asimismo, porque desde lo cultural se “vician” los procesos intrínsecos de identidad y cultura. El debate se abre en los dos sentidos, para algunas comunidades y académicos el hecho mismo de integrarse a comunidades ciudadanas con formas diferentes de manejo del tiempo, lenguajes, lógicas y métodos de aprendizaje implica una intervención y un desarraigo; mientras que para quienes trabajamos con ellos y participamos de sus procesos de adaptación, pero también de fortalecimiento de su identidad a partir del reconocimiento de la diferencia y del intercambio cultural, los resultados mues-

tran igualmente experiencias válidas y enriquecedoras no sólo para quienes los reciben, sino también para sus comunidades.

Un factor determinante en el éxito de implantación de un programa de acción afirmativa es el nivel de conocimiento e información que las comunidades tengan de su importancia y relevancia: tanto de la comunidad a la cual va dirigido como de la comunidad en la cual será implantado. Sin esa premisa fácilmente puede caerse en las situaciones de participación sin metas definidas y quizás en la asignación de oportunidades no orientadas que terminan por sucumbir ante los numerosos obstáculos implícitos en el acceso a la vida universitaria y la participación en grupos sociales diversos.

En el caso de la Universidad Nacional de Colombia, si bien el acuerdo nació en 1986, fue a partir del interés por analizar en lo general las problemáticas de la comunidad estudiantil en 1988 lo que permitió que se detectara la ausencia de los primeros alumnos admitidos por el programa indígena y se indagaran las causas de su pérdida de calidad de estudiantes, es decir, su salida de la universidad como estudiantes activos. Las razones de orden económico, académico y social no habían sido conocidas oportunamente por ninguno de los grupos participantes, fue el resultado de esta inquietud lo que, en la práctica, llevó a dedicar a este programa una atención específica. Al momento de su creación, esta necesidad no había sido considerada en toda su amplitud y, por lo mismo, no se habían planeado las estrategias necesarias para abordar las problemáticas que podrían presentarse.

Las indagaciones preliminares permitieron realizar una búsqueda de los alumnos admitidos y, con ello, la posibilidad de acercarse al conocimiento de sus requerimientos y necesidades una vez admitidos en la universidad. A partir de allí se ubicó el programa en una dependencia específica de la universidad, lo que facilitó el seguimiento y la construcción de un proceso formal de acompañamiento que se constituyó en el mayor logro y permitió la consolidación de un programa amplio y específico, fortalecido más allá del deseo y de la norma que lo había creado.

Aunque la universidad había definido las condiciones de ingreso y los apoyos, su funcionamiento estaba lejos de alcanzar las condiciones de ingreso y permanencia apropiadas para garantizar la obtención del título profesional. Por ejemplo, los tiempos de difusión de la información, debido a las dificultades de comunicación con las comunidades y regiones, impedían que las convocatorias o las citaciones que hacía la universidad a los admitidos llegaran a tiempo

y significaron, en algunos casos, la diferencia entre ingresar o quedar fuera de la universidad.

A su vez, el desconocimiento de algunas dependencias de la misma universidad sobre las condiciones específicas del programa y de los grupos poblacionales a los cuales estaba dirigido hacía muy difícil la planeación de un proceso diferente para la llegada de los jóvenes a la universidad o la entrega de documentación para el acceso oportuno de los admitidos a los beneficios establecidos para ellos. Las condiciones de certificación y la validación de la documentación para obtener el préstamo universitario tardaron muchos años en ser accesibles y adecuadas a la realidad de los alumnos debido al desconocimiento de las condiciones sociales y culturales de los estudiantes y sus familias, así como las diferencias significativas entre las ciudades y el campo o las comunidades de las cuales provenían los admitidos y, por tanto, de su escasa práctica para la realización de trámites o comprensión de las rutinas comunes en este tipo de procedimientos. De igual forma, la carencia o dificultad en el acceso a la comunicación vía Internet continúa siendo una limitante para algunas poblaciones.

Los obstáculos para una buena parte de los miembros de la comunidad académica para entender la diversidad y las diferencias étnicas y culturales, así como la necesidad de promover procesos basados en la diferencia, fue evidente.⁷ Este es un punto que, aun después de 20 años de existencia del programa, continúa siendo tema de discusión y, en numerosos casos, es una barrera para avanzar en nuevas propuestas y acciones. Con frecuencia, desde las instancias administrativas y académicas de la institución, se parte de la idea de que el proceso de participación de los grupos diversos en el sistema educativo debe garantizar la homogenización de los miembros y no la valoración de las diferencias de los grupos a los cuales están destinadas las acciones. Las posibilidades de enriquecimiento de las comunidades académicas y sociales a partir de la diversidad no es valorada suficientemente en los estamentos encargados de la toma de decisiones. La experiencia, sin embargo, se ha encargado de señalar su valor en

⁷ “Pues yo al comienzo, yo lo que extrañé fue la naturaleza. Fue lo que más extrañé en ese momento. Ya al llegar a la Universidad Nacional el cambio no fue tan abrupto como pensé, pero sí por la parte del clima, sí me afectó bastante. Lo otro fue la alimentación, esos dos aspectos siempre estuvieron ahí. Por parte de la naturaleza, fue formidable llegar a la Universidad, por el campus que hay ahí: los arbolitos, todo eso me hacía compenetrarme con el Amazonas, ese fue el secreto que me hizo adaptarme rapidito a la universidad y salir adelante, que fue lo más importante”. Nolberto Angel, enfermero, etnia ticuna, egresado del Programa Indígena.

la construcción de la convivencia, en el intercambio cultural y en el enriquecimiento de los saberes a partir de nuevas formas de ver y entender el mundo que estas comunidades y grupos aportan en el proceso educativo. Incluso para la comunidad estudiantil, se considera que este factor es una característica propia de la Universidad Nacional que no se vive en otras instituciones de educación superior y que, por lo tanto, constituye parte de la identidad de sus alumnos. Con frecuencia se resalta el carácter multicultural y solidario de la Universidad Nacional.⁸ De este modo, para la mayoría de los alumnos de la universidad, la presencia de compañeros con características de idioma, conocimientos y formas de vida diversas representa un proceso de encuentro con la realidad y de descubrimiento sobre la historia no conocida, a la vez que se pueden escuchar versiones de esa historia narrada por sus protagonistas.⁹

Otro factor importante que caracteriza a esta acción es el significado que la experiencia de ingreso a la educación superior adquiere tanto para las comunidades étnicas o sociales como para los propios jóvenes que se benefician de ella. Obtener la oportunidad de ingresar a una universidad de prestigio representa no sólo un valioso bien para el joven que es admitido, sino un estímulo para el grupo, la familia y los docentes. Encarna, asimismo, la esperanza y la confirmación de que es posible cambiar un destino que en muchas ocasiones se tenía marcado por el hecho de no contar con oportunidades distintas a las vividas por las generaciones que les precedieron. Esta oportunidad se convierte en un compromiso personal y moral del cual se espera salir airoso. Significa, para los jóvenes y sus familias, un motivo de orgullo, pero también un núcleo de temores y preocupaciones.

Con frecuencia, los jóvenes que ingresaron en los primeros años relataban la decepción sobre su propio desempeño y su temor para comunicar las dificultades,

⁸ *Sentido de pertenencia e identidad.* Al preguntar sobre los aspectos que identifican a los estudiantes de la Universidad Nacional, las respuestas más frecuentes fueron: el buen nivel académico (22%), la identidad (20%), la interculturalidad (13%), la conciencia social (13%), los valores éticos (10%), el sentido de pertenencia 6%” (Representaciones sociales y mapas mentales del campus universitario, Universidad Nacional de Colombia-IDEA: 67).

⁹ “Pues primero, yo sentía que eran muy curiosos conmigo, hablaban conmigo, me preguntaban que cómo era la vida en el Amazonas, cómo era el Amazonas, que si acá aún vestíamos los trajes típicos, si todavía esto aquí era selva salvaje. Entonces era prácticamente el punto de atención durante toda la carrera, punto de atención por parte de los profesores, de los compañeros, pero sin embargo siempre con mucho, mucho respeto y eso fue lo que más admiré durante toda la carrera. Un respeto grande y una aceptación muy buena por parte de los compañeros y con los profesores, fue lo que también me hizo salir adelante”, Nolberto Ángel.

basados en su visión de haber sido inferiores a las expectativas del grupo o débiles en su capacidad de enfrentar los obstáculos. En no pocas oportunidades, éste fue un factor determinante en las dificultades de adaptación y en los problemas de salud y de baja autoestima que les acompañaban en el primer semestre. Por ello fue necesario refinar cada vez con mayor precisión la comunicación y la difusión del proceso y aclarar a los alumnos y a sus familias las dificultades del mismo. De gran ayuda fue el hecho de vincular a los docentes en este proceso y aclarar también con ellos el valor de su colaboración y apoyo a los jóvenes en la búsqueda de sus objetivos. La aceptación y el apoyo por parte de los compañeros de grupo y de los alumnos del programa que se hallaban en semestres avanzados tuvo gran incidencia en la disminución de estas problemáticas. A la vez, la experiencia y las dificultades del proceso han sido en numerosas ocasiones tema de conversación entre los jóvenes universitarios con los profesores y estudiantes, buscando con ello promover actitudes que faciliten el proceso a nuevos alumnos.

La definición oportuna de las implicaciones económicas y administrativas de cada procedimiento y de las distintas etapas propias de este tipo de proyectos es decisiva para el acondicionamiento oportuno del programa y, sobre todo, para minimizar las consecuencias que la ausencia de un determinado componente puede acarrear a una comunidad o a un alumno en particular. Este factor tiene una mayor incidencia en programas de esta magnitud y, por ello, junto con la definición tanto de las condiciones de ingreso de los jóvenes como de los distintos procesos necesarios para la implantación, se deben incluir los aportes u obstáculos que los grupos poblacionales y académicos pueden interponer, así como las posibles demandas de información, difusión y acompañamiento necesarios para la ubicación y recepción de los alumnos.

Los procesos de recepción y sus problemáticas

Las necesidades sentidas y vividas negativamente por los primeros admitidos nos permitieron diseñar procedimientos especiales de recepción a través de los cuales se detectaron importantes diferencias y numerosos obstáculos académicos que los alumnos, provenientes de comunidades o municipios pobres, debían enfrentar para acceder a la información y a los métodos de enseñanza utilizados en los cursos formales diseñados para la totalidad de la población estudiantil.

Quizás éste haya sido el factor más importante y determinante para la conformación del programa y la integración de equipos de trabajo, con docentes y

profesionales de la salud y las ciencias humanas cuyo objetivo inicial fue facilitar los procesos de adaptación no sólo a la universidad, sino a la ciudad y a la cultura citadina. Se evidenciaron, en ese momento, las grandes diferencias que existen entre la formación secundaria que se ofrece en las regiones y la que se brinda en las ciudades. Tal es el caso de las dificultades existentes en las habilidades comunicativas tanto del lenguaje hablado y escrito como el de las ciencias, producto tanto del aislamiento de las regiones como de las pocas oportunidades que los alumnos y docentes tenían de intercambiar y proyectar el conocimiento más allá de su barrera geográfica; de forma tal que se evidenció la marcada diferencia en la asimilación y retención de la abundante información recibida en las cátedras, en comparación con los sistemas usados en los colegios, a la vez que dificultades en la interacción con los demás compañeros y los docentes, basados en costumbres y modos de intervención poco usuales en las ciudades.¹⁰

Los procesos culturales propios —como el uso de una lengua propia para la comunicación cotidiana o de códigos restringidos a los grupos de los cuales hacen parte—¹¹ juegan un importante papel en los procesos de adaptación e inserción de los jóvenes, al menos en los dos primeros semestres académicos y en su ubicación en las ciudades. El desconocimiento de quienes constituían su grupo interlocutor y de la cultura y formas de comunicación propias de la “otra” cultura también crean barreras que es necesario traspasar y entender para hallar los puntos de encuentro y dar fluidez a la comunicación.

Con el paso del tiempo, los equipos de trabajo fueron fundamentales en la promoción de la diversidad y las diferencias culturales al interior de la vida académica e incentivaron la conformación de grupos de trabajo de índole académico y cultural que desempeñaron una importante función integradora y organizativa. La realización de eventos académicos y culturales en el nivel universitario —como las olimpiadas interculturales— estimularon la participación de los jóvenes y sus compañeros y reafirmaron el valor del intercambio cultural en la construcción de una educación incluyente. Asimismo, el conocimiento

¹⁰ “...al principio me fue muy mal, perdí Psicología general porque me daban trabajo las lecturas, porque yo no había leído tanto, no tenía esa costumbre. En el colegio se leía un libro pero no más. No como aquí”, estudiante PAES.

¹¹ En general, las lenguas propias no son utilizadas para la enseñanza, dado que aunque la etnoeducación aparece reconocida en la Ley general de educación 115 de 1994 no ha alcanzado un nivel importante en la escolarización y, por lo tanto, con contadas excepciones, la enseñanza básica y secundaria se realiza en el idioma español.

obtenido por el resto de la población universitaria sobre las formas de convivencia, deportes y habilidades propias de otros territorios y culturas, así como la oportunidad para ser escuchados y entendidos, facilitó la participación más abierta y decidida en actividades de tipo académico y organizativo e incrementó los niveles de respeto y admiración por los esfuerzos y entereza con que los alumnos del programa asumen el reto universitario.

Acompañamiento y sus requerimientos

El acompañamiento puede considerarse como el factor fundamental para el éxito del programa. A través de la permanente conexión con los jóvenes se afianzan los lazos de confianza y camaradería pero, por sobre todo, el verdadero intercambio que permite el aprendizaje en doble vía. Las necesidades e inquietudes pueden ser entendidas y suplidas desde la coordinación o los estamentos administrativos, dando lugar a mejores condiciones para el aprendizaje. Las condiciones socioafectivas y los conflictos emocionales que subyacen al proceso de reubicación en ámbitos tan disímiles desde lo social y lo académico también irrumpen en el periodo inicial y deben ser canalizadas y atendidas con miras a acondicionar ambientes más propicios para el desempeño en condiciones adecuadas. Asimismo, es indispensable dar lugar a la expresión de la identidad a través de formas diversas de hablar, de vestir y de interactuar que, si bien no hacen parte del repertorio propio del resto de la comunidad académica, es necesario que sean entendidas y aceptadas y encuentren un lugar propicio para su expresión al interior de las cátedras.

En nuestro caso, el acompañamiento se dio para los primeros alumnos frente a problemáticas concretas. Posteriormente debió orientarse a brindar información pertinente a los grupos y organizaciones, así como a los colegios y docentes de las propias regiones para evitar conflictos o situaciones que afectaran el proceso; para ello, se sistematizó la información pertinente a través de plegables y, con el pasar de los años, a través de medios electrónicos. De manera sistemática, el acompañamiento se consolidó como un proceso permanente que abarcaba desde la información y comunicación a los admitidos hasta su egreso de la universidad y aún en su ejercicio profesional en las comunidades.

Muchas veces fue necesario buscar a través de otros organismos una vía ágil de comunicación, de tal forma que el joven recibiera oportunamente la noticia de su ingreso y los requerimientos mínimos para su traslado a la ciudad en

donde cursaría sus estudios. La participación de alumnos miembros del programa, en la planeación de las actividades y en las jornadas específicas de inducción, permitió refinar las estrategias y, por supuesto, hacer visible la presencia de alumnos con mayor dominio de la vida académica o la organización estudiantil, lo que contribuyó a estimular la organización al interior de los grupos étnicos presentes en la universidad.

También se implantaron jornadas diferenciales de entrega de documentación y registro, presentación de exámenes médicos y reconocimiento de la ciudad. En la sede Bogotá, por ejemplo, esta jornada convocaba a poco más de 100 estudiantes por semestre.

Por otra parte, el acompañamiento incluyó la realización de tutorías académicas y cursos preliminares propuestos a partir de las evaluaciones que se hicieron sobre rendimiento académico de los alumnos PAES. Estas evaluaciones mostraban la dificultad de los alumnos admitidos por los programas para alcanzar el éxito en la totalidad de las asignaturas inscritas en el primer semestre y con ello la pérdida de asignaturas y su repetición de materias, lo cual implicaba la extensión del tiempo de permanencia e incluso la pérdida prematura de su calidad de estudiantes. Este hecho afectaba, además, el acceso a los beneficios del préstamo universitario, pues su permanencia en él estaba sujeta al resultado académico.

En 1991, mediante el acuerdo 121, el Consejo Superior Universitario permitió que los alumnos admitidos por los programas pudieran cancelar asignaturas que debían cursar obligatoriamente en el primer semestre para tomar, en su lugar, cursos de nivelación que les permitieran alcanzar los conocimientos mínimos requeridos para cursar las asignaturas en condiciones similares al resto de la población admitida. La importancia de este acuerdo radicó en que se reconoció institucionalmente la diferencia expresada en el acuerdo de creación, pero desestimada en el funcionamiento curricular a partir del desequilibrio existente entre las exigencias y los sistemas educativos de las ciudades y las regiones apartadas del país. Por ello se consideró que para el logro de la promoción de los alumnos miembros del programa —con el objeto de alcanzar la formación profesional y facilitar la competitividad de estos alumnos con los demás estudiantes admitidos— era necesario crear condiciones diferenciales reales en la inscripción de cursos en el primer semestre de estudios.

