

Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural*

■ HIGHER EDUCATION INTERCULTURAL UNIVERSITY SEEKING INTERCULTURAL

■ EDUCAÇÃO SUPERIOR INTERCULTURAL: EM PROCURA DA UNIVERSIDADE INTERCULTURAL

Roberto Medina Bejarano**/ rmedina@uoc.edu

Resumen

Este artículo presenta algunos de los resultados de la investigación titulada “Educación superior intercultural: en busca de la universidad intercultural”, en la cual se reflexiona sobre la forma como han ido surgiendo las universidades interculturales en medio del contexto contemporáneo, caracterizado, en palabras de Wallerstein, por la crisis estructural del sistema mundo capitalista. También presenta algunas de las maneras cómo, desde la mirada del pensamiento hegemónico, se ha tratado de comprender e incidir en las dinámicas educativas de los pueblos indígenas. Por tanto, el texto se perfila hacia un reconocimiento de las diversas epistemologías y formas de producir conocimiento propio por parte de los pueblos indígenas de América Latina.

Summary

This article presents some of the main results of the research titled as “superior intercultural Education: searching the intercultural university”. This is based on the study and the critical analysis of emerging intercultural universities in our contemporary context characterized, in words of Wallerstein, by the structural crisis of the capitalist world system. In addition, from a hegemonic view, this study widens the understanding of the educational process in the indigenous communities. Thus, this text has reviewed the importance of the different epistemologies and the diversity of ways to produce knowledge in the indigenous communities from Latin America.

Resumo

Este artigo apresenta alguns dos resultados da pesquisa sobre a “educação superior intercultural: em busca da universidade intercultural”. Ele reflete sobre como as universidades surgiram em meio a contexto contemporâneo caracterizado intercultural, nas palavras de Wallerstein, a crise estrutural do sistema capitalista mundial. Ele também apresenta algumas das formas a partir da perspectiva do pensamento hegemônico tem procurado compreender e influenciar a dinâmica da educação indígena. Portanto, o texto estende a mão para o reconhecimento das epistemologias diferentes e produzir várias formas de auto-conhecimento pelos povos indígenas da América Latina.

Palabras Clave

Interculturalidad, educación superior, saberes, conocimiento, diversidad cultural, universidad, educación intercultural.

Key words

Intercultural Education, knowledge, cultural diversity, university.

Palavras chave

Interculturalidade, educação superior, conhecimento, o conhecimento, a diversidade cultural, faculdade, educação intercultural.

* El presente documento hace parte del proceso de investigación doctoral que adelanta el autor en torno a los procesos de educación superior en América Latina. En la dinámica del Grupo de Investigación Inequidad, Segregación e Institucionalidad: -ISI-, de la Universidad Externado de Colombia.

** Docente e Investigador de Planta de la Escuela de Formación en Derechos Humanos “Antonio Nariño y Álvarez”, y de la Maestría en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Coordinador e investigador del grupo Pericosmos científicos. Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana (2002), Magíster en Sociedad de la Información y del Conocimiento de la Universidad Oberta de Cataluña (2007), y candidato a Doctor en Sociedad de la Información y del Conocimiento de la Universidad Oberta de Cataluña: Doctorando en Estudios sociales de la Universidad Externado de Colombia.

Una aproximación al contexto

Las políticas educativas florecen hacia finales del siglo XIX y principios del XX, parte de su advenimiento se encuentra ligado al fortalecimiento de los estados nacionales, a través de la generación de las condiciones ideales y adecuadas capaces de generar procesos de *cohesión social* a partir de procedimientos de *integración*. En este sentido, la universidad, como la escuela en general¹, cumplió con una función integradora de la sociedad bajo el discurso legitimador de la *igualdad*. De otra parte, el desarrollo de la revolución industrial, impulsado por el desarrollo científico-técnico proporcionó un espacio de vital importancia para la universidad, promoviéndola como promotora de la investigación –bajo la lógica racionalista del pensamiento moderno, fundamentalmente del modelo positivista–, y como única autoridad del conocimiento verdadero y válido que impulsa el desarrollo.