Los cursos nivelatorios o preliminares, orientados básicamente a mejorar las habilidades comunicativas (español y matemáticas básicas) se fueron am-

pliando y diversificando para constituirse en un acompañamiento a través de talleres en español y ciencias básicas como química, física y matemáticas. Su institucionalización, sin embargo, constituyó una de las mayores dificultades y quizá, como ninguno otro, un ejemplo de la dificultad de comprensión por parte del estamento académico de las diferencias no intelectuales, sino culturales, que afectan el aprendizaje y el acceso al conocimiento científico.

Si bien se trató de que los cursos mencionados se asimilaran a talleres y tuvieran un carácter personalizado, la necesidad de masificar y ampliar la cobertura hizo que se eliminaran o se modificaran para convertirse en asesorías virtuales que posiblemente no logren esclarecer a los alumnos los puntos de diferencia para la comprensión de las problemáticas específicas con relación a su conocimiento en un área del conocimiento determinada. En la actualidad, la Universidad está implantando un programa de acompañamiento para toda la población estudiantil de nuevo ingreso cuyo desempeño en el examen de admisión haya mostrado limitaciones. Dentro de esta población se hallan los alumnos pertenecientes a los programas especiales, por lo que la realización de cursos específicos no se dará en el futuro. Habrá que esperar las evaluaciones de este componente global para conocer los resultados e incidencia que este mecanismo generalizado tenga en el acompañamiento a los alumnos de los programas y en su permanencia en la universidad.

El seguimiento y sus implicaciones

El seguimiento de los alumnos ha sido el proceso que mayor tiempo y esfuerzo ha implicado. Dado el importante número de alumnos —se matriculan cerca de 140 en los programas indígenas y de municipios— por semestre para una sede como Bogotá,¹² que puede sobrepasar los 350 jóvenes en tres periodos consecutivos, es indispensable contar con equipos interdisciplinarios que puedan monitorear y promover acciones tanto en el nivel general con relación al bienestar como en específico en las distintas facultades. Este factor representa costos elevados, así como la coordinación de equipos de trabajo con orienta-

¹² Sin contabilizar aquí a los alumnos que ingresan por el programa de acción afirmativa dirigido a los alumnos de alta calidad académica PAES para mejores bachilleres del país, para quienes las estrategias difieren y cuyo número puede ser superior a 100 matriculados por semestre. Para 2008 sólo en el programa indígena en la sede Bogotá se matricularon 82 alumnos. El total de estudiantes indígenas matriculados en 2008 para la sede fue de 536.

ciones claras, lo cual, necesariamente, incide en los presupuestos y en la permanente evaluación de la relación costo-beneficio que no siempre es analizada desde la perspectiva social y que termina por ser constreñida o anulada para dar lugar a acciones globales y mediáticas cuyos resultados puedan ser medidos en periodos más cortos.

En el nivel general, el seguimiento se sistematizó durante los tres primeros semestres mediante la realización de talleres diseñados en relación con las características y necesidades detectadas a lo largo de la experiencia.

Se enfatizaron en el primer semestre tres talleres destinados a facilitar la adaptación: un primer taller en la tercera semana de estudios destinado a expresar las expectativas, temores y propósitos que los alumnos se plantearon al iniciar su experiencia universitaria; un segundo taller después de las primeras evaluaciones académicas que permitiera señalar las diferencias entre su lugar de origen y la ciudad y sus necesidades o conflictos concretos planteados frente a la exigencia tanto académica como de interacción social, y un tercer taller antes de finalizar el semestre donde los alumnos expresaran su visión de los otros y la visión sobre sí mismos: su experiencia de intercambio e interacción. En los tres talleres se pretendía hacer una evaluación de sus logros y dificultades y su afianzamiento como miembros de la comunidad académica. La posibilidad de compartir espacios y experiencias similares en estos talleres facilitó la disminución de la ansiedad y la conformación de redes de apoyo.

Para los alumnos de segundo semestre se programaban dos talleres: uno para la verificación de su estado anímico y académico y otro para incentivar su participación y organización.

Para los alumnos de tercer semestre se proponía un taller que motivara la interacción y participación en actividades concretas de trabajo estudiantil, dirigidas a la realización de proyectos de promoción de la cultura o la vinculación a grupos de trabajo con los nuevos admitidos, u orientados a trabajo en las regiones o comunidades.

A partir del cuarto semestre, el seguimiento se orientaba a la situación académica, en primera instancia, y a la atención o apoyo a acciones concretas propuestas por ellos para ser desarrolladas al interior de la universidad o en las comunidades. A este respecto, se pueden señalar actividades muy importantes desarrolladas en conjunto, como la Semana Cultural Indígena, mediante la cual se hicieron conferencias, paneles y exposiciones sobre el tema indígena en los años 1990, 1991 y 1992 que enfatizaron la presencia de grupos indígenas en la

Universidad, la ciudad y el país. Por otra parte, la realización del programa de Núcleos Universitarios de 1999 a 2002 permitió el desarrollo de un grupo de trabajo con estudiantes que pertenecían a distintos grupos étnicos que planeaban y preparaban actividades durante el semestre académico, con asesoría de docentes universitarios y con el apoyo del programa tanto en la sistematización como en lo económico y que después se ejecutaban en la región durante el periodo de vacaciones.

De esta experiencia surgieron los grupos de investigación que permitieron desarrollar actividades entorno a temáticas de interés para los estudiantes, así como a la implantación de lo que ellos denominaron “mingas de pensamiento”, que eran espacios de conversación y discusión entre los estudiantes, las autoridades indígenas y los docentes universitarios interesados en el proceso. Las mingas, como método de trabajo y análisis, permitieron el reconocimiento a la diversidad propia de cada grupo étnico participante, así como el desarrollo de acciones encaminadas a promover y proyectar los intereses y pensamientos comunes en el ámbito comunitario. Además, facilitaron el trabajo grupal y cohesionaron a los grupos más organizados.

En algunas de estas experiencias se contó con el apoyo y participación de alumnos admitidos por el Programa para Mejores Bachilleres de Municipios. La diferencia entre las actividades organizativas de este grupo y el de estudiantes indígenas es considerable, dado que las experiencias organizativas y de trabajo en las comunidades campesinas de las cuales proceden es en general menor, y si bien la comunidad se ve representada en ellos por su ingreso a la universidad, no hay elementos específicos que los asocien a la vida comunitaria ni estímulos en la región que faciliten su intervención temprana en la organización municipal.

La proyección de los egresados y sus dificultades

La permanente comunicación y seguimiento a los egresados, así como la constante evaluación de los componentes del programa, permitió la proyección de las acciones en el espacio profesional y la retroalimentación necesarias para la corrección o modificación del mismo.

En razón de que, en el caso de los grupos indígenas, los estudiantes beneficiarios del programa deben ejercer su profesión en la región y con ello condonar la deuda contraída con la universidad, se creó un flujo de información que para la mayoría de los casos alimentó la certeza de los logros y éxitos de la propuesta, y

en otros casos las deficiencias de un seguimiento y acompañamiento desde las comunidades o la poca atención que las mismas autoridades indígenas pusieron en los jóvenes a quienes acreditaron como miembros de sus comunidades o a quienes avalaron para hacer parte del proceso. Éste es quizás un factor implícito en el tipo de programa y su carácter de acción afirmativa que surge por iniciativa académica, centralizada en la oportunidad de ingreso a la educación superior común al resto de la población y no acordada con las autoridades indígenas o en función de sus necesidades específicas para el momento en que se produjo. Es un hecho complejo y que suele producir efectos de rechazo cuando es considerado al interior de las organizaciones, pero que en todo caso hace referencia a la dificultad real de los grupos beneficiarios de las acciones afirmativas para medir las consecuencias y las proyecciones que este tipo de medidas pueden tener para el futuro de sus comunidades. Con alguna frecuencia debimos enfrentar a comunidades que presentaron jóvenes que no pertenecían a ellas y que, sin embargo, contaban con los avales y las certificaciones correspondientes, de tal forma que lograron hacer parte del proceso. Una vez terminados los estudios, algunos de ellos no estaban dispuestos a trabajar en las comunidades y regiones y, por lo tanto, no hubo retribución a quienes los presentaron. Esos profesionales, por su parte, prefirieron cancelar su deuda económica y emplearse en las ciudades por la oferta de una mejor retribución salarial que, de hecho, no obtendrían si su trabajo se realizara en la comunidad o en la región.

También nos hallamos frente a la imposibilidad de que los profesionales egresados de una determinada comunidad se vincularan a ella una vez que obtuvieron su título, seguramente por desconocimiento o debido a los procesos de participación y muchas veces de perversión que la intromisión de las normas del Estado han creado en las comunidades y organizaciones indígenas. Se temía que este hecho se debiera a su crítica hacia los manejos y actividades que en ese momento las autoridades daban a los recursos y políticas estatales definidas para los grupos indígenas. Con frecuencia, este hecho sucede más en las comunidades permeadas por la cultura mayoritaria o que se encuentran en procesos recientes de recuperación de su identidad, que en aquellas comunidades que tienen una larga historia de reivindicación y solidez cultural.

En el caso de los estudiantes procedentes de los municipios pobres, la posibilidad de regreso y vinculación a la región como profesionales es de carácter individual y sus causas se encuentran en los múltiples elementos tanto políticos como sociales que afectan a sus regiones y que dificultan que la participación

basada en las capacidades y calidades sea el punto de referencia. Dada la difícil situación que vive el país en las zonas de las cuales proviene la mayoría de estos alumnos y la poca o nula vinculación del Ministerio de Educación a este programa, no hay suficientes garantías para la concertación con autoridades municipales, de forma que es casi imposible que no se politice o utilice el beneficio a favor de intereses políticos o de los grupos que ejercen la autoridad en la región. Para aminorar esta situación, la Universidad establece una comunicación directa con los colegios y sus autoridades de control. Este es un tema que se debe tomar en cuenta para la elaboración de una propuesta sobre mejoramiento o proyección del programa. Sin embargo, una mirada al quehacer de estos profesionales indica una conciencia social y un compromiso real de ellos con las colectividades y el ejercicio profesional crítico y responsable.

Por todas estas razones, fue importante consolidar un trabajo de seguimiento e intercambio con los egresados para realizar dos encuentros de egresados del Programa Indígena. El primero, en 1997, se planteó como una oportunidad para que, a partir de la socialización de la experiencia laboral, las autoridades (indígenas), los profesionales y la universidad se adentraran en la problemática del compromiso mutuo en la construcción de una sociedad donde la participación, la ética y el logro del bienestar permitieran el reconocimiento como miembros de un país diverso.¹³ El encuentro se denominó “Espacio de intercambio cultural” y sus discusiones se centraron alrededor de tres temáticas: la académica, en la que se señalaron las experiencias en relación con el conocimiento académico obtenido y el ejercicio profesional en las comunidades; lo comunitario, expresado en la ubicación y el desempeño profesional en las regiones y comunidades y, finalmente, el compromiso social y profesional de los egresados, quienes elaboraron ponencias y memorias sobre sus experiencias a partir de las cuales se dieron las discusiones y conclusiones.

El segundo encuentro, “Redes para el desarrollo intercultural”, se realizó en 2001 y se constituyó como una oportunidad para confrontar experiencias y señalar a la Universidad nuevas acciones frente a los programas. Se trabajó alrededor

¹³ “El primer encuentro de egresados es un espacio de intercambio cultural, hace parte de la preocupación y la disposición que desde siempre hemos manifestado los indígenas que decidimos acceder a la educación universitaria como una forma de apoyo a nuestros pueblos. Debe entenderse que nuestro propósito sigue vigente, puesto que desde nuestras profesiones cada uno de nosotros ya está trabajando en beneficio de las comunidades aun cuando, en algunos casos, la presencia directa en nuestros pueblos de origen no ha sido posible”, palabras de bienvenida al encuentro dirigidas por Benjamín Jacanamijoy, egresado indígena de la facultad de Artes, tomado de las *Memorias del Primer Encuentro de Egresados*.

de tres mesas de trabajo con temáticas que en ese momento se consideraron fundamentales para las comunidades y los profesionales vinculados a ellas. La primera mesa de trabajo se ocupó del tema de la salud, tanto por su pertinencia en la agenda estatal como por el amplio número de profesionales en el área. El segundo tema que se abordó fue el de políticas sociales y económicas, ya que diversos egresados las ejercían y consideraban necesario señalar la participación de los grupos étnicos en la definición de este tipo de políticas. Finalmente, en la tercera mesa se planteó el tema de la construcción social, orientado en relación con la situación de los derechos colectivos y las posibilidades de participación de los egresados desde sus espacios laborales.

De esta manera se estableció la necesidad de crear mecanismos de integración que permitieran el intercambio entre el conocimiento producido en las comunidades con el que se genera en la Universidad, así como fortalecer los procesos de organización y comunicación entre la universidad, las comunidades y las regiones mediante la conformación de una red de egresados y un sistema de difusión de la información.

La red inició sus labores con la difusión de las Memorias del encuentro y, posteriormente, creó una publicación trimestral que se denominó *Redes*. Esta publicación estuvo vigente por dos años y, a través de ésta, se presentaron las reseñas de trabajos de grado realizados por los alumnos próximos a graduarse, también se publicaron reseñas de libros, informes desde las regiones sobre la experiencia del desempeño de algunos profesionales, relación de alumnos que obtenían el título profesional, ensayos elaborados por otros egresados y noticias cortas sobre temas de interés general para el ejercicio profesional de los egresados.

De manera similar, la conformación de algunos grupos, así como de alumnos en grupos de investigación reconocidos en la Universidad, demostró la importancia de avanzar en el proceso de reconocimiento a los aportes que desde otras visiones y conocimientos se hace al pensamiento y la certeza de ir en la senda correcta hacia la construcción de la pluralidad y el intercambio cultural.

Quizá por esta larga experiencia y porque, a pesar de su consolidación y resultados satisfactorios, sigue siendo un programa cuya cobertura es mínima —comparada con la innumerable población que necesita acciones similares— el título del presente artículo refiere la necesidad de avanzar más allá de nuestros deseos y compromisos con estos grupos.

El hecho de que este tipo de acciones afirmativas sean producto de una actitud o de una labor desde un grupo social, académico o económico y no de una política del Estado hacia la educación como mecanismo de inclusión y apoyo a los jóvenes, impide que podamos mantenerlas y consolidar sus resultados.

En nuestro caso, el esfuerzo de la Universidad Nacional —si bien ha sido reconocido y retomado por otras universidades y por el Estado— no se ha constituido en una acción sostenible ni continua. Incluso, al interior de la Universidad, sus avances y desarrollos dependen muchas veces del interés que el tema despierte en los equipos de dirección en cualquiera de sus niveles, porque evidentemente requiere de la constitución de equipos profesionales de trabajo y de recursos suficientes que garanticen la permanencia de los estudiantes. La financiación de los estudiantes durante su permanencia en la institución es un factor que define los alcances de estos programas. Si las poblaciones a las que están dirigidos se hallan entre los grupos de más bajos ingresos y con necesidades básicas insatisfechas, el sostenimiento es imposible. Con frecuencia, algunos de los admitidos ni siquiera consideraban la opción, una vez informados, ya que ni siquiera tenían los recursos mínimos para cubrir el costo de sus primeros días en las ciudades y, por esta razón, prefirieron renunciar a la oportunidad. Para una gran mayoría, sus colegios, sus profesores o la comunidad fueron quienes asumieron el reto y se organizaron para hacer colectas —mediante rifas y bazares— con el fin de cubrir los gastos. El préstamo que otorga la Universidad a los estudiantes les exige una serie de condiciones que les son difíciles de cumplir y el monto asignado no alcanza para cubrir los costos de vivienda, alimentación, vestido ni materiales que el estudiante requiere para responder a las exigencias de la vida universitaria. Por eso su valentía y esfuerzo para sortear las adversidades es admirable. En casos más lamentables, por las condiciones de pobreza de su núcleo familiar, el alumno que recibe el préstamo prefiere ayudar con estos recursos al sostenimiento de su familia en la región, hecho que les acarrea malas condiciones de vida en la ciudad y, peor aún, la pronta pérdida de su condición de estudiante por su bajo rendimiento. El Estado ofrece —a través del Instituto Colombiano de Crédito y Estudios Técnicos en el Exterior— préstamos para cubrir los costos de estudios, pero éstos se orientan principalmente al pago de matrículas y no al sostenimiento. Este factor beneficia los programas en las universidades privadas, pero no es útil para los estudiantes de las universidades estatales y, en concreto, de este programa.

La falta de políticas sobre una educación superior incluyente se evidencia en la Ley 1084 de 2006,¹⁴ que obliga a las instituciones de educación superior para que otorguen cupos a estudiantes de regiones apartadas y en conflicto, sin definir los alcances de la norma en el presupuesto real asignado a la educación. Se alude, en la norma, a la posibilidad de acceso a préstamos otorgados por el ICETEX, que hasta el momento tampoco son reales. Es evidente que la voluntad de quienes plantearon la Ley no alcanzó para dar lugar a una discusión de fondo sobre los alcances de la medida ni al Ministerio de Educación para garantizar su seguimiento y evaluación. A tres años de su divulgación no se conocen estudios que indiquen si ha sido implantada en las instituciones y cuál ha sido su cobertura.

Creemos que los significados asociados a los programas de inclusión obedecen a representaciones e imaginarios tanto de las sociedades que han visto vulnerados sus propios derechos y legitimidad frente a la población mayoritaria, como de las instituciones que las involucran en sus planes de acción. En consecuencia, es necesario descifrar esos significados para entenderlos, interpretarlos y traducirlos en acciones que no reproduzcan la marginalidad ni la exclusión dentro de la institución sino que, por el contrario, generen nuevas formas de conocimiento e interrelación al interior del sistema.