Sobre estas características se produjo la aparición en la universidad de la disciplinarización, dada la necesidad de configurar el conocimiento en disciplinas especializadas –de acuerdo con la forma como se produce la segmentación del conocimiento–, como consecuencia de la lógica económica, que establece la división del trabajo como indispensable para aumentar la productividad que requería e impulsaba el desarrollo de la revolución industrial de los siglos XVIII y XIX. Este aspecto afectó directamente el diseño de los currículos universitarios, en tanto los procesos de educación universitaria se vieron orientados hacia las tensiones y las exigencias que demandaba el desarrollo.

El discurso del desarrollo y la economía planificada instaurados en Latinoamérica a partir de la década del cincuenta, llevaron a un cambio estructural en los procesos económicos y políticos que los países

venían realizando desde comienzos del siglo XX. El fortalecimiento del Estado y la transformación de sus funciones, lo convirtieron en veedor y regulador de la producción económica y de las formas de trabajo que en él se realizan. Para la década del ochenta, las reformas políticas² sobre el Estado, dieron origen a nuevas concepciones sobre sus áreas de responsabilidad, esta vez, como garante de una oferta educativa con calidad y equidad; para ello se dispuso de mecanismos como la evaluación, la gestión participativa y la descentralización, que permiten al Estado reducir sus funciones en cuanto a su compromiso educativo y promover, en éste, un desarrollo democrático.

En la década de los noventa, aparece la política económica trazada bajo Consenso de Washington³, en la que, entre algunas de sus directrices, se redefine el gasto público, la disciplina fiscal y se consideró la reforma tributaria. En el campo de la educación, este consenso propone la homogenización curricular de la formación intelectual, a través de la implementación de estándares básicos de competencia, constituidos como universal de formación. Como estrategia para asegurar esta condición de medición, se establece la evaluación permanente del sistema educativo, bajo la premisa de “evaluar es valorar”, es decir, bajo la racionalidad de medición, control, estandarización y evaluación propios del criterio de calidad total del sistema capitalista.

De otro lado, en Jomtien Tailandia, se pronuncia *La Declaración Mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* (1990), bajo las directrices del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el

1 Como lo señaló Immanuel Wallerstein, en Europa las naciones se crean a través del auge del nacionalismo y se fortalecieron a través de tres instituciones fundamentales: la escuela, el ejército y las fiestas nacionales. En las escuelas, campesinos y trabajadores se convirtieron en ciudadanos en el momento en que fueron alfabetizados, formados en los valores cívicos, así como en el dominio del idioma nacional, una sola lógica de organización del saber, y en la capacidad de cumplir con obligaciones nacionales. Por otro lado, se incentivó la hostilidad y la exclusión a los enemigos -los extranjeros-, hecho que condujo al incremento del racismo y al surgimiento del concepto de “civilización” como medio que posibilitó la acción de imponerse cultural y políticamente frente a los demás.

2 Como señala Roth (2006, p. 25), existen en español al menos tres acepciones del vocablo política, que se encuentran claramente diferenciadas en lengua inglesa. En consecuencia, se comprende política como el gobierno de las sociedades humanas *polity*. También como la actividad de organización y lucha por el control del poder, *politics*; y, la política, como designación de los propósitos y programas de las autoridades públicas, *policy*.

3 Al respecto, puede consultarse el Consenso de Washington (1990) que, en palabras de Vargas (2002), no es más que la aplicación de los diez instrumentos de política económica neoliberal para llevar adelante el objetivo de un sistema capitalista mundial basado en la libertad del mercado para operar, donde predominan los más “aptos” en una especie de “darwinismo social”, donde la vida social se concibe gobernada por las leyes de la competencia y del conflicto, llevando a una selección natural de la supervivencia del más apto a la eliminación del más débil.

Banco Mundial (BM), con el propósito de combatir el retroceso de la educación en los países menos desarrollados⁴, y se establece la relación directa entre los alcances sociales de la educación y las exigencias del mundo del trabajo⁵; esto bajo la idea de entender los conocimientos en el sentido de su utilidad y calidad, de la siguiente manera:

“Que el incremento de las posibilidades de educación se traduzca en un desarrollo genuino del individuo o de la sociedad y depende en definitiva de que los individuos aprendan verdaderamente como resultado de esas posibilidades, esto es, de que verdaderamente adquieran conocimientos útiles, capacidades de raciocinio, aptitudes y valores. [...] De ahí que sea necesario determinar niveles aceptables de adquisición de conocimientos mediante el aprendizaje en los planes de educación y aplicar sistemas mejorados de evaluación de los resultados” (Toranzos, L. 1990, pp. 5- 6).