La experiencia en educación superior con grupos diversos debe ser, sobre todo, una experiencia que permita generar políticas y acciones que contribuyan al desarrollo de una pedagogía para la educación, capaz de responder a los principios de equidad y de inclusión. Solo a través de acciones decididas de fortalecimiento de los procesos educativos para las poblaciones excluidas es posible avanzar en la apropiación del conocimiento y en la búsqueda de oportunidades reales para enfrentar la pobreza y mejorar la calidad de vida, respetando siempre en el intercambio y comunicación las formas particulares de entender el mundo y las relaciones que los grupos étnicos y rurales establecen con el entorno. Por lo tanto es necesario que quienes tenemos acceso y oportunidades

¹⁴ “Artículo primero: El Estado, como responsable de la educación en el ámbito nacional, garantizará a través de las instituciones de educación superior públicas y privadas el acceso a la educación de la población proveniente de los departamentos donde no existan sedes presenciales de las mismas.

“Parágrafo. Las instituciones de educación superior de carácter público y privado otorgarán el 1% de sus cupos a los bachilleres de los departamentos donde no haya instituciones de educación superior y otro 1% a los aspirantes que provengan de municipios de difícil acceso o con problemas de orden público. Estos cupos serán seleccionados mediante un sistema especial reglamentado por las Universidades en un término no superior a tres meses después de la vigencia de la presente Ley” (Ley 1084).

nos comprometamos en el acompañamiento y la generación de espacios para quienes aún están en una situación de exclusión.

Por último, retomo algunas de las consideraciones finales sobre la experiencia al interior de la Universidad que fueron señaladas en la publicación sobre el tema en relación con el compromiso social de las universidades en la inclusión de poblaciones vulnerables:

Conocer y representar a través de los otros, con escasas opciones de participación, el país en que se vive y la amplitud de saberes y experiencias de las cuales son poseedores —dándoles el lugar y el valor que ellos representan para entender las formas de interpretar y vivir en un determinado lugar— son la posibilidad más clara que tenemos de establecer una convivencia basada en el respeto a todas las formas de pensamiento. Por otra parte, compartir en el espacio universitario las distintas formas de interpretación de la realidad y la mirada desde diversos saberes nos permite un ejercicio de intercambio y reconocimiento de la diferencia que amplía el horizonte y abre la puerta a relaciones más armónicas (Mayorga y Bautista, 2009: 36).

La universidad me ha dado la oportunidad de escoger mi teoría y mi razón de ser de los pueblos indígenas, y estoy convencido que como egresado no sólo soy un egresado de la universidad, sino que soy un indígena egresado de la universidad con los principios y elementos culturales propios..., convencido que desde la lógica cultural de los pueblos indígenas se gestan alternativas y principios de desarrollo fundamentales para la vida humana. Trabajo para mantener vivas raíces ancestrales y fortalecer la autonomía y cargo con la carga de ser indio vanguardista (Jair Octavio Zapata T, arquitecto, magister en Estudios Urbano Regionales, etnia arhuaca, egresado del Programa Indígena, sede Medellín).

Referencias

- Aponte-Hernández Eduardo (2008). “Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: tendencia y escenario en el Horizonte 2021”, en Ana Lúcia Gazzola y Axel Didriksson (eds.), *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*, IESALC UNESCO, disponible en: http://www.iesalc.unesco.org.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=2&Itemid=408&lang=es.

- Bermúdez Guerrero, Olga María y Eduardo Uribe Botero (2005). *Representaciones sociales y mapas mentales del campus universitario. Primera etapa*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia. División de Investigación. Instituto de Estudios Ambientales (IDEA).
- De Mojica, Sarah (comp.) (2000). *Culturas híbridas —No simultaneidad— Modernidad periférica. Mapas culturales para la América Latina*, Berlin, Wissenschaftlicher Verlag Berlin, disponible en: <http://www.ciudadaniasx.org/docs/Culturas%20híbridas.pdf>.
- León, M y J. Holguín (2003). *Acción afirmativa en Colombia. Normatividad, catastro de medidas en el sector público y privado y programas en la educación superior: avances y desafíos*.
- Mayorga, Martha Lilia (2003). *La educación superior indígena en América Latina: La experiencia de la Universidad Nacional de Colombia*, Caracas, IESALC-UNESCO.
- Mayorga, M.L y M. Bautista (2009). *Inclusión y compromiso social de la Universidad Nacional de Colombia en la Educación Superior: Programa de Admisión Especial-PAES*, Bogotá, Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- ONIC, CRIC, IESALC-UNESCO (2004). *Educación Superior Indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*, Bogotá, ONIC, CRIC, IESALC-UNESCO, disponible en: <http://www.claudiorama.name/sites/default/files/Educación%20Superior%20Ind%C3%ADgena%20en%20Colombia.%20Una%20apuesta%20de%20Futuro%20y%20Esperanza.pdf>.
- Pardo Abril, Neyla Graciela (2008). *¿Qué nos dicen? ¿Qué vemos? ¿Qué es... pobreza? Análisis crítico de los medios*, Bogotá, Instituto de Estudios en Comunicación y Cultura-Facultad de Ciencias Humanas-Universidad Nacional de Colombia/Antiquus Editores.
- Pérez Ruiz, Maya Lorena (coord.) (2008). *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*, México, Instituto de Antropología e Historia (Colección científica).
- Rojas, Axel y E. Castillo (2006). *Educación a los otros. Estado, políticas educativas y diferencia cultural en Colombia*, Popayán, Universidad del Cauca (Serie estudios sociales. Colección Cultura).

EL PROYECTO SENDAS DE CONOCIMIENTOS: UNA EXPERIENCIA UNIVERSITARIA DE CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS GUBERNAMENTALES DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PUEBLOS INDÍGENAS

Antonio Carlos de Souza Lima¹

El proyecto Sendas de Conocimientos: la educación superior de indígenas en Brasil (PSC) fue un proyecto de intervención y fomento orientado a la educación superior de indígenas en Brasil, llevado adelante desde el Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo (LACED) del Departamento de Antropología del Museo Nacional-Universidad Federal de Río de Janeiro. Su realización se dio en el marco del Pathways to Higher Education Initiative (PHEI) de la Fundación Ford (FF).²

El principal objetivo del PSC fue contribuir a la producción de políticas gubernamentales dirigidas al ingreso, permanencia y buen desempeño de estudiantes indígenas en el nivel de educación superior como una vía imprescindible para el empoderamiento de colectividades indígenas territorializadas en Brasil,

¹ Profesor investigador de Etnología del Departamento de Antropología del Museo Nacional/Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), donde también participa en el Programa de Posgrado en Antropología (<http://www.ppgasmuseu.etc.br>). Co-coordinador del Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo (LACED)/Departamento de Antropología-Museo Nacional-UFRJ (<http://www.laced.etc.br>), donde se desarrolló el proyecto Sendas de Conocimientos: la enseñanza superior de indígenas en Brasil, con recursos del Pathways to Higher Education Initiative de la Fundación Ford.

² Véase: <http://www.laced.etc.br>. Para la página web del PSC: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>; para el de la PHEI: <http://www.pathwaystohighereducation.org/index.php>.

que considerara también a los indígenas residentes en los centros urbanos. Pretendíamos el surgimiento, en la educación superior, de un marco gubernamental de trabajo con los indígenas que se planteara como sistemático y de largo plazo.

Antes de describir la concepción y las actividades del PSC, es imprescindible referirnos al contexto histórico cultural brasileño. Estos datos no sólo justificaron la existencia de un programa como el PSC, sino también el formato por el cual su equipo ejecutor tuvo que luchar constantemente, cediendo y avanzando.

Datos generales sobre la situación indígena en el Brasil contemporáneo

En términos demográficos, el perfil de la población indígena habitante en Brasil es totalmente diferente de aquel de las poblaciones indígenas que habitan en Bolivia, Perú o México, por ejemplo. Según datos oficiales del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), los pueblos indígenas en Brasil totalizaban alrededor de 734,127 individuos indígenas, equivalente a cerca de 0.4% del total de la población brasileña.³ Por otro lado, el patrón brasileño es igualmente diferente del chileno y del argentino, entre otros, en los que se presenta una cantidad relativamente pequeña de pueblos indígenas con una población más numerosa, pero en cifras generales más próxima a la brasileña.

Sin embargo, en Brasil esa minoría numérica abarca una riqueza particular: son alrededor de 230 pueblos que hablan 180 lenguas —sin contar aquellos que sólo hablan en portugués, habiendo perdido sus lenguas de origen en función de la violencia asimilacionista del proceso de colonización—, es decir, el mayor abanico de diversidad humana contenido en un sólo país que se distribuye en 645 tierras indígenas cuyo derecho es reconocido constitucionalmente, situadas en casi todos los estados de la federación brasileña en un área total de 110'499,953 hectáreas.⁴ De acuerdo con estimaciones de la ONG Instituto Socio-

³ Existen grandes controversias en cuanto al total de habitantes indígenas en el país, lo que sin duda se debe a diferentes criterios de identificación de quién sea indígena, adoptados por algunas instituciones como la Fundación Nacional del Indio, la Fundación Nacional de Salud, y las ONG Instituto Socioambiental y Consejo Indigenista Misionero, frente al IBGE. Cabe recordar que todas las instituciones mencionadas trabajan con estimaciones, y la única institución oficialmente encargada de censar el país (y detentora del saber necesario para ello) es el IBGE, que ofrece por ello datos de naturaleza diferente de todas las otras.

⁴ Datos elaborados por la ONG Instituto Socioambiental, disponibles en: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/terras-indigenas/demarcacoes/localizacao-e-extensao-das-tis> [consulta: 21/03/2010]. Según datos oficiales de la Fundación Nacional del Indio (FUNAI), son 611 las tierras indígenas, de las cuales 488

ambiental, coincidentes en general con fuentes gubernamentales, en la región de la Amazonia legal —que abarca más que los estados de la región norte del país— habitan alrededor de 60% de los indígenas habitantes de Brasil, de los cuales alrededor de 15% se encuentran en ciudades. Más allá de migraciones hacia las ciudades y un intenso, y mal percibido, tránsito de ida y vuelta entre ciudades y tierras indígenas a lo largo de complejas redes sociales, hemos asistido a la urbanización de numerosas y extensas aldeas indígenas. En dicha región del Brasil también se concentra en términos numéricos la mayoría de las organizaciones indígenas (OI).

De esta manera, las tierras indígenas conforman alrededor de 13% de todas las tierras brasileñas, siendo de las más ricas en recursos naturales (biodiversidad y recursos minerales) y de las raras áreas preservadas en un país cada vez más devastado por el extraccionismo salvaje por las quemas de bosque para obtener carbón —o para abrir pastos al ganado y a la soja por el agronegocio— y por la explotación mineral. En la práctica, muchas de ellas están invadidas y los pueblos indígenas encerrados en ellas no han contado con políticas gubernamentales de soporte a su explotación en términos de sustentabilidad.

Las iniciativas indígenas más innovadoras han surgido precisamente de las necesidades y cuestiones suscitadas por el acceso a los derechos diferenciados establecidos por la Constitución Federal brasileña de 1988, especialmente los derechos a sus tierras tradicionalmente ocupadas (realidad sobre todo amazónica), sin descuidar la importancia y el papel de la lucha para ejercer otros derechos (educación, salud, “desarrollo sustentable y diferenciado”, propiedad intelectual sobre sus conocimientos tradicionales, etc.). En gran medida, el asociativismo que condujo a la proliferación de OI tiene ese origen. Dichas iniciativas se han caracterizado por buscar romper con la larga tradición fundada en el más antiguo pasado colonial brasileño, que colocaba a los pueblos indígenas como inferiores a los “civilizados”, como infantiles, inconstantes, incompletos, necesitados de mediadores no indígenas que asumieran por ellos la responsabilidad de sus actos, expropiándolos de la autonomía de conducir sus propios destinos.

tienen algún grado de reconocimiento (al menos en el nivel de “delimitadas”, 398 de las cuales están regularizadas integralmente, pero muchas de ellas sometidas a invasiones y agravios variados), que totalizan 105'672,003 hectáreas, lo que representa alrededor de 12.4% del territorio nacional. Existen 123 tierras indígenas más todavía por ser identificadas. Datos disponibles en: <http://www.funai.gov.br> [consulta: 21/03/2010].

Hablar de indígenas en el Brasil contemporáneo era, pues, hablar de integrantes de colectividades territorializadas, cuyos derechos culturalmente diferenciados fueron reconocidos por la Constitución de 1988, especialmente en su capítulo VIII, aunque también en otros dispositivos dispersos. Esto implicó no sólo reconocerles el derecho a la autodefinición (es indígena quien dice serlo y es identificado como tal por una colectividad imaginada como pueblo que lo engloba), entre otros ítems necesarios para su identificación como indígenas, sino también el derecho fundamental de ser respetados como pueblos, colectividades cultural e históricamente diferenciadas dentro de la nación brasileña, sin que ello signifique pleito a la soberanía nacional en los términos del derecho internacional. Para un país de larga tradición asimilacionista como Brasil, cuyo corpus jurídico es contrario al reconocimiento de los derechos de colectividades, estaríamos —si las leyes fueran integral y cotidianamente cumplidas— en el umbral de algo muy novedoso.

Hasta la Constitución de 1988, resultado de la intensa movilización de indígenas y sus aliados, los indígenas estaban en el plano legal sometidos al régimen tutelar, ya que por el artículo 6º del Código Civil brasileño, vigente desde 1917, los “silvícolas” eran incluidos entre los “relativamente incapaces”, junto a los mayores de 17/menores de 21 años, las mujeres casadas y los pródigos. De cualquier manera, el nuevo Código Civil brasileño (Ley 10.406, de 2001, sancionado el 10/01/2002 y en vigor desde 2003) extirpó la cuestión de la capacidad civil relativa y, tras varios años de tramitación, el Congreso Nacional ratificó, a través del Decreto Legislativo núm. 143, del 20 de junio de 2002, la “Convención sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” —llamada también Convención 169— de la Organización Internacional del Trabajo, en vigencia en el plano jurídico desde 1991. Estas bases y otros instrumentos legales aseguran a los indígenas el derecho a una educación diferenciada. Recientemente (13 de septiembre de 2007) Brasil votó a favor de la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

Es importante destacar que la situación indígena brasileña era muy distinta de aquellas de otros países en América Latina donde se implantaron proyectos con recursos de la PHEI/FE; a saber, México, Chile y Perú, frente a las cuales la experiencia brasileña fue con frecuencia y necesariamente contrapuesta en debates internos de la Fundación Ford.

Los pueblos territorializados han sido presentados en especial —aunque no únicamente— como una amenaza a la soberanía de Brasil, sobre todo en

la región amazónica, configurándolos como obstáculos al “desarrollo” y a la “nacionalización” de esas porciones del territorio jurídicamente definido como de Brasil. Contrario a esa opinión vulgar, los pueblos de la región, buscando mantenerse diferenciados, desean mejoras en su calidad de vida y muchas de las ventajas que el “mundo occidental” tendría para ofrecerles.

Para el sentido común, incluso de intelectuales y políticos, ser indígena y pretender acceder a los instrumentos tecnológicos modernos eran dos hechos incompatibles, o bien, permanecían como imágenes de momentos remotos de la colonización, modos de vida “intocados” por el europeo; o dejaban de serlo, siendo reducidos a un simple capítulo ya pasado de la singular “mixtura” brasileña. Presentadas de este modo, esas imágenes son excluyentes. Incluso para algunos antropólogos, las incorporaciones de datos de los mundos no indígenas no los cambia, ya que estas nuevas realidades son presididas por los mismos paradigmas cosmológicos que, aunque parecen haber cambiado, permanecen siempre siendo los “mismos”. Esta es una forma sutil de negar la agencia y las transformaciones sociales profundas que están en operación, así como también es una manera sutil para hacer que regrese la diferenciación entre ser y no ser indígena.

Para muchos queda en el aire la siguiente pregunta: ¿para qué reconocer entonces a los indígenas derechos —más allá de la letra de la ley— a bienes que deberían ser de los brasileños pobres, para mitigar problemas brasileños y promover un desarrollo que aminore la desigualdad y redima a Brasil de todo trazo periférico en el escenario mundial, en una suerte de afirmación de un universalismo que apenas encubre la doble exclusión que opera? De ese nosotros-brasileños los indígenas estarían excluidos, ya sea por corresponder con la imagen de los indígenas de los “albores”, transmitida por los cronistas y viajeros del Brasil colonial e imperial —los que viven desnudos, con plumas, aniñados, ingenuos y juguetones, danzando eternamente, caníbales, sin fe ni ley ni rey, etc.— o, por estar tan “mixturados” (y esto puede significar tener acceso y ser usuarios de sus derechos como ciudadanos) que ya no puedan, ante la visión dominante, ser considerados “verdaderamente” indígenas.