En este sentido, la política en educación, bajo la estandarización del conocimiento, impone una uniformidad que debe tender a propiciar oportunidades de “aprendizaje verdadero”; entendido este como contenidos útiles que correspondan de manera recíproca con la necesidad de desarrollo económico de los países. Bajo esta racionalidad del capitalismo (relación entre políticas sociales, desarrollo económico y sistema educativo),

se pusieron en marcha las políticas para la consolidación de un sistema de educación productivo bajo el concepto de competencia, que aún pretende reducir el abismo existente entre el campo científico tecnológico y la producción económica. En consecuencia, la educación se constituye entonces, para el mundo de la economía, como fuente del desarrollo económico según los desempeños y rendimientos laborales que ella misma forma y genera. Además, cumple una función social de formación en el modo de conducirse y de relacionarse con los otros individuos que conforman la sociedad.

Según los planteamientos de Christian Laval (2004), la educación desde los años 90, se encuentra sumida en una racionalidad capitalista, bajo dos axiomas que someten a la escuela. El primero de ellos, plantea que: “las instituciones en general y, la escuela en particular, sólo tienen sentido en el servicio que deben prestar a la empresa y a la economía; la competitividad económica, es también la competitividad del sistema educativo (Laval, C., 2004, pp. 433-34). En tal sentido, la escuela se posiciona en la formación de fuerza de trabajo según las diferentes competencias, capacidades, habilidades, condiciones y cualidades que el individuo puede emplear y dar valor en el mercado, siendo las fuentes potenciales de valor, que poseen los individuos: “la apariencia física, el civismo, la manera de ser y de pensar y el estado de salud” (Laval, C. 2004, p. 60). Por consiguiente, las competencias y conocimientos que priorizan la capacidad de variabilidad en un desempeño productivo personalizado, bajo criterios del mercado al que se integre un trabajador, para producir según modelos ajustables a las características particulares de los mercados (Otálora, S. et al., 2008).

El segundo axioma se conjuga con este nuevo tipo de formación, que se constituye como saber para el campo de la educación y adquiere el nombre de formación para el capital humano. Pues, como lo examina Otálora (2008), las sociedades capitalistas han hecho que las políticas sociales referidas a la educación transformen fundamentalmente lo que corresponde a su concepción y alcances proyectados en el mercado global. Transformaciones que soportan un modelo de desarrollo competitivo como respuesta a los intereses del discurso económico del capital internacional. Es decir, el desarrollo económico ligado al educativo en el sentido de la producción de conocimientos como factor de crecimiento económico. Esto permite, al parecer, un

4 Desde 1950, el discurso del desarrollo económico estableció ciertas variables que permitían diferenciar el “subdesarrollo” del “desarrollo”, tomando como parámetros ciertos países industrializados como los Estados Unidos. Una vez identificadas las “naciones atrasadas”, se trazaron rutas en busca del progreso, además de ciertos programas como el Plan Marshall para la reconstrucción de las naciones europeas, el Point IV para África y Asia y la Alianza para el Progreso para Latinoamérica, con el fin de ayudar a los países pobres a competir comercialmente con las potencias económicas. En la Conferencia de Punta del Este (1961), se plantearon numerosas metas que sintetizaban las administraciones de los países latinoamericanos con las estrategias de crecimiento de la Alianza para el Progreso. En primer lugar, se buscó acelerar el crecimiento sustancial y sostenido del ingreso *per cápita* a través del esfuerzo propio de cada país; segundo, se proyectó el “mejoramiento social” (aumento planificado de la natalidad, migración controlada a los centros industriales, extensión de la alfabetización, aumento de la esperanza de vida, construcción de vivienda, etc.); y, tercero, rescatar la producción agrícola como parte fundamental de la economía. (Galindo y Barreto, 2005, p. 2).