Al fin y al cabo, el indígena, de acuerdo con ese estereotipo característico de Brasil —aunque no exclusivamente— debe ser siempre “primitivo”, en el sentido de “simple”, “precario”, “grosero” e “infantil”, especialmente en materia tecnológica, en una valoración de los equipamientos materiales indígenas que toma como base la tecnología occidental contemporánea y no su eficacia

en el marco de un modo de vida diferenciado. La investigación científica contemporánea, por su lado, ha demostrado la alta sofisticación y adecuación de esos pueblos y de sus modos de vida a los ambientes de la frágil selva ecuatorial y tropical, o del cerrado y de la *caatinga*, y cuánto más ricos y complejos eran esos modos de vida antes de la llegada del colonizador. Es necesario un cambio profundo en las bases de la educación nacional para que se pueda, en un futuro que no parece próximo, ver a los pueblos indígenas en el flujo del tiempo, vigorosos, capaces de reelaborarse y mantenerse diferenciados, interactuando con las invenciones tecnológicas del mundo contemporáneo, pero luchando contra la siempre creciente marea de la homogeneización en el nivel mundial.

Entre otros frentes de lucha, los pueblos indígenas en el Brasil contemporáneo rompen con aquel estereotipo y buscan instrumentos propios para transitar la maraña político-administrativa brasileña, sin pretensos tutores-guías. Así, la otra cara de la situación actual, en la que aparentemente enfrentamos un retroceso de los derechos territoriales —sobre todo en el escenario legislativo y judicial—, es que los indígenas luchan por obtener capacidades de otra naturaleza a las que recurren, más allá de sus propios conocimientos, para enfrentar realidades generadas por otro nivel de interdependencia.

En este contexto, la educación superior surge como un instrumento en la elaboración de proyectos que busca nuevas y mejor adecuadas formas de inserción en los variados escenarios contemporáneos, dialogando con actores desde la escala local hasta la global. La búsqueda por una valorización simultánea de sus conocimientos, por el reconocimiento jurídico de su propiedad colectiva, se ha combinado con la decisión de adquirir otros conocimientos que los ayuden a superar la situación de subordinación frente a otra leva de “tutores” (mediadores que se colocan en situación de superioridad en función del dominio de códigos propios de la administración pública brasileña y en función a dispositivos de fomento al desarrollo), se trate de agentes gubernamentales o no gubernamentales, nacionales o transnacionales. Ésta ha sido una de las principales metas de las OI y, en ese sentido, la formación de cuadros, ya sea en el nivel de recursos de capacitación o en el plano de la formación universitaria, asume una dimensión de gran importancia. Por lo tanto, pensar en la educación diferenciada, la interculturalidad (una palabra que simplifica procesos político-cognitivos altamente complejos y que los reduce de modo drástico, quitando los sentidos de lucha política que contiene la idea de defensa de la diferencia) y otros términos tan indefinidos como exhaustivamente utilizados, es pensar en

el desarrollo diferenciado no sólo en transformación, sino también en cambio. Esto significa valorizar la agencia indígena por lo que tiene de creativo y no únicamente por lo que tiene de reiterativo y de autorreproducción (como lo tienen todas las sociedades) y, asimismo, reconocer que si muchas veces han logrado enfrentarse a los poderes coloniales presentes en los Estados contemporáneos, fue porque cambiaron para hacerlo.

No obstante, es interesante ver cómo se llegó a la necesidad —más claramente sentida por algunos pueblos que por otros— de superar el modelo de mediación tutelar delineado aquí en líneas generales, pero presente en el escenario de la educación superior como una demanda permanente. Para ello es importante remontarse, aunque sea brevemente, a inicios del siglo xx, con el fin de entender la profundidad histórica de las relaciones que se establecieron entre el Estado y los pueblos indígenas como parte del legado colonial portugués, relaciones que apenas si se alteraron en el régimen imperial.⁵

Enseñanza superior y pueblos indígenas en Brasil: ¿por qué los indígenas quieren estar en las universidades?

En este cuadro más amplio existen dos tendencias diferentes, aunque históricamente entrelazadas, que han sido percibidas de modo separado y que confluyen en la búsqueda que han hecho los pueblos y las organizaciones indígenas por acceder a la formación de nivel superior. La primera de estas tendencias tiene que ver con la educación escolar que fue impuesta a los indígenas y que derivó en la formación de maestros indígenas. La segunda tendencia pasa por la necesidad de tener profesionales indígenas graduados en saberes científicos occidentales, capaces de articular esos saberes con los conocimientos tradicionales de sus pueblos, colocándose a la cabeza de la resolución de necesidades surgidas con el proceso de territorialización contemporáneo al que están sometidos y que ha derivado en demarcaciones de tierras a colectividades, proceso que se

⁵ Véase Souza Lima, 1995; Souza Lima, 2009: 248; Pacheco De Oliveira y Freire, 2006. Para un amplio estudio y publicado en inglés acerca de algunos de los aspectos fundamentales del indigenismo en el Brasil, véase Ramos, 1998. Para una amplia visión de la situación indígena brasileña en el presente, desde el punto de vista de un antropólogo indígena, véase Baniwa (2006). Gersem Baniwa es magister y doctorando de la Universidad de Brasilia en Antropología y profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Federal del Amazonas. Como se verá más adelante, actualmente ocupa el cargo de coordinador general de Educación Escolar Indígena de la Secretaría de Educación Diferenciada, Alfabetización y Diversidad del Ministerio de Educación de Brasil.

incrementó considerablemente después de la Constitución de 1988.⁶ Revisemos cada una de esas tendencias.

El Brasil republicano (1899) emergió de un reciente pasado colonial, trayendo consigo los legados constitucionales y simbólicos de la monarquía, de la esclavitud y de la fusión entre la Iglesia y el Estado. Pese al afán modernizador del Segundo Imperio brasileño, las elites mestizas gobernantes de la República tenían grandes desafíos que enfrentar: un territorio enorme y heteróclito, mitificado desde la llegada de los colonizadores portugueses como la sede de innumerables “El dorado” y quimeras, y dotado de un vasto litoral; un contingente humano compuesto por poblaciones múltiples —inmigrantes del norte de Europa, negros de origen africano, negros *crioulos*, es decir, los ya nacidos en suelo brasileño), las poblaciones indígenas de esta porción de América y una masa de mestizos que compondría los cuadros de la burocracia de un Estado nacional en expansión—. En suma, el mapa de un país, una entidad jurídica donde la palabra “desconocido”, trazada sobre grandes extensiones, era uno de los términos más frecuentes. ¿Cómo, de tal caleidoscopio, forjar un pueblo que se sintiera perteneciente a una patria brasileña? ¿Cómo hacer que este pueblo brasileño, en nombre de una soberanía nacional, ocupe y se constituya en guardián de tan vastos espacios, siguiendo el lema de la bandera republicana: “orden y progreso”? ¿Sería posible concebir que de tal maraña podría surgir una civilización? ¿Sería posible conservar íntegro un territorio brasileño apenas jurídicamente, pero en realidad incógnito, ahora que el emblema imperial se había desvanecido en tanto signo de una forma de totalización, evitándose el fantasma —que curiosamente permanece aún hoy entre los militares brasileños— de la fragmentación de las colonias españolas en América? ¿Cómo defender esta vastedad en la entrada de extranjeros? ¿Qué métodos utilizar para ello? ¿Cómo fijar las “fronteras de la nación”?

Para dar cuenta de la implantación de dichas tareas en los cuadros de un Estado en expansión y de las actividades económicas que penetraban regiones ocupadas por pueblos indígenas, fue creado en 1910 el Servicio de Protección a

⁶ El concepto “proceso de territorialización” como instrumento explicativo de distintos momentos en los que, a lo largo de la historia de la colonización de Brasil, los pueblos indígenas fueron siendo circunscriptos a espacios geográficos administrativamente fijados, fue desarrollado por João Pacheco de Oliveira en “Uma etnologia dos ‘índios misturados’? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais” (*Mana*, 4 (1), 1998). El texto está disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100003&lng=pt&nrm=iso: [consulta: 21/03/2010].

los Indios y Localización de Trabajadores Nacionales (SPILTN), abreviado después como SPI, y su dirección fue encargada a Cândido Mariano da Silva Rondon, un militar del ejército brasileño que había mantenido, debido a su trabajo en la extensión de líneas telegráficas, contactos pacíficos con indígenas en guerra contra los frentes de expansión.

Una vez que se incluyeron los “silvícolas” entre los “relativamente incapaces”, junto a los mayores de 16/menores de 21 años, las mujeres casadas y los pródigos, a través del artículo 6° del Código Civil brasileño en vigor desde 1917, los correligionarios de Rondon elaboraron y enviaron el texto aprobado como Ley núm. 5,484 del 27 de junio de 1928, que atribuyó al SPI la tarea de ejecutar la tutela del Estado sobre el estatus jurídico genérico de *indio*, sin dejar en claro los criterios que definían la categoría sobre la cual incidía. Se inauguró entonces el régimen tutelar sobre los pueblos indígenas, marcado por las mismas ideas asimilacionistas de nuestro acervo colonial, donde los indígenas eran una categoría transitoria, pues una vez expuestos a la civilización, dejarían de serlo. Por ello, la idea era reconocerles pequeñas reservas de tierras, lo básico para que tuvieran el sustento que necesitaban, de acuerdo no con sus modos de vida, sino con aquello que se pretendía fuera su futuro: pequeños productores rurales ocupando el territorio brasileño, es decir, trabajadores nacionales.

En lo que respecta a la educación, el Servicio de Protección a los Indios (SPI) instaló una red de escuelas en sus puestos de acción en el interior brasileño, destinadas a la educación de indígenas —enseñanza de “primeras letras” y, sobre todo, de oficios que los situaran como futuros trabajadores (corte y confección para mujeres, carpintería para los hombres, por ejemplo)— creando una red nacional de escuelas indígenas bajo la gestión de la Fundación Nacional del Indio (Funai), que sustituyó al SPI en 1967, bajo el marco de la dictadura militar post 1964. Dicha red estuvo teóricamente orientada a una educación bilingüe calcada del modelo del Summer Institute of Linguistics, organización misionera que implantó la educación bilingüe en América usando un método de descripción de lenguas indígenas muy eficaz que pretendía traducir la Biblia a todos los idiomas del planeta.⁷ Otro vector de influencias fue la acción misionera, especialmente intensa en el caso de ciertas órdenes religiosas, como la de los salesianos, muy influyentes en el trabajo misionero del Alto Río Negro, en

⁷ Acerca de la acción estatal sobre los pueblos indígenas en Brasil bajo el régimen republicano y de la “dimensión pedagógica” de la acción tutelar del Estado brasileño, véase Souza Lima, 1995. Véase también Leitão, 1978 y Barros, 1993.

el Amazonas y en Mato Grosso. También fueron fundamentales algunas otras confesiones protestantes en la formación de los indígenas en otros puntos del país. Muchos de los primeros líderes indígenas que han asomado a los medios masivos de comunicación pasaron por esos canales de formación.

A lo largo de las décadas de 1980 y 1990, ONG fundadas por antropólogos y el Consejo Indigenista Misionero y la Operación Anchieta (hoy Operación Amazonia Nativa) refutaron la acción educativa de la Funai y de las misiones tradicionales, proponiendo modelos alternativos de escolarización.⁸ Esas nuevas propuestas integraron el abanico más amplio de la crítica a la tutela del Estado, en especial en el área de la educación escolar, al mismo tiempo su acción se potenció con la ruina progresiva del monopolio tutelar. A partir de ellas, las iniciativas en el campo de la educación escolar indígena estarían marcadas por las orientaciones en favor de prácticas diferenciadas e interculturales para los pueblos indígenas, instituidas por la Constitución de 1988. El decreto núm. 26/1991, que atribuyó al Ministerio de Educación (MEC) las responsabilidades principales en la formulación y coordinación de una política nacional de educación escolar indígena, quedando su ejecución en la esfera municipal y estatal, no puso fin a las acciones de la Funai en ese sector específico, pero fue precisamente del MEC de donde surgieron las grandes transformaciones en el periodo.⁹

A pesar de que algunas acciones se iniciaron en el periodo 1991-1994, recién en el periodo 1995-2002 la Coordinación General de Apoyo a las Escuelas Indígenas (CGAEI), la Secretaría de Educación Inicial y el MEC pusieron en marcha una actividad que, al final de la gestión de Fernando Henrique Cardoso, atendió a más de 100 mil estudiantes indígenas, con una red de 1,392 escuelas indígenas, asistidas por más de 4 mil profesores que trabajaban, en un elevado porcentaje (más o menos 75%), junto a sus propios pueblos. En 1996, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (núm. 9,394, del 20 de diciembre de 1996) fijó —especialmente a través de sus artículos 26, 32, 78 y 79— las bases que habían delineado documentos como Directrices para la Política Nacional de Educación Escolar Indígena (1993), del Comité de Educación Escolar Indígena, creado en el MEC para subsidiar la formulación de dicha política, y que el posterior Referencial Curricular Nacional para las Escuelas Indígenas-RCNEI

⁸ Cf. Lopes Da Silva, 1981; Meliá, 1979 y Opan, 1989. Para una muestra del escenario global, véase Levinson *et al.*, 1996 y Simpson, 1999.

⁹ Sobre la acción de la Funai en esa política sectorial, ver Fialho, 2002: 25-28. Sobre la actuación del MEC en dicho periodo, ver Grupioni, 1997.

amplió, en especial a través del programa Parámetros en Acción de Educación Escolar Indígena, lanzado en abril de 2002. Otros instrumentos legales, como el Dictamen 14/99 y la Resolución núm. 3/99 de la Cámara de Educación Básica del Consejo Nacional de Educación dieron continuidad a la normatización de la educación escolar indígena en territorio nacional; el ítem 9 del Plan Nacional de Educación de 2001, sobre la educación escolar indígena y, particularmente su meta 17, que estableció la formulación, en dos años, de un plan para la implementación de programas especiales para la formación de profesores indígenas en el nivel superior a través de la colaboración de las universidades y de instituciones de nivel equivalente, así como la aprobación, en 2002, por parte del Consejo Plenario del Consejo Nacional de Educación, del dictamen del relator, el doctor Carlos Roberto Jamil Curi, sobre la formación de profesores indígenas en el nivel universitario, atendiendo la solicitud de la Organización de los Profesores Indígenas de Roraima (OPIR) por medio de la Carta de Canauanin (Silva, 2000).

De manera diferente a la política tutelar de la Funai, cuyas bases de formulación no han sido sometidas hasta hoy a la discusión y al debate democrático, el modo como fue estructurada la acción del MEC surgió de un amplio diálogo en el que participaron indígenas y no-indígenas vinculados al campo de la educación, con una amplia participación de ONG indigenistas, organizaciones de profesores indígenas, así como universidades que constituyeron tempranamente un campo con relativa autonomía y poco referido —en el nivel federal y en la escala nacional del campo indigenista— a las problemáticas enfrentadas por los pueblos indígenas.¹⁰ El comité fue posteriormente desactivado —para queja de muchos que vieron allí un retroceso—, conformándose la Comisión Nacional de Profesores Indígenas.

De 1995 a 2002 la Coordinación General de Apoyo a las Escuelas Indígenas (CGAEI) del MEC apoyó 65 proyectos de escuelas indígenas, alcanzando a cerca de 2,880 profesores indígenas. La CGAEI/MEC también promovió una importante política editorial (51 títulos entre 1995 y 2002), con la publicación de materiales didácticos y libros que han servido, entre otras cosas, para acciones de valorización de la identidad étnica. Autores de 25 pueblos vieron sus títulos publicados. Asimismo se promovieron procesos de capacitación de alrededor

¹⁰ Para un análisis amplio de la acción federal en lo referido a la educación escolar indígena, véase Matos, 2002: 235-283. Para el periodo más reciente, véase Brasil-Ministério da Educação-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade-Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania-Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena.

de 820 técnicos de secretarías estaduais y municipales de educación. Éstas, por su parte, tenían en 2002 un total estimado de más de 1,392 escuelas en tierras indígenas.

Si de los 93,037 estudiantes indígenas en 1999, 80.6% se hallaba en la educación inicial, en 2002 un margen que se estimó elevado de alumnos que habían concluido la enseñanza media reivindicaba su ingreso a la educación superior, en la huella de los cursos de magisterio indígena específico surgidos en diversos puntos del país. Sin embargo, es importante advertir que los datos del censo escolar eran frágiles y que el acompañamiento serio de la cuestión —incluso de las posibilidades de acceso y posible demanda por educación superior— debería ser tema de investigación nacional, realizada sobre bases más sólidas. Siempre es bueno recordar que en materia de pueblos indígenas las estadísticas brasileñas van “a gatas”.

En el marco del Ministerio de Educación serían redimensionadas algunas iniciativas, atribuidas aún a la gestión de Fernando Henrique Cardoso y que se formularán en la estela de la Conferencia de Durban, como el programa Diversidad en la Universidad —instituido por la Ley núm. 10,558 del 13 de noviembre de 2002, operado con recursos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), aunque plenamente ejecutado por la gestión de Lula—. Los equipos ejecutores de dichas políticas enfrentarían desafíos mucho más amplios, entre ellos, hacer frente a la inmensa laguna de conocimientos e intervención gubernamental que es la enseñanza media a la que se someten los estudiantes indígenas. Además tendrían que enfrentar, por un lado, los imperativos de formación universitaria de los profesores indígenas y las demandas de otros cursos específicos y, por otro lado, la búsqueda de una participación más ecuánime en las carreras regulares de las universidades públicas y privadas.¹¹

Se perfilaba un ambiente relativamente propicio —o al menos trabajado políticamente— para el movimiento negro y para el establecimiento del programa Sendas. Diversas universidades estaduais y federales, independientemente de cualquier acción del MEC, iniciaron la implantación de políticas de objetivos variados para la apertura de vacantes suplementarias o cupos para negros, indí-

¹¹ Acerca del programa Diversidad en la Universidad y la creación de la SECAD, la investigadora del psc Magister Nina Paiva Almeida defendió, en 2008, su disertación de maestría en Antropología, titulada “Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de *inclusão étnico-racial* no Brasil”, disponible en: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Disserta%E7%E3oNinaPaivaAlmeida.pdf?codArquivo=129 [consulta: 21/03/2010].

genas y portadores de necesidades especiales, e incluso para la creación de cursos de ingreso específicos, por ejemplo, las universidades de los estados de Río de Janeiro, Mato Grosso do Sul (uno de los estados de la federación brasileña con más población indígena) y Paraná.¹²

Respecto a la formación de profesores indígenas nada se hizo en la esfera del MEC durante la gestión de Fernando Henrique Cardoso. Los cursos pioneros de licenciatura intercultural indígena —aunque el término intercultural merecería un artículo aparte— surgidos en la Universidad Estadual de Mato Grosso UNEMAT y el Núcleo Insikiran de formación Superior Indígena de la Universidad de Roraima (véase: <http://www.unemat.br/~indigena> y <http://www.insikiran.ufrr.br>) se conformaron por iniciativas autónomas, apoyadas especialmente por la Funai a través de uno de sus núcleos más consistentes de empleados e implantadores de acciones, aquéllos dedicados precisamente a la educación escolar indígena. En el caso de Roraima, la presencia de las organizaciones indígenas en el consejo del Núcleo Insikiran las convirtió en coautoras de ese proceso, e hizo de esa experiencia un caso singular que ha marcado rumbos innovadores en las relaciones entre universidad y movimientos sociales; ya fuera destinando recursos u otorgando becas de estudio a alumnos en universidades y facultades privadas, la Funai fomentó la formación superior indígena, aunque de modo poco transparente y sistemático.

Con la llegada del gobierno de Lula, todavía en la gestión de Cristovam Buarque frente al Ministerio de Educación (MEC) y en la tentativa de estructurar de manera más amplia las acciones de gobierno hacia la educación escolar indígena, el imperativo de formación de profesores indígenas generó la formación de un grupo de trabajo en el nivel de la Secretaría de Educación Superior, con amplia participación de organizaciones indígenas, ONG, de la Funai y de diversas universidades. Sin embargo, fue hasta principios de 2004, con el ingreso de Tarso Genro como Ministro de Educación, que se dio una orientación más orgánica y precisa de la cartera en esta cuestión.¹³ Por un lado, la convocatoria de Nelson Maculan

¹² Acerca de la llamada “ley de cupos” para la Universidad del Estado de Río de Janeiro (UERJ) puede consultarse la disertación de maestría en antropología de Peria (2003). Sobre dicho proceso en Mato Grosso do Sul véase la tesis doctoral de Cordeiro, 2008 y sobre el curso de ingreso universitario específico del estado de Paraná, véase Paulino, 2008.

¹³ Tarso Genro es un destacado político del Partido de los Trabajadores (PT) que ha ocupado cargos públicos en los gobiernos de Lula da Silva como coordinador del Consejo Nacional de Desarrollo Económico y Social, más tarde fue ministro de Educación y, finalmente, ministro de Justicia.

para la Secretaría de Educación Superior (SESU) propició una mayor sensibilidad hacia las cuestiones indígenas con la contratación, como consultora —a través de la UNESCO—, de Renata Gérard Bondim, quien fue contratada para ocuparse de las cuestiones relativas a los acuerdos sobre la lengua portuguesa. Sin embargo, a partir de su experiencia previa de investigación con lenguas indígenas y frente al surgimiento oficial del PSC en 2004 —con el llamado que realizamos para que el MEC participara de un seminario sobre el tema de la educación superior de indígenas— el secretario Maculan le encargó conformar un programa de acciones para la educación superior de indígenas, haciendo un énfasis especial en la meta gubernamental de formar profesores indígenas.¹⁴ Ésta fue, en realidad, la única acción consistente de la SESU/MEC en lo relativo a la enseñanza superior de indígenas. Por otro lado, la reestructuración del MEC, con la creación de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), dirigida por Ricardo Henriques, retiró a la educación escolar indígena de la esfera de la educación inicial y la organizó con la forma de una Coordinación General de Educación Escolar Indígena (CGEEI), con Kleber Gesteira e Matos como su titular. A lo largo de 2007 Henriques y Matos fueron sustituidos respectivamente por André Lázaro y Gersem Luciano Baniwa, este último antropólogo y líder indígena.¹⁵ Con estos actores mantuvimos comunicación durante el periodo de trabajo del proyecto. Sin embargo, es importante destacar que la idea de transversalización de las políticas de acción afirmativa por parte de la SECAD siempre encontró sus límites en el hecho de que, como estructura nueva en el organigrama del Ministerio de Educación, poco o nada consiguió en cuanto a hacer frente a la SESU. Esta Secretaría, una estructura altamente solidificada y articulada a los intereses políticos de rectores y asociaciones de rectores, fue omisa, deficiente e inoperante en el tema de las acciones afirmativas, además de mostrarse reacia a los cambios democráticos de diverso orden. En lo relativo a las cuestiones indígenas, a pesar de que existían algunos programas que podrían haber sido utilizados en esa dirección, nunca fueron efectivamente divulgados al público interesado.

Dos acciones fundamentales llevadas adelante por la CGEEI fueron la subsiguiente reestructuración de la Comisión Nacional de Profesores Indígenas en la Comisión Nacional de Educación Escolar Indígena —ampliando su espectro

¹⁴ La presentación de este programa se produjo en el seminario referido, disponible en <http://www.trilhaconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf>, pp. 25-27.

¹⁵ Véase la nota 4 de este trabajo.

y esfera de acción—, así como una renegociación de la composición indígena en el programa Diversidad en la Universidad (también reubicado en la SECAD y cuyos recursos del BID fueron el soporte principal para su creación). Los recursos del programa Diversidad en la Universidad se conjugaron con recursos presupuestarios de la SESU para permitir una acción conjunta SESU-SECAD: el lanzamiento de la primera convocatoria de apoyo a iniciativas de formación de indígenas en el nivel superior. El Programa de Formación Superior y Licenciaturas Indígenas (Prolind) estuvo marcado por la necesidad de formar y graduar profesores indígenas en el tercer nivel, pero con la apertura suficiente para pensar en la formación de profesionales indígenas en otros cursos que respondieran a la segunda tendencia que mencionamos antes.¹⁶

Los escasos técnicos de la CGEEI tuvieron que desdoblarse en innumerables actividades a lo largo de los años de existencia de la comisión; ninguno de ellos era agente efectivo del MEC, puesto que nunca hubo concurso para completar tal nicho burocrático —lo que, entre otras cosas, confirió a todo ese esfuerzo un carácter temporario—, pero los cambios fueron muy importantes y en un tiempo corto. Según datos del Censo Escolar de 2005, procesados por CGEEI/SECAD, había en el año anterior 2,324 escuelas en tierras indígenas, con 9,100 profesores, de los cuales 88% eran indígenas; estas escuelas eran frecuentadas por una población de 164 mil alumnos indígenas. De dichas escuelas, 46.6% eran estatales, 52.5% eran municipales y 0.9% privadas. Muchas fueron las precariedades, por lo que los resultados varían en los distintos estados y municipios, pero es importante remarcar un punto: de los 164 mil alumnos indígenas, 11.3% cursaban la educación infantil; 63.8% estaban en los primeros grados de la educación inicial; 14.8% se encontraban en los cuatro últimos grados de la educación inicial; 7.2% estaban cursando el nivel de educación de jóvenes y adultos, y sólo 2.9% cursaba la enseñanza media en tierras indígenas. En su mayor parte, los jóvenes que cursaban la enseñanza media lo hacían con grandes

¹⁶ Se lanzaron tres convocatorias del Prolind: la primera en 2005, la segunda en 2007 y la tercera en 2009. Salvo por un seminario del que el psc fue uno de los gestores, no se ha realizado alguna evaluación consistente. Nominado por la Asociación Brasileña de Antropología (ABA), participé de los comités de selección de las tres convocatorias. Cabe señalar que la SESU participó intensamente de la primera convocatoria, pues Renata Bondim estaba todavía presente como consultora en el MEC y había sensibilidad de parte del doctor Maculan al frente de la SESU. De allí en adelante, la débil participación de la misma en los procesos de convocatoria —y su total ausencia en la última, inclusive presupuestaria— muestra los límites de la iniciativa, relegada a la periferia. Es importante destacar que la meta de formar profesores, en general, e indígenas, en particular, en Brasil consta de instrumentos legales desde inicios del siglo XXI.

sacrificios personales y de sus familias, sufriendo una gran discriminación y, algo que era característico de las áreas próximas a las tierras indígenas, un tipo muy peculiar de invisibilidad que enfrentaban los indígenas ante los profesores y directores de escuelas, quienes sin mala fe, pero imbuidos de intensos prejuicios en esas regiones, los tomaban por “mestizos” poco letrados.¹⁷

Sin embargo, si bien se vivió una gran dinámica en el nivel federal (responsable de normatizar, planear y supervisar la educación escolar indígena), en los niveles estatal y municipal (responsables de la ejecución) fueron frecuentes el prejuicio, la ignorancia, la falta de organización, el incumplimiento o la aplicación mezquina de las normas más generales de la educación, poco útiles a los imperativos de la educación escolar indígena. Del mismo modo, el control social de esa política, a través de los consejos locales y estatales, fue tosco o se limitó a medidas administrativas, perdiendo su carácter eminentemente político. Evaluar esa dimensión demandaría un tipo de esfuerzo y de producción de datos de carácter nacional que todavía no han sido hechos.

Con la demarcación de buena parte de las tierras indígenas surgió un segundo movimiento de demandas por formación superior que se intensificó en el periodo postconstituyente y, sobre todo, a partir del ingreso —en las gestiones de Fernando Collor de Mello y de Fernando Henrique Cardoso— de la cooperación técnica internacional para el desarrollo, financiando y normatizando la definición de tierras indígenas en Brasil. Mucho se ha escrito al respecto y algunos de los que integraron los equipos que produjeron conocimiento acerca de las tierras indígenas —lo que permitió que dicho proceso se instaurara, superando la acción tutelar de la Funai— hoy forman parte del Laboratorio de Investigaciones en Etnicidad, Cultura y Desarrollo (LACED), como João Pacheco de Oliveira, co-coordinador del Laboratorio y uno de los principales artífices de la crítica a la acción del Estado en lo referente a las tierras indígenas.¹⁸ En el periodo postconstituyente, Ailton Krenak, importante líder indígena, organizó un centro de formación en Goiânia, que se proponía enfrentar los desafíos de

¹⁷ En un texto redactado para Antonio Carlos de Souza Lima y Maria Barroso Hoffmann (orgs), *Abrindo Trilhas I: contextos e perspectivas - Pontos de partida para a educação superior de indígenas no Brasil*, editado por E-papers/LACED-Trilhas de Conhecimentos, en Rio de Janeiro, Kleber Gesteira e Matos realizan un importante análisis de la educación indígena en el periodo 2003-2010.

¹⁸ Para consultar un conjunto de textos críticos de la acción estatal respecto a las tierras indígenas, que se remontan desde 1983, así como el Proyecto Estudio sobre Tierras Indígenas en el Brasil (PETI), véase Pacheco de Oliveira (1998a). Véase también: http://www.laced.etc.br/produtos/banco_dados/teste.htm y http://www.laced.etc.br/textos_online.htm, última consulta 21/03/2010.

la formación de indígenas en las áreas que iban desde la agronomía hasta la abogacía, pensando precisamente en el cruzamiento de los conocimientos tradicionales indígenas y de los saberes occidentales, así como en la necesidad de contar con cuadros indígenas que construyeran nuevas relaciones con el Estado brasileño y con redes sociales en los contextos locales, regionales, nacional e internacional, sin la mediación de profesionales técnicos no-indígenas. Algunos de sus graduados están hoy en acción, pero la experiencia fue discontinua. El centro en sí fue desactivado por su poca sustentabilidad y por advertir que difícilmente contaría con profesionales formados tan lejos de sus aldeas de origen para actuar entre sus pueblos.

El quiebre del monopolio tutelar, la capacidad “procesal” reconocida a las organizaciones indígenas y el surgimiento de políticas —no sólo la orientada a la educación— como la de salud indígena, estructurada a partir de la Fundación Nacional de Salud (Funasa) en 1999, colocaron a los pueblos indígenas y a sus organizaciones como protagonistas de procesos para los cuales se hacían necesarios conocimientos que no les pertenecían ni les llegaban con facilidad. A pesar de lo mucho que se había escrito sobre educación escolar indígena y de una especie de consenso (no mayoritario ni absoluto) sobre la “educación escolar intercultural, bilingüe y diferenciada” —propuesta de la que se apropió la política federal—, sabíamos muy poco sobre quién estaba haciendo qué cosas en ese campo.

En una evaluación realizada de 1998-1999 por João Pacheco de Oliveira y por el autor del presente capítulo, misma que subsidiaría la realización del seminario “Bases para una Nueva Política Indigenista”, se constataba que una de las mayores preocupaciones de diversos segmentos gubernamentales y no-gubernamentales involucrados en los procesos de constitución de “políticas de la diferencia” —en las que la territorialización es un eje fundamental— era la necesidad de “capacitar” —término caro a la jerga desarrollista— a los pueblos indígenas y a sus organizaciones para competir por recursos de diversos mecanismos de fomento, así como para coadyuvar en numerosos procesos de los cuales eran idealmente los destinatarios y deberían ser los protagonistas. Para ello proliferaron los cursos de entrenamiento en metodologías de diseño de proyectos, así como en técnicas de gestión de organizaciones, que se han impuesto por la vía de los formatos en que operan las agencias internacionales y nacionales de fomento.

En aquel momento muchos indígenas proponían que, además de entrenamientos tópicos, era necesario que se formaran indígenas en las universidades

que adquirieran los conocimientos de los “blancos” para lidiar con los blancos. Muchos consiguieron entrar en universidades públicas, y todavía lo hacen, por esfuerzo personal y por una política asumida por muchas organizaciones indígenas que financian o apoyan a estudiantes indígenas para que estudien en las ciudades y adquieran conocimientos que redunden en beneficio de sus comunidades. Sin embargo, mantenerse allí ha sido el mayor desafío. Las becas proporcionadas por la Funai, como se ha mencionado, han sido un soporte casi exclusivo para ello, pero no ha existido un programa de becas transparente y establecido en tal sentido. Buena parte de los recursos recibidos por esa vía con frecuencia se destinaban al pago de aranceles en universidades privadas de muy dudosa calidad, aunque situadas en ciudades próximas a las tierras indígenas.

El Programa Universidad para Todos (Prouni), creado por el gobierno de Lula para crear vacantes gratuitas en la educación superior privada a cambio de exenciones fiscales en el nivel federal, fue inútil para dicho propósito, ya que la mayoría de los estudiantes indígenas con educación media no consiguió pasar el Examen Nacional de Enseñanza Media (ENEM), condición de acceso al programa que nunca se flexibilizó para los estudiantes indígenas. El programa, realmente, no era para todos.

El proyecto Sendas de Conocimientos ha procurado mirar las dos vertientes, pero atendiendo dos hechos: 1) de acuerdo con el Plan Nacional de Educación (Ley núm. 10,172 del 9 de enero de 2001), es una obligación del Estado brasileño la formación, en el nivel superior de educación, de maestros y profesores indígenas, demanda ya formulada explícitamente por las organizaciones indígenas —especialmente las de docentes—, lo que implicaba actuar en pos de que el gobierno federal cumpliera sus compromisos y, a la vez, que la iniciativa del PSC no se restringiera sólo a esa dimensión; 2) como mencionamos antes, en el escenario político brasileño, después de la Conferencia de Durban, se instaló un debate nacional conducido por el movimiento negro y centrado en la discusión del ingreso a la universidad a través de los cupos especialmente destinados a estudiantes negros, al cual fue subsumida la cuestión del ingreso de indígenas a las universidades. Esto sin considerar las especificidades de la cuestión indígena en Brasil y los grandes desafíos que plantea la permanencia de estudiantes indígenas fuera de sus aldeas de origen, aun cuando algunas de estas aldeas sean, a veces, pequeñas ciudades.

Este breve y esquemático cuadro general tuvo como propósito brindar una visión de la complejidad del panorama sobre el que fue estructurado el

psc y con el cual interactuó de la manera más creativa posible, operando en tres grandes escalas: 1) la local, es decir, los proyectos desarrollados por universidades que recibieron recursos de la PHEI, lo que exigió lidiar con los pueblos indígenas y su diversidad de formas de organización y con las propias instituciones de educación superior; 2) la del escenario nacional de elaboración y ejecución de acciones de gobierno; 3) lo transnacional, representado por la propia Fundación Ford, que experimentó notables transformaciones a lo largo de los años de existencia del psc.