5 Al respecto, puede consultarse Leticia Barrios Graziani (2005), quien aborda las concepciones fundamentales de tres perspectivas analíticas en torno a las relaciones de trabajo que se prefiguran en la globalización, a saber: posmarxista, entendiendo por tal los desarrollos posteriores a las ideas originales de Karl Marx; las neoclásicas, que se desprenden fundamentalmente de la escuela de Von Hayek y Friedman y, finalmente, la perspectiva postmoderna, en particular, los aportes que en este sentido brindan Antonio Negri, Hardt y otros autores de la misma tendencia.

rendimiento sostenible de las inversiones de capital en los países desarrollados:

“De ahí, la subordinación del saber y el conocimiento en el sistema educativo, por información, procedimientos y técnicas especializadas, que distancian la escuela de su fin de instrucción en la multiplicidad de concepciones que hablan de mundo, objetivo de formación que la ilustración se designó en los siglos XIX y XX (Otálora, S., et al., 2008, p. 4).

En este marco, los enunciados del campo de la economía, introducidos en la educación mediante las políticas sociales, sitúan el conocimiento como un “bien privado que procura una renta al individuo que lo posee” (Laval, C., 2004). Situación que propicia que la educación, pierda su carácter de derecho fundamental, en tanto que la universidad se constituye bajo el discurso económico como un bien del mercado capitalista, es decir, como producto y mercancía que se compra y se vende⁶, y que como tal es susceptible de la aplicación del modelo eficientista en donde la gestión, la calidad total y la generación de un sujeto competente, son el objetivo principal, dejando de lado las características propias del escenario educativo legitimador y emancipador de la modernidad.

Al trazar el Estado la política pública sobre los imperativos del fenómeno de la globalización de la economía, la universidad se sumerge en una síntesis reformista administrativa que engloba los enunciados del nuevo orden social y, desde esa posición, piensa la formación y la reconfiguración de los modelos curriculares. El modelo curricular, visto en esta perspectiva, resulta centrado en un enfoque tecnocientífico, construyendo

6 Frente a ello, Lyotard manifiesta que: “Si los fines de la enseñanza superior son funcionales. ¿Quiénes son los destinatarios? El estudiante ha cambiado y deberá cambiar más aún. Ya no es un joven salido de las élites liberales, hoy más o menos afectado por la gran tarea del progreso social, entendida como emancipación. En ese sentido, la universidad “democrática”, sin selección a la entrada, poco costosa para el estudiante y para la sociedad, si se considera el coste estudiante per cápita, sino acogiendo gran número de solicitudes, cuyo modelo era el del humanismo emancipacionista, aparece hoy como poco performativa. La enseñanza superior está ya afectada por una refundición de importancia, a la vez distinguida por medidas administrativas y por una demanda en sí misma poco controlada que emana de los nuevos usuarios, y que tiende a dividir sus funciones en dos grandes tipos de servicios [...] Por su función de profesionalización, la enseñanza superior se dirige todavía a jóvenes salidos de las élites liberales a las que se transmite la competencia que la profesión considera necesaria: vienen a añadirse, por un camino u otro (por ejemplo los institutos tecnológicos), pero según el mismo modelo didáctico, destinatarios de nuevos saberes ligados a las nuevas técnicas y tecnologías que son también jóvenes aún no “activos” (1993, pp. 90- 91).

teoría de una tecnología de la instrucción, similar al concepto de tecnología de la producción material, que tiene su origen en la enseñanza programada, con la idea de elevar la eficiencia de la dirección y de la enseñanza del proceso educativo. Su continuidad se esconde detrás de los discursos técnicos de la innovación, privilegiando el saber técnico instrumental separado del pensamiento propio de la vida cotidiana en relación con la vida escolar. Lyotard señala cómo: “el saber cambia de estatuto al mismo tiempo que las sociedades entran en la edad llamada postindustrial y las culturas en la edad llamada postmoderna” (Lyotard, J., 1993, p. 13).

La universidad occidental, con estos referentes considerados fundamentales por el *statu quo* empresarial y productivo, marca un camino a la formación profesional, argumentado, cómo, la combinación entre conocimiento y objeto de enseñanza, formación ética, tareas sociales asociadas a la profesión y ejercicio de la investigación aplicada y la comunicación, son garantía de mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad.

La emergencia de las universidades interculturales

Es en el contexto recién expuesto -el período de crisis del sistema mundo-, que se da el surgimiento de programas y universidades interculturales -indígenas y afros-, en diferentes latitudes del planeta, y hasta ahora, parece evidenciar una alternativa distinta de orden epistemológico, de estilo o modo de vida, de formas de organización socioeconómica, de relación con el medio ambiente y de producción de conocimiento, entre otros aspectos de los pueblos excluidos -los pueblos indígenas, afro, rom y otros-.

En esta dirección, la aparición de la universidad indígena rompe con la lógica del sistema mundo que, en términos de Wallerstein⁷, trata de comportarse como

7 La situación actual se debate entre el espíritu de Davos y el de Puerto Alegre, y existe una total incertidumbre de esta lucha, el elemento clave estará centrado en la igualdad y la libertad como temas centrales, allí es preciso diferenciar la libertad de las mayorías y la libertad de las minorías. Para Wallerstein, la lucha por el sistema que reemplazará al actual sistema-mundo moderno, se debate entre quienes desean expandir ambas libertades *versus* la lucha de quienes desean crear un sistema sin libertades. El nuevo sistema optará por un sistema jerárquico que otorgue o permita privilegios de acuerdo con una jerarquía del sistema, o por un sistema relativamente igualitario y democrático.



Andrés Matias Pinilla » Título: This is about LOVE, (Retrato de Courtney Love con fondo de Ellsworth Kelly) » Dibujo: lápiz de color sobre papel » 2010

habitualmente lo hacía, a pesar de que la economía-mundo está sujeta a grandes presiones especulativas, las cuales escapan al control de las más importantes instituciones financieras y organismos de control, generando grandes niveles de violencia en diversas partes en donde no aparecen líderes capaces de detener dichos levantamientos, las restricciones morales impulsadas, a pequeña escala, por el Estado y las instituciones religiosas (Wallerstein, I., 2003).

Por ello, es en este período de la historia -de transición determinado por el agotamiento del capitalismo-, donde se hacen visibles las amplias luchas de los pueblos indígenas, afros, gitanos, entre otros, en los distintos planos que configuran sus niveles de existencia. Allí, específicamente en el terreno del conocimiento, se abre paso la irrupción de las universidades interculturales, dado que la incertidumbre y los cuestionamientos sobre las estructuras del saber hegemónico⁸ tambalean en el interior de la lógica capitalista que los incubió.

Para el caso del continente americano, es en la segunda mitad del siglo XX, cuando la incidencia de los movimientos indígenas y afros generó algunas formas de presión en diversos Estados del continente y paulatinamente ha venido repercutiendo en algunos procesos de toma de decisiones, con el fin de reorientar gradualmente la definición de lineamientos de políticas públicas⁹ para favorecer la diversidad cultural, la equidad en el acceso a la educación y la generación de prácticas educativas interculturales, entre otros tantos aspectos, como estrategia de búsqueda para la erradicación de la discriminación, el racismo, la inequidad, la segregación y la marginación de tales comunidades (Deance, I. y Sarango, L., 2009).

El surgimiento de las universidades interculturales genera una ruptura de gran trascendencia para el momento contemporáneo, en cuanto: “al reconocimiento de las diversas epistemologías y diversas formas de producir conocimiento, propias de las culturas indígenas ancestrales”. Tema que se encuentra incorporado a

la reivindicación de las múltiples minorías culturales junto a las dificultades que traza su reivindicación, en distintos espacios del mundo académico y cultural; sustentado sobre el orden epistemológico que constituye una racionalidad diferente a la hegemónica del mundo occidental; es decir, la reivindicación de las variadas formas de producción de conocimientos y “saberes” existentes, propios de los pueblos excluidos -indígenas, afro, gitanos, entre otros-, que propician y materializan otros estilos o modos de vida, formas de organización socioeconómica y maneras de relación con la naturaleza, el medio ambiente y el cosmos. En general, formas y estructuras de pensamiento muy diversas; aspectos que generan otros modos de actuación, individual y colectiva, opuestos a los marcados por la cultura occidental y, por su puesto, con otros sistemas de valores éticos, cognitivos, estéticos también diversos.