La ejecución del psc: desafíos, avances y limitaciones

Ejecutar el programa Sendas de Conocimientos fue una experiencia inusitada. Los cambios fueron constantes y en diversos niveles: en el panorama político nacional, en las políticas institucionales de la Fundación Ford —en especial para la PHEI— y en los escenarios en los cuales los núcleos universitarios del psc se desarrollaron (los estados de Roraima y Mato Grosso do sul, dos focos de permanente tensión contra los pueblos indígenas). Súmese a lo anterior una devaluación creciente del dólar frente al real, lo que implicó una notable reducción del valor efectivo de los recursos de que disponíamos para ejecutar el proyecto. Fueron innumerables los problemas de gestión administrativa provocados por la forma de transferencia de recursos hacia las universidades que desarrollaron núcleos financiados con los recursos de la PHEI, engendrada por la propia Fundación Ford. El equipo gestor del psc, con sede en el LACED/Museo Nacional tenía que recibir el dinero de la PHEI transformado en reales de la Fundación Ford en Nueva York a través de la Fundación Universitaria José Bonifácio (FUJB) —entidad responsable por la gestión financiera (aunque no administrativa) del proyecto de la Universidad Federal de Río de Janeiro— y desde ésta, hacerlo llegar a las universidades que serían beneficiadas por estos recursos.¹⁹ La conversión monetaria debía realizarse de acuerdo con el tipo de

¹⁹ “La idea de crear la Fundación Universitaria José Bonifácio devino del reconocimiento de que había serias trabas burocráticas que impedían a la UFRJ desempeñar plenamente algunas de sus atribuciones, especialmente en relación al fomento a investigaciones científicas. El camino para la creación de la FUJB fue abierto por el Estatuto de la UFRJ —aprobado el 6 de mayo de 1970— que, a través de su artículo 123 § 2º, autorizó a la universidad a instituir una fundación destinada a la explotación económica de los bienes disponibles de su patrimonio, a fin de promover y subsidiar, con los rendimientos obtenidos, programas de desarrollo de la enseñanza y la investigación”. En: http://www.fujb.ufrj.br/arquivos/materia.asp?act=listar&tipo=nossa_historia [consulta: 30/03/2010].

cambio del momento en que se requería el recurso para entregarlo a las universidades, preservándoles al máximo el poder adquisitivo para el trabajo directo con los indígenas. Esto implicó tener que asumir un control sobre la variación cambiaria muy complicado para el pequeño equipo gestor del PSC —constituido básicamente por antropólogos— imponiéndoles de tal modo un trabajo gerencial creciente, no presupuestado y no remunerado.²⁰

La transferencia de recursos generó numerosos problemas entre las partes involucradas, así como para el equipo del PSC, además de situaciones extremadamente embarazosas. La cotidianidad del equipo gestor del PSC fue, de este modo, consumido en gran medida por un cúmulo de problemas gerenciales que poco o nada tenían que ver con sus objetivos prioritarios, generando poco espacio para la reflexión y construcción inteligente de alternativas.

Otro problema fue lo que podría llamarse el “espectro de las soluciones mexicanas”, que rondó permanentemente el trabajo del equipo del PSC. Tal “espectro” estuvo presente en las sugerencias de algunos integrantes de la Fundación Ford en Brasil, en 2003, y de los gestores de la PHEI en Nueva York, que comparaban continuamente el resultado brasileño y otros casos de América Latina con el de México, por ser uno de los primeros programas Pathways que se implantaron), incluso en cuanto a los presupuestos, sin considerar en tales evaluaciones los diferentes contextos nacionales latinoamericanos. Una de esas “soluciones a la mexicana” —abortada de arranque— se dio en el plano de la gestión Program Officer, encargada del proyecto en la oficina de la Fundación Ford en Brasil en 2003, que consideró centralizar la gestión de los recursos en lo que suponía era el equivalente de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), de México, nos referimos a la Asociación Nacional de Directivos de las Instituciones de Enseñanza Superior (ANDIFES), sin prestar atención a las

²⁰ La práctica común de la Fundación Ford, en el caso de las variaciones cambiarias —y, por tanto, de alteraciones importantes entre las actividades programadas en el presupuesto y lo posible de ejecutar con lo recibido—, era sugerir que fueran suspendidas las actividades planeadas, lo cual pudo hacerse en el caso de las actividades del equipo del LACED, pero no podría asumirse para una serie de actividades pactadas con los indígenas. De haber permitido esta práctica con los núcleos universitarios financiados, habríamos dejado un enorme margen de incertidumbre en la realización de trabajos que tenían una temporalidad propia. Como el dinero no estaba contablemente separado del correspondiente al equipo del LACED, dejamos de beneficiarnos cuando el tipo de cambio se elevó —momentos propicios para la conversión a reales de grandes sumas—, perdiendo de modo considerable nuestra parte de los recursos y debiendo reestructurar actividades. Mantener el dinero invertido mitigó parcialmente la pérdida de recursos, pero los errores causados por la administración de la FUYB —de conocida fragilidad operativa— fueron innumerables y razón de graves sobresaltos.

enormes diferencias entre las historias de ambas asociaciones ni a sus posiciones en los contextos en que se situaban.²¹ Ese movimiento y otros similares se convirtieron en pérdidas de tiempo y fuente de desgaste.

En resumidas cuentas, gestionar el psc fue tener permanentemente claro el contexto brasileño y sus singularidades frente a otros países de América Latina, atendiendo también las dimensiones de las difusas —y por momentos confusas— ideas de los gestores estadounidenses de la PHEI en aquella época y del papel central de la oficina brasileña de la Fundación Ford —y del Program Officer (PO) encargado de acompañar el proyecto— en el trabajo de traducción, negociación y reformulación de expectativas frente a otros contextos de la propia Fundación. Pero también fue estar atentos, entender, dialogar y articular con instancias del gobierno federal, con universidades, con asociaciones de prorectores de grado,²² organizaciones indígenas, etc., además de resistir la presión velada de aquellos que se consideran especialistas en educación indígena, lo que nunca pensamos que debiera ser el objetivo del equipo del psc.

Las actividades del proyecto Sendas de Conocimientos se iniciaron formalmente el primero de febrero de 2004, y su primera etapa concluyó en marzo de 2007. La segunda etapa comenzó en abril de 2007 y se cerró en octubre de

²¹ “La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, desde su fundación en 1950, ha participado en la formulación de programas, planes y políticas nacionales, así como en la creación de organismos orientados al desarrollo de la educación superior mexicana. La ANUIES es una Asociación no gubernamental, de carácter plural, que agremia a las principales instituciones de educación superior del país, cuyo común denominador es su voluntad para promover su mejoramiento integral en los campos de la docencia, la investigación y la extensión de la cultura y los servicios. La Asociación está conformada por 152 universidades e instituciones de educación superior, tanto públicas como particulares de todo el país, que atienden al 80% de la matrícula de alumnos que cursan estudios de licenciatura y de posgrado”. Disponible en: http://www.anui.es/la_anui.es/que_es/laanui.es.ph [consulta: 21/03/2010].

“La Asociación Nacional de Directivos de las Instituciones Federales de Enseñanza Superior, creada el 23 de mayo de 1989, es la representante oficial de las instituciones federales de enseñanza superior (IFES) en la interlocución con el gobierno federal, con las asociaciones de profesores, de técnicos administrativos, de estudiantes y con la sociedad en general. Son 2 Centros Federales de Educación Tecnológica (CEFET), 2 Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IFET) y 55 universidades —localizadas en todos los estados de la Federación y en el Distrito Federal. Estas 59 IFES viven hoy un importante proceso de expansión. En muchas regiones corresponden a la única opción de enseñanza superior y cumplen un relevante papel de inducción del desarrollo económico, social y cultural. Disponible en: http://www.andifes.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=93&Itemid=64p [consulta: 21/03/2010].

²² N. del T.: La organización interna de las universidades brasileñas prevé la existencia de una rectoría, de administración general, y de pro-rectorías para las áreas de grado, posgrado y extensión, además de diferentes configuraciones para las áreas de personal y la financiera.

2009, e implicó un amplio cambio de concepción. Esta segunda etapa se cerró plenamente en 2010, con la conclusión de cuatro grupos-piloto de un curso a distancia (vía Internet) destinado a la formación de gestores en educación escolar indígena —que abordaremos más adelante en este texto—, y con la publicación de la serie de tres libros de análisis de la experiencia.

Antes del inicio de la primera etapa del PSC, hubo un año y dos meses de preparación dentro del marco del diseño inicial de la PHEI, cuyo punto de partida se registró en 2001 con la forma de un *concept paper*, presentado por el equipo del LACED en 2002 a solicitud del asesor de programas de medio ambiente y desarrollo de la Fundación Ford en Río de Janeiro, el economista estadounidense José Gabriel López. Sin embargo, este periodo no fue propiamente de investigación o de creación de redes, sino de idas y venidas en función de modificaciones que fueron presentadas como realidades insuperables al equipo gestor del proyecto.

Los recursos proporcionados por la PHEI/FF para el periodo febrero 2004-marzo 2007 fueron 1.2 millones de dólares. Como ya se mencionó, en función de cambios impuestos al equipo del LACED, generados por transformaciones en los objetivos y en la estructura de gestión de la PHEI después de la aprobación del *concept paper*, en esta primera etapa el equipo de investigadores del LACED actuó como intermediario de recursos destinados a otras universidades para la realización de acciones afirmativas modélicas que sirvieran para la discusión de políticas gubernamentales, realizando junto a ellas funciones de monitoreo y acompañamiento, además de seminarios temáticos en áreas de gran demanda indígena de formación: derecho, salud y educación superior para indígenas. El PSC, además de organizar una colección de libros didácticos destinados a estudiantes indígenas y a sus educadores, fue propuesto como espacio de reunión para el diálogo entre universidades, pueblos indígenas y sus organizaciones, así como los sectores gubernamentales dedicados a las políticas indigenistas y a la educación superior en el nivel federal.

En la segunda etapa, el PSC recibió de la PHEI/FF 400 mil dólares, en particular para continuar con trabajos de *advocacy* y *networking*, así como para elaborar un curso para gestores gubernamentales sobre cuestiones indígenas (con una materia especial sobre educación indígena, inclusive para la enseñanza superior). Otra de las tareas programadas en esta etapa fue transferir capacidades a organizaciones indígenas en lo referente a la demanda de enseñanza superior. A todo esto se sumaron algunas actividades de investigación.

En ambas etapas, los planes elaborados y las posibilidades reales de su ejecución tuvieron muchos cambios, lo que demandó extensas reelaboraciones del proyecto por parte de su equipo de gestión y la construcción de alianzas estratégicas, debido a las intensas variaciones cambiarias.

En resumen, la creación del psc se apoyó en el hecho de que los pueblos indígenas y sus organizaciones han mantenido en Brasil un reclamo de larga data por una política de educación integrada, desde la educación inicial y primaria hasta la universitaria, y orientada al etnodesarrollo. El deseo de las organizaciones indígenas es superar la presencia de mediadores no indígenas —en ocasiones impuesta por mecanismos de financiamiento y políticas gubernamentales—, a través de una sólida formación de cuadros dotados de la profesionalización necesaria para substituir a esos mediadores en diversas demandas concretas de su vida cotidiana, especialmente en las áreas del derecho, la salud, la educación, la política y la sustentabilidad económica (con la creación y ejecución de mecanismos y actividades de generación de renta).

Organización y premisas

El psc contó con un equipo fijo de investigadores, cuya composición ha variado a lo largo de los años, con excepción de su coordinador general, su subcoordinadora, Maria Barroso-Hoffmann, ambos antropólogos, y su secretario ejecutivo, Francisco das Chagas de Souza, quienes se han mantenido en sus cargos a lo largo de casi todo el periodo. En la segunda etapa el psc contó con la participación de la doctora Mariana Paladino y de los profesores Nina Pádua Almeida y Marcos Moreira Paulino, quienes desarrollaron las disertaciones de maestría ya citadas, orientadas hacia temáticas importantes para el proyecto. En rigor, en esta segunda etapa, desde diciembre de 2008 y antes de la finalización de sus actividades, en octubre de 2009, el equipo del proyecto quedó reducido a su coordinador, su subcoordinadora, Mariana Paladino y Nina P. Almeida.

El equipo original contó en sus inicios con un máximo de cuatro pasantes estudiantes de grado, que se restringió a dos, hoy ya graduados que se desempeñan como investigadores. Dada su función de intermediación y monitoreo entre la oficina de la Fundación Ford en Brasil (FF/BR) —y por esta vía a la gestión central de esa iniciativa en la sede de la Fundación Ford en Nueva York (FF/NYC)— y las universidades solicitantes o contempladas en la transferencia de recursos, el psc contó con un comité asesor (CA/psc), compuesto por siete integrantes, dos de los cuales eran líderes en el movimiento indígena de Bra-

sil.²³ Han integrado el CA/PSC Beatriz María Alasia de Heredia, antropóloga y docente de la UFRJ, que asesoró a la FF en el montaje del proyecto a lo largo del segundo semestre de 2003; Carlos Coimbra, antropólogo, docente de la Fundación Oswaldo Cruz, ligado al Ministerio de Salud, donde coordina un grupo de investigaciones sobre salud indígena, además de ser donatario de recursos de la FF en Brasil; Fulvia Rosemberg, psicóloga, coordinadora en Brasil del International Fellowship Program (IFP)/FF, ONG Fundación Carlos Chagas; Etelvina Santana da Silva, conocida como Maninha Xukuru-Kariri, estudiante de filosofía, líder indígena de gran importancia, especialmente en la región nordeste y este de Brasil, fallecida en octubre de 2006; Gersem José dos Santos Luciano, Baniwa, líder indígena de reconocimiento nacional, antropólogo, representante indígena en el Consejo Nacional de Educación y después coordinador general de Educación Escolar Indígena en la GEEI/SECAD/MEC; María Conceição Pinto de Góes, historiadora, representante del rectorado de la UFRJ, y Nietta Lindenberg Monte, magister en educación y especialista en educación indígena, vinculada a la ONG Comisión Pro Indio del Acre.²⁴ Este comité tuvo como función deliberar —junto al equipo ejecutor del LACED y en presencia del asesor del programa de medio ambiente y desarrollo de la FF en Río de Janeiro, el antropólogo Aurélio Vianna, quien acompañó al PSC a partir de 2004— acerca de la aprobación de las propuestas enviadas por las universidades al proyecto, así como sobre los informes de las tres que, efectivamente, fueron aprobadas y en las que se implantaron núcleos: la Universidad Federal de Roraima (UFRR), por medio del proyecto E'ma Piá del Núcleo Insikiran de Formación Superior Indígena, y el proyecto Red de Saberes, que asoció a la Universidad Católica Don Bosco (UCDB) y a la Universidad Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).²⁵

²³ Véase: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/expediente/index.htm> [consulta: 21/03/2010].

²⁴ Para mayor información sobre la Fundación Oswaldo Cruz, véase: <http://www.fiocruz.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?tpl=home> [consulta: 21/03/2010].

²⁵ Sobre la ejecución en Brasil del IFP, véase: <http://www.programabolsa.org.br/>. Para la oficina de la Fundación Ford en Río de Janeiro, ver: <http://www.fordfound.org/regions/brazil/overview>. Sobre los núcleos financiados, véase: <http://www.insikiran.ufrj.br/> y <http://www.rededesaberes.org/www/index.html> [consultas: 21/03/2010]. La llegada del doctor Vianna como interlocutor del equipo en la oficina de la Fundación Ford, por su conocimiento de la cuestión indígena en Brasil y en la región amazónica, modificó integralmente la dinámica de trabajo: su capacidad para entender y traducir a las demás instancias de la FF, así como el escenario brasileño, permitió retomar muchos objetivos prefigurados inicialmente, además de una interlocución creativa, asumiendo la parte interesada de la oficina en Brasil en el desarrollo del proyecto.

La FF/BR contrató para la “evaluación nacional” de la experiencia a las investigadoras Vanilda Paiva y Azuete Fogaça, a dicha evaluación se sumó la anteriormente citada “evaluación latinoamericana”, encargada por la FF/NYC a los evaluadores de la experiencia mexicana, Sylvie Didou Aupetit y Eduardo Remedi Allione.²⁶ De ninguna de ambas evaluaciones pudimos beneficiarnos, ya que una nunca nos fue presentada y la otra nos llegó en forma de libro, después de haber concluido la mayor parte de nuestras actividades. Tampoco pudimos beneficiarnos de un supuesto “programa de comunicación” desarrollado para la PHEI, que estableció su *homepage*, ya que también ésta estuvo *online* cuando las actividades del equipo llevaban ya mucho tiempo delineadas; a través de la *homepage*, poca información sustancial pudimos saber sobre otras experiencias realizadas bajo la égida de esta misma iniciativa.

El desarrollo del trabajo

El desarrollo del psc puede describirse mejor a través del agrupamiento de sus múltiples actividades. Las principales realizaciones del psc durante el periodo 2004-2007 se detallan a continuación.

1. Acciones de incentivo a la demanda a través del establecimiento de innumerables contactos con universidades y organizaciones indígenas desde comienzos de 2004 hasta finales de 2005, lo cual incentivó la presentación de propuestas, dos de las cuales fueron plenamente aprobadas, involucrando a tres universidades que se convirtieron en experiencias modelo: una universidad pública federal (Universidad Federal de Roraima, UFRR), una universidad pública estatal (Universidad del Estado de Mato

²⁶ Ambos son investigadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (CINVESTAV), México, D. F. El análisis del proceso de evaluación de la PHEI en Latinoamérica, particularmente en Brasil, merecería un capítulo aparte si planteáramos cuestiones como: ¿para qué sirven evaluaciones que no son remitidas a los ejecutores de los proyectos? ¿Qué puede efectivamente conseguir saber un evaluador, por más genial y perspicaz que sea, en una única visita de una semana a realidades tan diferentes como las escogidas para la implantación de Sendas en Brasil? ¿Cómo se puede proceder a una evaluación si toda la dimensión desarrollada por el equipo coordinador fue prácticamente dejada de lado, puesto que el paradigma de toda la evaluación latinoamericana fue la situación mexicana? Un análisis de los textos producidos por los evaluadores, constreñido a cierto estilo de análisis institucional que, dadas las elecciones estructurantes del psc poco revela del significado del proyecto, merecería entrar en un listado de casos para que se analice la “magia de la evaluación” y sus resultados.