Las múltiples formas de pensar, actuar, sentir y relacionarse con el territorio, definido por los pueblos originarios como plurinacional e intercultural¹⁰, expresan la existencia, generación y desarrollo de prácticas interculturales en todas las dimensiones de la vida humana, -es decir, prácticas epistemológicas, intelectivas, sociales, culturales, espirituales, religiosas, estéticas, ecológicas, médicas, educativas, entre otras-, que favorecen la equidad entre los seres humanos en vínculo con la “Madre Tierra”. Dimensión que encarna la universidad intercultural, en donde se incorporan planteamientos correspondientes a “formas de vida y de pensamiento” ancestrales -de poblaciones indígenas y afrodescendientes-, en donde el concepto de “desarrollo”¹¹, surge desde una perspectiva epistemológica, política, pragmática y ética, distinta a la de la lógica hegemónica determinada por el sistema mundo capitalista.

En este sentido, las Instituciones de Educación Superior Intercultural -IES-, apuestan por desarrollar currículos interculturales organizados bajo la cosmovisión indígena, para ser desarrollados en lenguas indígenas, orientados por indígenas y destinados fundamentalmente

8 Para Wallerstein se hace prioritario pensar en tres tareas como las labores intelectuales morales y políticas a saber: a) Intentar comprender claramente qué es lo que está sucediendo; b) Decidir en qué dirección queremos que se mueva el mundo, y c) Resolver cómo actuaremos en el presente, de modo que las cosas se muevan en el sentido que preferimos.

9 En el presente documento no se presenta el desarrollo de la política pública en torno a la interculturalidad, dada la magnitud y la complejidad del análisis que se ha realizado en la investigación señalada.

10 En las constituciones de Ecuador (2008) y Bolivia (2009), el territorio se define como plurinacional e intercultural, y se genera una protección jurídica de la Naturaleza y la relación de hombre con la misma, de acuerdo con las múltiples formas de pensar, actuar, sentir y relacionarse, como principios estructurantes del “buen vivir” (*sumak kawsay*, en *kichwa*, Ecuador) o el “vivir bien” (*suma qamaña*, Bolivia).

11 Concepción diferente al paradigma de vida difundido por la idea de “civilización” que la modernidad occidental construyó sobre la base del legado cultural judeocristiano.

a los pueblos indígenas. Por ello, en las universidades interculturales se incluyen, con criterio de equidad, los saberes y prácticas ancestrales de los pueblos originarios, como mecanismo que posibilite la práctica de la interculturalidad y, con ella, la convivencia armónica entre las diferentes culturas. Sin embargo, en el proceso de aparición de las universidades interculturales indígenas de América, existen dos tendencias significativas que merecen especial atención.

En primer lugar, el surgimiento de programas bajo la lógica del pensamiento hegemónico que determina cierta mixtura de la universidad intercultural. Tal es el caso de los programas de educación superior intercultural, dirigidos a comunidades indígenas y creados por iniciativas de las universidades convencionales "occidentales"¹², o programas de educación superior intercultural, generados por organizaciones indígenas mediante alianzas y co-ejecuciones con instituciones de educación superior "convencionales"¹³ (Mato, D. 2009).

En segundo lugar, aparece el surgimiento de universidades propias de los grupos indígenas que buscan una educación superior propia, bajo la autonomía de las comunidades y la expresión de la libre autodeterminación de los pueblos. A ellas pertenece un grupo de

experiencias de instituciones de educación superior, creadas por agencias estatales para dar respuesta a necesidades, demandas y propuestas de comunidades y organizaciones indígenas¹⁴. (Mato, D., 2009). Así mismo, las experiencias de educación superior impulsadas por organizaciones afrodescendientes¹⁵.

La existencia de estas dos tendencias ha provocado que desde occidente se haya incidido negativamente en el desarrollo autónomo de la educación propia de los pueblos indígenas y afrodescendientes por obvias razones. También ha generado un cúmulo de esfuerzos e intentos de intervención y comprensión, muchas veces errónea, de la educación intercultural, veamos a continuación algunos aspectos desde las investigaciones adelantadas al respecto.