Grosso (UEMS), ambas gratuitas, y una universidad privada confesional de la Orden Salesiana (Universidad Católica Don Bosco, UCDB). Otras dos propuestas y la antepropuesta de una tercera —procedentes todas de universidades federales— no fueron plenamente desarrolladas debido a las exigencias y críticas a sus primeras formulaciones. No obstante se hicieron numerosos contactos.

2. El monitoreo del trabajo de los núcleos contratados de 2005 a 2007 a través de visitas periódicas, lectura y análisis de extensos informes en conjunto con el CA/PSC.²⁷
3. La organización de un seminario nacional sobre educación superior de indígenas, con recursos de la FF y del Fondo de Inclusión Social del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). El seminario “Desafíos para la educación superior de los pueblos indígenas en el Brasil” que se realizó en Brasilia los días 30 y 31 de agosto de 2004 y que contó con una amplia participación de organizaciones e intelectuales indígenas, sectores gubernamentales, ONG, organismos de fomento y docentes universitarios.

A partir de este seminario se generó una publicación periódica. La realización del seminario estimuló a la secretarías de Educación Superior (SESU) y de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD), del Ministerio de Educación del gobierno federal, a tomar una posición respecto a la educación superior de indígenas que generó un año después el lanzamiento de la convocatoria del llamado Programa de Apoyo a la Educación Superior y Licenciaturas Indígenas (Prolind) en 2005.²⁸

El Prolind, que efectuó tres convocatorias para el concurso de universidades de Brasil, tenía como objetivos:

²⁷ La descripción de la experiencia de los dos núcleos implantados puede hallarse en Souza Lima, Antonio Carlos de y Maria Barroso Hoffmann (orgs.), 2010.

²⁸ Véase: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/Desafios.pdf> [consulta: 23/01/2010]. Sobre la actuación de la SESU/MEC a través de su Departamento de Política de Educación Superior-DEPES, véase: Bondim, 2006 y 2010. Para el Prolind, véase: <http://www.mec.gov.br/prolind> [consulta: 21/03/2010]. Por coordinar el programa Sendas de Conocimientos, Antonio Carlos de Souza Lima fue nominado por la Asociación Brasileña de Antropología para integrar el comité de selección de las tres convocatorias del referido programa (2005, 2007 y 2009). El equipo del PSC actuó como asociado a la Coordinación General de Educación Escolar Indígena/SECAD/MEC en la realización de un seminario de evaluación de la primera convocatoria del Prolind, realizado en conjunto con la Universidad de Brasilia del 30 de noviembre al 2 de diciembre de 2006.

...movilizar y sensibilizar a las instituciones de educación superior, con vistas a la implantación de políticas de formación superior indígena y de Carreras de Licenciatura específicas; movilizar y sensibilizar a las instituciones de educación superior, con vistas a la implantación de políticas de permanencia de estudiantes indígenas en las Carreras de Grado; promover la participación de indígenas como formadores en las carreras de licenciatura específicas (disponible en: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=573&Itemid=303> [consulta: 25/06/10]).

La convocatoria estableció un concurso público para un total de 2 millones 700 mil reales para distribuirlos entre las universidades que compitieran sobre tres ejes de modalidad de acciones:

1. Implantación y manutención de Carreras de Licenciatura específicas para la formación de nivel superior de profesores indígenas.
2. Elaboración de proyectos de Carreras de Licenciatura específicas para la formación de nivel superior de profesores indígenas.
3. Permanencia de alumnos indígenas en el nivel superior de educación, así como la movilización y sensibilización de las comunidades académicas para dicho propósito.

La introducción del tercer eje fue consecuencia directa de los debates del seminario Desafíos y de la acción de Sendas de Conocimientos. Los recursos se dirigieron hacia las fases iniciales de programas de formación y titulación de profesores indígenas. Los resultados parciales de las acciones de esa primera convocatoria del Prolind fueron evaluados en el seminario realizado en asociación entre SECAD/MEC, SESU/MEC, Universidad de Brasilia, Sendas de Conocimientos y Fundación Ford, en Brasilia, del 29 de noviembre al primero de diciembre de 2006. A lo largo del mismo se evidenció que acciones de tales dimensiones no son compatibles con recursos temporarios como los provenientes de la cooperación técnica internacional, pero que deberían ser materia de inversiones permanentes del Estado brasileño, las cuales deberían incrementarse y tener una participación mejor organizada a través de otros organismos públicos que desarrollaran acciones para indígenas. Un ítem particularmente destacado fue la elaboración de programas de becas de permanencia para los estudiantes indígenas con la estabilidad de los programas de becas para iniciación

científica, dotados del compromiso de una orientación académica tutorial (y no tutelar) sistemática y reflexiva.

4. Durante 2005 y hasta finales de 2006, se encargó la elaboración de libros didácticos. La implantación del PSC, así como la evaluación del impacto que tuvo en el movimiento indígena la formación de posgraduados indígenas en Brasil, mostró la importancia de poner a su disposición textos para procesos de formación de indígenas y no indígenas en lo referente a varias dimensiones de la vida social de estos pueblos.

Generalmente, este tipo de textos han sido escritos por no indígenas. Se consideró que, cuando fuera posible, lo elaboraran autores indígenas, proporcionando nuevos ejes de reflexión para los jóvenes indígenas en formación, de modo que construyeran una imagen positiva de una “intelectualidad indígena” comprometida y reflexiva con la cual identificarse.

Con este propósito, se diseñó la serie “Vías de los Saberes”, que se ejecutó en el nivel de dirección editorial a cargo del PSC, misma que se difundió en el formato de *e-books* en la página web del proyecto.²⁹ Además, se produjo un trabajo en colaboración con la SECAD/MEC y con la UNESCO para que se imprimieran en la colección “Educación Para Todos”, con recursos del BID, en ediciones de 5 mil ejemplares por volumen, destinados a la distribución nacional en escuelas indígenas de nivel universitario, organizaciones indígenas, ONG indigenistas, bibliotecas públicas, etc. Su contenido también sirvió de base a módulos de un curso de capacitación a distancia de gestores universitarios, municipales y estatales de educación como ejecutores de la educación inicial de indígenas en el país.

El primer libro de la serie es una introducción general a aspectos de la vida actual de los pueblos indígenas en Brasil y fue escrito por uno de sus principales líderes de proyección nacional, Gersem Luciano Baniwa (integrante del CA/PSC y Magister en Antropología, ex becario del IFP y director-presidente del Centro Indígena de Estudios e Investigaciones, CINEP).

El segundo libro, escrito por los antropólogos João Pacheco de Oliveira (Museo Nacional/UFRJ) y Carlos Augusto da Rocha Freire (Museo del Indio/

²⁹ Ver: <http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/index.htm> [consulta: 25/06/2010]. En cada libro podrá encontrarse información acerca de sus autores.

Fundación Nacional del Indio, MI/Funai), es un trabajo sin parangón en nuestra producción académica, que presenta de modo crítico y didáctico la presencia indígena en la historia de Brasil como base para la revisión del sistema de pre-conceptos vigente hasta el momento; sistema de preconceptos que no ha permitido pensar, por ejemplo, que los indígenas tengan derecho y demanda de carreras universitarias.

En el tercer libro de la serie, sobre derechos indígenas, a la presencia de cuatro abogados indígenas, se sumó una coordinadora no indígena, Ana Valéria Araújo, secretaria ejecutiva de la ONG Fondo Brasil de Derechos Humanos, abogada especializada en derecho indigenista brasileño con una larga trayectoria en el acompañamiento de la formación en derecho de estudiantes indígenas. Los cuatro abogados indígenas mencionados son Paulo Celso de Oliveira Pankararu, magister en Derecho, ex becario del IFP y asesor del Centro Amazónico de Formación Indígena de la Coordinación de las Organizaciones Indígenas de la Amazonia brasileña (CAFI/COIAB); Joênia Batista de Carvalho Wapichana, abogada de la organización indígena Consejo Indígena de Roraima, quien iniciará su preparación para la maestría en Derecho con una beca del IFP; Lucia Fernanda Belfort Kaingáng (también magister en Derecho), directora ejecutiva del Instituto Indígena brasileño de Propiedad Intelectual; Vilmar Moura Guarany (candidato a magister, con beca del IFP), abogado de la Fundación Nacional del Indio, agencia indigenista gubernamental, además del renombrado investigador y activista de los derechos indígenas en el plano internacional, el indígena estadounidense S. James Anaya, profesor de la Facultad de Derecho de la Universidad de Arizona y actualmente relator de la Organización de Naciones Unidas para los Derechos Humanos y Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas.³⁰ Cada uno de ellos desarrolló temas de su interés y de importancia para los derechos de los pueblos indígenas.

El cuarto libro de esta serie es un manual de lingüística destinado al estudio de lenguas indígenas y del bilingüismo. Fue escrito por el lingüista de la UFRJ, Marcus Antonio Resende Maia, uno de los primeros en trabajar con

³⁰ Sobre el Museo Nacional (UFRJ) y su programa de antropología, véase: www.ppgasmuseu.etc.br. Sobre el Museo del Indio, véase: www.museudoindio.org.br; acerca del FBDH, véase: <http://www.fundodireitoshumanos.org.br/index.jsp>; sobre la COIAB, ver: <http://www.coiab.com.br/index.php>; sobre el CIR, véase: <http://www.cir.org.br/>; sobre el INBRAPI, véase: <http://www.inbrapi.org.br/diretoria.php>; acerca de la Fundación Nacional del Indio, véase: <http://www.funai.gov.br/>. [consulta: 21/03/2010].

contenidos del portugués como segunda lengua en la formación de maestros y profesores indígenas.

5. La producción de una página web, desde 2004, con información relativa a la educación superior de indígenas, actualmente ya en su segunda versión (<http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br>), así como la implantación y gestión de la lista electrónica de discusión “Educación Superior de Indígenas”, basada en Yahoo! Groups (<http://br.groups.yahoo.com/group/superiorindigena> [consulta: 12/02/2008]).
6. La producción de un video titulado “Sendas de conocimientos”, a partir de la experiencia de los estudiantes indígenas de Mato Grosso do Sul, realizado con la participación de los estudiantes y cuyo material en bruto les fuera enviado para otros filmes futuros. El video ha sido utilizado intensamente en charlas, conferencias y reuniones como instrumento de sensibilización.
7. La participación en el comité de evaluación del Prolind en agosto de 2005 y en el seminario de evaluación del mismo en noviembre de 2006.
8. La promoción, en asociación, de dos seminarios financiados con un remanente de recursos destinados a núcleos universitarios, luego de las subdonaciones para la UFRR, la UCDB y la UEMS.
 - 8.1 Un seminario sobre la enseñanza del derecho para indígenas en Brasil, que generó una página web, un video y un documento que se publicará próximamente. Todo esto por medio de una subdonación al Programa de Postgrado en Derecho de la Universidad Federal de Pará (UFPA), importante centro en el área de derechos humanos y detentor de mecanismos de acción afirmativa.
 - 8.2 Un seminario sobre la formación de indígenas en el área de la salud (que también produjo una página web y cuyo informe final está en prensa), por medio de una subdonación a la Universidad Federal de Bahía, centro de referencia en el área de sanitarismo (véase, respectivamente: <http://www3.ufpa.br/juridico> y <http://www.unindigena.ufba.br> [consultas: 12/02/2008]).
9. El estímulo a la reflexión, en particular sobre la relación entre indígenas y educación, con el soporte financiero a investigaciones para tesis de doctorado y a la publicación en castellano de la compilación organizada por Marina Paladino y Stella García, publicada en Argentina bajo el título

Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina, editado por la editorial Antropofagia en 2007.

10. Un intenso trabajo de *advocacy* en diversos frentes, procurando presentar elementos para pensar los problemas de la formación de indígenas en el nivel de educación superior desde diversos ángulos, en especial la permanencia académica y la futura inserción profesional de los estudiantes.

Resultados parciales

El surgimiento del primer programa gubernamental en pro de la educación superior de indígenas (Prolind) es uno de los primeros indicadores de éxito por parte de las actividades trazadas para el PSC, en tanto programa de fomento a políticas gubernamentales.

A raíz de que el PSC planteara a diversas universidades el problema de la permanencia de estudiantes indígenas, se desplegaron acciones similares a las que se propusieron para el desarrollo por parte de los núcleos aprobados y financiados a través del PSC —más allá de la primera etapa del proyecto e incluso sin el financiamiento de la PHEI—, acciones que, en buena medida, han surgido del diálogo del equipo del PSC y el CA/PSC.

La Fundación Nacional del Indio fomentó la enseñanza superior de indígenas por medio de becas y convenios con universidades, siendo una de las principales instituciones de incentivo en este sentido. Al iniciar las actividades del proyecto, esto se produjo con una acción bastante casuística. Tal vez influidas por un efecto de interpelación que propusieron las acciones del PSC, la Funai desarrolló normas más explícitas, especialmente a partir de 2006, y exigió a las universidades en convenio que recibieran a becarios indígenas, además de que tuvieran núcleos de referencia capaces de prestar asistencia a los estudiantes indígenas del modo en que se propuso para las universidades financiadas por el PSC.

En los dos núcleos financiados hubo importantes avances, a pesar de situarse en estados de la federación brasileña marcadamente anti-indígenas —en gran medida por la importancia de las tierras y poblaciones indígenas allí presentes—. En el caso de la UFRR se logró, además de un incremento importante en la forma como se ejecutó la licenciatura Intercultural, la apertura de vacantes especiales para indígenas para otras carreras, en especial la de Medicina. En el caso de la UCDB/UEMS surgió una articulación interinstitucional y entre indí-

genas —hasta entonces inexistente—, incluso con otras instituciones universitarias de Brasil, por un lado, así como entre indígenas de Mato Grosso do Sul (Kayowás, Terenas, Kadiwéus, principalmente) y organizaciones del resto del país, por otro lado.

Los motivadores de esa nueva realidad surgieron de la organización de dos encuentros de académicos indígenas y de la preparación de un seminario internacional para discutir cuestiones relativas a la interculturalidad y a la educación superior para indígenas, en agosto de 2007, así como de la participación de alumnos indígenas de Mato Grosso do Sul en el seminario sobre formación en derecho en la UFPA, lo que motivó la demanda de realización de un curso sobre derechos indígenas y derecho indigenista, integrando a alumnos indígenas del área jurídica de todas las instituciones de educación superior de Mato Grosso do Sul. Participaron alrededor de 500 alumnos indígenas en los dos núcleos, un décimo de lo que se calcula era el total de los estudiantes indígenas en cursos de nivel superior en Brasil.

Con dichos seminarios se alcanzó un número mayor de universidades. En la Universidad Federal de Pará —estado de la federación brasileña con algunos de los peores índices en términos de educación indígena— vimos surgir, primero en el programa de posgrado en Derecho y luego en todos los cursos de grado de la universidad, una política institucional de reserva de cupos, además de un curso específico orientado a la gestión territorial de poblaciones tradicionales (indígenas inclusive) como efectos de la instauración del Programa de Políticas Afirmativas para Pueblos Indígenas y Poblaciones Tradicionales, financiado con recursos de la PHEI destinados directamente por la oficina de la Fundación Ford en Brasil durante la segunda etapa del PSC (http://www.ufpa.br/beiradorio/novo/index.php?view=article&catid=112%3Aedicao-82&id=1024%3Aufpa-recebe-primeiros-alunos-indigenas&option=com_content&Itemid=18 [consulta: 21/03/2010]). De esta manera también se renovó, aunque ampliando su acción a dos universidades más, el programa Red de Saberes en Mato Grosso do Sul.

La concientización de los egresados indígenas y la constitución de una institución para congregarlos (el Centro Indígena de Estudios e Pesquisas, CINEP, liderado por uno de los integrantes del CA/PSC) fue otro importante logro.

Actualmente se sigue impartiendo el curso a distancia de formación de gestores en educación superior que el PSC desarrolló en su segunda etapa. Con tres materias, la realización de cuatro grupos piloto fue posible gracias a la asociación entre PSC, la Fundación Getulio Vargas Online y la CGEEI/SECAD/MEC

(<http://www5.fgv.br/fgvonline/mn/index.asp?idc=00> [consulta: 19/06/2010]). Por medio de esta experiencia se procura que el curso sea gratuito para quienes se inscribieran en las 120 vacantes de los cuatro primeros grupos, además de perfeccionarlo para distribuirlo ya sea en formato DVD para su implantación donde se quiera replicarlo, o colocarlo como curso gratuito accesible a amplias franjas de público interesado por su reproducción a través de los proveedores del MEC.

Obstáculos y perspectivas

Fueron muchos y de diversa naturaleza los obstáculos surgidos en el desarrollo de la experiencia. Algunos ya fueron mencionados y otros se comentarán dentro de los límites de este texto.

El primer obstáculo fue la actuación del financiador, la Fundación Ford, ya que las sucesivas modificaciones a la formulación original del proyecto en 2002, impuestas por los cambios internos de la Fundación en lo referente a la PHEI, se mostraron deletéreas y erróneas para el desarrollo del PSC, que se hubiera beneficiado de una acción más vigorosa de *advocacy*, concertada con las organizaciones indígenas, en el sentido de presionar al gobierno federal y a los gobiernos estatales en pos de políticas gubernamentales. La idea de la PHEI/FF de promover cambios más amplios a partir de transformaciones organizacionales fue insuficiente, especialmente porque eran muchas las necesidades, salvo raras excepciones, de un sistema universitario público (federal o estatal) amplio y muy debilitado, como lo era el brasileño en 2003 —y lo es todavía en muchos aspectos—. Los recursos que la PHEI aportó a la educación superior de indígenas serían siempre insuficientes, aun para la idea de funcionar como “dinero semilla” (*seed money*) que propiciara el arranque de nuevas iniciativas. Como ya se mencionó, la progresiva caída en la cotización del dólar estadounidense limitó aún más las posibilidades de ejecución, lo que terminó agravando las dificultades de gestión interna de las fundaciones universitarias.

Otro límite de gran impacto es que la partida presupuestaria de la PHEI no permitió su utilización para el otorgamiento de becas de manutención para estudiantes indígenas que les proveyeran de recursos para alimentación, transporte y vivienda en las ciudades, pues en general los estudiantes se trasladaban desde sus aldeas, situación que les representaba elevados costos. Actualmente no existen becas federales destinadas a este rubro, y las que existen, en el caso

de las universidades estatales, son inestables, pues fluctúan de acuerdo con diversos factores, desde los políticos hasta los presupuestarios. Debemos tener en cuenta que los prejuicios contra los indígenas son tanto más fuertes cuanto más próximo se está de sus tierras. Las becas concedidas por la Fundación Nacional del Indio, la agencia indigenista gubernamental, han sido pocas y tampoco han asegurado su mantenimiento. Ese ha sido un motivo de gran deserción escolar por parte de los indígenas.

Otro punto importante fue la poca importancia que otorgó el gobierno de Luís Inácio Lula da Silva a aquello que no fueran políticas de inclusión de grandes sectores de población excluidos a un mismo *mainstream* sociocultural, con una atención concentrada en los negros —muy justa si no descuidara otras situaciones, como la indígena—. La sensibilidad gubernamental frente a los problemas indígenas fue tenue y objeto de inconformidad por parte de organizaciones indígenas, que en muchas ocasiones entregaron al gobierno propuestas, manifiestos y otros documentos, además de haber realizado importantes movilizaciones, aunque con resultados no tan positivos. La falta de coordinación de las políticas indígenas reflejó esa poca atención y el equipo encargado de la educación indígena en la SECAD/MEC, responsable por una acción transversal, muchas veces se sobrecargó con tareas que eran responsabilidad de la SESU/MEC.

La burocracia de la educación superior en Brasil, que incluyen las administraciones universitarias, es pesada y está desinteresada por las transformaciones sustantivas de este tipo de instituciones, más incluso frente a cuestiones como las acciones afirmativas para los indígenas, ya que perciben a los indígenas como un segmento numéricamente insignificante de la población brasileña, a pesar de su valor simbólico en la construcción nacional y de la importancia de las tierras indígenas. A pesar de haber sido la educación superior de indígenas un tópico abordado en la I Conferencia Nacional de Educación Escolar Indígena (CONEEI), realizada entre del 16 y al 20 de noviembre de 2009 después de un extenso proceso de consulta en las aldeas y conferencias regionales, el seminario promovido por la SECAD/MEC los días 7 a 9 de junio de 2010, el cual congregó especialmente al grupo de universidades que ganaran las convocatorias del Prolind, demostró, dentro del propio MEC, la falta de conocimiento sobre las cuestiones indígenas.

Este escenario fue incluso empeorando, pues las luchas por acciones afirmativas fueron básicamente llevadas adelante por el movimiento negro, que volvió a instalar la cuestión racial en la agenda del debate público, y porque el

movimiento indígena, frente a este cuadro adverso, se concentró en las demandas por tierras y sustentabilidad. Las cuestiones educativas fueron poco asumidas por las principales redes de organizaciones indígenas en el país y dejadas en manos de las organizaciones de docentes indígenas, muchas de ellas —en especial en la región norte— dedicadas principalmente a las demandas de tipo sindical, poco conectadas con las cuestiones relativas a la sustentabilidad de los pueblos indígenas, origen de buena parte de las demandas por educación superior. Todo esto generó un ambiente poco propicio para la realización de la experiencia del psc y demandó grandes esfuerzos para reconfigurar las estrategias.

Es imprescindible que surjan políticas gubernamentales orientadas a la educación superior de indígenas que consideren como los mayores problemas los siguientes: el mantenimiento de estudiantes indígenas en las universidades, la ausencia de planes curriculares con contenidos referentes a los modos de vida, las historias, las culturas, las lenguas y los proyectos indígenas de futuro, así como la procuración de becas para la manutención de los estudiantes. Esta política debería construirse en conjunto con organizaciones e intelectuales indígenas, el MEC y las secretarías estatales de educación. El restringir la idea de interculturalidad a las prácticas de las llamadas licenciaturas interculturales y a ciertos modelos diseminados por la cooperación técnica internacional para el desarrollo es una forma muy restrictiva de pensar la relación entre conocimientos indígenas y no indígenas.

Si bien la primera etapa del psc consideró que la educación superior de indígenas estaba inserta como un ítem prioritario en el programa del segundo gobierno de Lula, nada sustancial se ha hecho hasta el momento. Se anuncia un proceso de institucionalización del Prolind, pero no ha habido definiciones ni instrumentos para el control de la sociedad. Se delegó en la SECAD —creado en 2004 y que tiene en su cartera innumerables tareas— la espinosa tarea de lidiar con la educación indígena en todos los niveles de formación. Aunque su equipo sea muy dedicado, es pequeño y tiene poca experiencia en lo referente a la educación superior. A partir de que la SESU fue desafectada del desarrollo de actividades en esa dirección, se perdió la posibilidad de un cambio radical más ágil en innumerables programas ya existentes en su estructura, donde deberían desarrollarse acciones afirmativas en pro de los indígenas.

Sólo serán posibles transformaciones más profundas en las políticas gubernamentales si el movimiento indígena no sólo convierte la demanda por educación superior en una de sus reivindicaciones prioritarias, sino también en

una de sus metas de presión política; para esto, un proyecto que hubiera tenido más en cuenta las actividades de *advocacy* y capacitación de organizaciones indígenas habría sido más oportuno, como hemos procurado mostrar en innumerables oportunidades a la FF/NYC. La visión restrictiva y homogeneizante en la PHEI durante el periodo 2002-2003 llevó al replanteamiento del proyecto, impuso obligaciones que todavía hoy tienen repercusiones y sólo fue viable con el ingreso del asesor del programa Aurélio Vianna en el segundo semestre de 2004, en el papel de traductor/mediador de la interlocución entre la FF/NYC y el equipo del LACED. Esta función es clave en el diálogo entre mundos sociales tan distintos como la sede estadounidense de una fundación filantrópica que aprende a trabajar en una iniciativa de foro global en un régimen similar al de instituciones multilaterales, sin tener, no obstante, una estructura definida para ello, y el laboratorio de una universidad federal pública en Brasil, con funciones de mediador entre realidades locales. Esta situación demanda una vocación comprensiva para el adecuado conocimiento de las situaciones en diálogo y no necesariamente el sometimiento a una directriz globalizante.

Aún existe un ancho y largo camino por recorrer. Si algún papel tuvo el proyecto Sendas de Conocimientos fue, desde sus inicios, plantear cuestiones que están lejos de ser solucionadas, simplemente porque no fueron enfrentadas. Creemos que no lo serán en la medida que los pueblos indígenas y sus organizaciones no asuman tales cuestiones como parte de sus prioridades.

Referencias

- Almeida, Nina Paiva (2008). “*Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*”. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: PPGAS/Museu Nacional-UFRJ, disponible en: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Disserta%E7%E3oNinaPaivaAlmeida.pdf?codArquivo=129.
- Baniwa, Gersem José dos Santos Luciano. 2006. *O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre o índio brasileiro de hoje*, Rio de Janeiro, Brasília, Trilhas de Conhecimentos/LACED; MEC/SECAD; UNESCO (Coleção *Educação para Todos – Série Vias dos Saberes*), disponible en: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf.
- Barros, Maria Cândida D. M (1993). “Linguística missionária: Summer Institute of Linguistics”, tesis de doctorado, Campinas, UNICAMP.
- Bondim, Renata Gerard (2010). “Educação Superior Indígena: de que estamos falando?”, en Souza Lima, Antonio Carlos de & Hoffmann, Maria Barroso (orgs). *Abrindo Trilhas I: contextos e perspectivas - Pontos de partida para a educação superior de indígenas no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora E-papers/LACED-Trilhas de Conhecimentos.
- Bondim, Renata Gerard (2006). “Acesso e permanência de índios em cursos de nível superior”, en Beto Ricardo e Fany Ricardo, editores Gerais. *Povos Indígenas no Brasil: 2001-2005*, pp.161-162, São Paulo, Instituto Socioambiental.
- Bradley A.; Foley, Douglas y Holland, Dorothy C. (eds.) (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, New York, Suny Press.
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Departamento de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Escolar Indígena, “Dados e indicadores a respeito da Educação Escolar Indígena no país”, Brasília: CGEEI/SECAD/MEC, ms.
- Cordeiro, Maria José Alves (2008). “Negros e Indígenas Cotistas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: desempenho acadêmico do ingresso à conclusão de curso”, tesis de doctorado, São Paulo, PUC/SP.
- Fialho, Maria Helena (2002). “A Funai e o novo contexto de políticas públicas em educação Escolar Indígena: uma questão de direito à cidadania”, en Marfan, Marilda Almeida (org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação – Formação de*

- Grupioni, Luís D. B. (1997). "De alternativo a Oficial: sobre a (im)possibilidade de Educação Escolar Indígena no Brasil", en Veiga, J. y D'angelis, W. (org.) *Leitura e Escrita em Escolas Indígenas*. Campinas: Mercado das Letras.
- Leitão, Rosani M. 1978. *Educação Indígena bilíngüe, particularmente entre os Karajá e Xavante: alguns aspectos pedagógicos, considerações e sugestões*. Disertación de maestría. Brasília: FE/UnB.
- Levinson, Bradley A.; Foley, Douglas y Holland, Dorothy C. (eds.) (1996). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*, New York, Suny Press.
- Lopes Da Silva, Aracy (coord.) (1981). "A questão da Educação Indígena". *Cadernos da Comissão Pró- Índio*, São Paulo, Editora Brasiliense.
- Matos, Kleber Gesteira (2002). "Educação escolar indígena", en Brasil. Ministério da Educação. *Políticas de qualidade da educação: um balanço institucional*/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: Mec/SEF.
- Meliá, Bartomeu (1979). *Educação indígena e alfabetização*, São Paulo, Edições Loyola.
- Opan (1989). *A conquista da escrita indígena. Encontros de educação*. São Paulo, Editora Iluminuras.
- Pacheco De Oliveira, João & Rocha Freire, Carlos Augusto da. (2006). *A presença indígena na história do Brasil*. Rio de Janeiro; Brasília: Sendas de Conocimientos/LACED; MEC/SECAD; UNESCO. (Colección *Educación para Todos - Serie Vías de los Saberes*), disponible en: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/ColET13_Vias02WEB.pdf
- Pacheco De Oliveira, João (org.) (1998a). *Indigenismo e territorialização: poderes, rotinas e saberes coloniais no Brasil contemporâneo*, Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria.
- Pacheco De Oliveira, João (1998b). "Uma etnologia dos 'índios misturados'? Situação colonial, territorialização e fluxos culturais". *Mana*, 4 (1), disponible en: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-3131998000100003&lng=pt&nrm=iso:
- Paulino, Marcos Moreira (2008). *Povos Indígenas e Ações Afirmativas: o caso do Paraná*. Dissertação de mestrado. Rio de Janeiro: Faculdade de Educação/UFRJ, disponible en: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Marcos_Paulino.pdf?codArquivo=129.

- Peria, Michelle (2003). *Ação afirmativa: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do Estado do Rio de Janeiro*. Dissertação de mestrado, Rio de Janeiro, PPGAS/Museu Nacional, disponible en: http://www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/dissertacoes_teses/arquivos/Michelle%20Peria.pdf.
- Ramos, Alcida Rita (1998). *Indigenism. Ethnic politics in Brazil*, Madison, University of Winsconsin Press.
- Silva, Rosa H. Dias de (2000). "A autonomia como valor e articulação de possibilidades: o movimento dos professores indígenas do Amazonas, de Roraima e do Acre e a construção de uma política de educação escolar indígena", en Mori, Angel Corbera e Nascimento, Adir Casaro. "Educação Indígena e interculturalidade". *CADERNOS CEDES*. Nº 49. 1ª ed., Campinas, CEDES.
- Simpson, Anthony ed (1999). *The labours of learning. Education in the postcolony*. University of Adelaide.
- Souza Lima, Antonio Carlos (2010a). *Abrindo Trilhas I: contextos e perspectivas - Pontos de partida para a educação superior de indígenas no Brasil*, Rio de Janeiro, Editora E-papers/LACED-Trilhas de Conhecimentos.
- Souza Lima, Antonio Carlos (2010b). *Abrindo Trilhas II: o projeto Trilhas de Conhecimentos e o ensino superior de indígenas no Brasil - Uma experiência de fomento a ações afirmativas*, Rio de Janeiro, Editora E-papers/LACED-Trilhas de Conhecimentos.
- Souza Lima, Antonio Carlos (2009). *As órbitas do sítio: subsídios para o estudo da política indigenista no Brasil, 1910-1967*, Rio de Janeiro, Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional-UFRJ.
- Souza Lima, Antonio Carlos (1995). *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*, Petrópolis, Vozes.
- Souza Lima, Antonio Carlos de & Barroso-Hoffmann, Maria, (eds.) (2004). "Desafios para a educação superior para os povos indígenas no Brasil. Políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados", Relatórios de mesas e grupos do seminário realizado em 30 e 31 de agosto de 2004, Rio de Janeiro, LACED/Trilhas de Conhecimentos-Museu Nacional, disponible en: <http://www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/producoes/arquivos/DESAFIOS.pdf> pp. 25-27.

Experiencias y resultados de programas
de acción afirmativa con estudiantes
indígenas de educación superior en
México, Perú, Colombia y Brasil, se
terminó de imprimir en:

Mujica Impresor S.A. de C.V.
Camelia #4 Col. El Manto
C.P. 09830 Iztapalapa,
México D.F.
en el mes de Noviembre del año 2012
el tiraje fue de 1,000 ejemplares.

Impreso sobre papel cultural
de 90 g y couché de 250 g.

La composición tipográfica se realizó
con tipografía Minion Pro diseñada
por Robert Slimbach en 1992.

Arturo Argueta Villamar es doctor en Ciencias (Biología) e investigador en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI).

Gloria Lara Millán es doctora en Antropología y profesora investigadora de la Facultad de Historia en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Es miembro del SNI.

Antonio de Souza Lima es profesor investigador de Etnología del Departamento de Antropología del Museo Nacional/Universidad Federal de Río de Janeiro (UFRJ), donde también participa en el Programa de Posgrado en Antropología.

Martha Lilia Mayorga Rodríguez es investigadora y responsable de los Programas de Admisión Especial-PAES en la Universidad Nacional de Colombia.

Maya Lorena Pérez Ruiz es doctora en Antropología e investigadora en la Dirección de Etnología y Antropología Social del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Es miembro del SNI.

Verónica Ruiz Lagier es Doctora en Antropología Social e investigadora en el Instituto Nacional de Antropología e Historia. Es miembro del SNI. Fue coordinadora del Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior del año 2008 al 2010.

Fidel Tubino Arias-Schreiber es doctor en Filosofía por la Universidad Católica de Lovaina. Se desempeña como Profesor del Departamento de Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Perú. Fue coordinador académico del proyecto regional Educación ciudadana intercultural para pueblos indígenas de América Latina.

Saúl Velasco Cruz es doctor en Sociología y miembro del SNI. Se desempeña como profesor investigador de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

La comunicación e interacción respetuosa y equitativa entre personas y grupos humanos con distintos cánones culturales favorece la integración y enriquece la convivencia humana. La acción afirmativa en la interculturalidad (o desde un enfoque intercultural) intenta introducir formas de trabajo que apoyen la generación de competencias en el ámbito educativo, comprender la diversidad de lógicas y proyectos de los grupos culturales a la luz de su historia.

Los trabajos presentados en este libro debaten sobre la equidad como objetivo central y narran los esfuerzos realizados en diferentes contextos para modificar prácticas y discursos de discriminación en espacios de educación superior; además, describen las estrategias adoptadas para que los jóvenes no deserten ante la presión social y emocional que significa la inserción a espacios universitarios "convencionales". No son ejemplo de interculturalización en espacios educativos, sino un primer intento para implementar políticas de atención para poblaciones indígenas y afrodescendientes en Brasil, Colombia, Perú y México. Se trata de experiencias que buscan llevar el tema de la inclusión y la equidad a las universidades "convencionales", así como sensibilizar a los cuerpos académicos sobre la diversidad cultural, que comúnmente es invisible en sus centros de trabajo y, por tanto, atendida sin una orientación eficaz.

SERIE
Bitácora

COLECCIÓN
Documentos

PAEIIES
PROGRAMA DE ACCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL
E INCLUSIVA

ANUIES

ISBN: 978-607-451-052-2



9 786074 510522