Tendencias de intervención en las dinámicas educativas de los pueblos indígenas

a) En torno al bilingüismo como forma de dominación

Las dinámicas educativas, en el marco de la interculturalidad, deben considerarse desde el siglo XIX como ligadas al desarrollo hegemónico del pensamiento occidental, tal como lo afirma Luis Enrique López:

12 Universidades públicas o privadas han generado los siguientes programas: Programa de Formación de Técnicos Superiores en Justicia Comunitaria de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas de la Universidad Mayor de San Andrés, en Bolivia (Mallea Rada, 2008); la Licenciatura para la Formación de Profesores Indígenas de la Universidade do Estado de Mato Grosso (Januário y Selleri Silva, 2008); el de Formación de Profesores Indígenas del Núcleo Insikiran de la a Universidade Federal de Roraima (Carvalho y Almeida de Carvalho, 2008), y el de Formación Intercultural de Educadores Indígenas de la Universidade Federal de Minas Gerais (Almeida, 2010), estos tres últimos en Brasil; la licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca, en Colombia (Rojas, 2008); los sucesivos programas ofrecidos por la Universidad de Cuenca (Mendoza Orellana, 2008) y el Programa Académico Cotopaxi, de la Universidad Politécnica Salesiana (Farfán, 2008), estos dos últimos en Ecuador; la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, creada por y como parte del sistema de la Universidad Iberoamericana, de los jesuitas, en México (Estrada, 2008). Para ampliar información, se recomienda ver Mato, Daniel. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones*. Caracas: UNESCO-IESALC.

13 Por ejemplo, Organización Indígena de Antioquia (OIA), de Colombia, en colaboración con la Universidad Pontificia Bolivariana y la Universidad de Antioquia (Cáisamo y García Castro, 2008), así como los desarrollados por la Asociación Interétnica para el Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) en colaboración con el Instituto Superior Pedagógico Loreto (Trapnell, 2008), y con el Instituto Superior Tecnológico Público Atalaya (Rodríguez, et al., 2010). Se recomienda ver: Mato, Daniel. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones*. Caracas: UNESCO-IESALC.

14 Dentro de estas experiencias, vale la pena mencionar: Centro de Investigación y Formación para la Modalidad Aborigen, creado por el Ministerio de Educación de la Provincia del Chaco, en Argentina (Valenzuela, 2008), así como los de las actualmente diez universidades interculturales de México, algunas de ellas creadas directamente por la Secretaría de Educación Pública, como la Universidad Intercultural de Chiapas (Fábregas Puig, 2008), y la Universidad Veracruzana Intercultural, esta última con la peculiaridad de que además forma parte del sistema de la Universidad Veracruzana, una de las grandes universidades autónomas de México (Dietz, 2008), y otras por gobernaciones de Estado, varias de las cuales se han integrado recientemente al sistema de Universidades Interculturales, como la Universidad Autónoma Indígena de México (Guerra García y Meza Hernández, 2009) y la Universidad Comunitaria de San Luis Potosí (Silva Carrillo, 2010).

15 Cabe mencionar las siguientes: Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella (Hernández Cassiani, 2008), que actualmente está en camino de convertirse en Fundación Universitaria, y la Universidad del Pacífico (Suárez Reyes y Lozano Lerma, 2008), ambas en Colombia; así como otras dos en Nicaragua, la Bluefields Indian & Caribbean University (Chavarría Lezama, 2008), y la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Hooker, 2009). Debe señalarse que estas dos últimas han surgido de esfuerzos mancomunados entre dirigentes afrodescendientes e indígenas. Ver, Mato, Daniel. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones*. Caracas: UNESCO-IESALC.

“Desde que la escuela llegó a las zonas rurales y a las selvas y llanos, por lo general reducto de las poblaciones indígenas, el sistema educativo dio rienda suelta a la labor civilizatoria y de reproducción del orden hegemónico criollo que le había sido encomendado, desconociendo, por ende, las instituciones y manifestaciones culturales y lingüísticas de las poblaciones a las que debía atender. De hecho, las campañas de castellanización que tuvieron lugar durante las primeras décadas de este siglo en distintos países de la región, tuvieron como fin precisamente contribuir a la uniformización lingüístico-cultural como mecanismo que contribuyera a la conformación y/o consolidación de los Estados nacionales latinoamericanos. Para un proyecto tal, la diversidad era considerada como un problema que era necesario superar o erradicar” (López, L., 2010, p. 4).

Frente a este aspecto, es necesario destacar que la colonialidad lingüística global determina una jerarquía determinante en la cual las lenguas europeas evidencian la civilización y el dominio. Tal como lo afirma Louise-Jean Calvet:

“El modelo gravitacional permite poner un poco de orden, a partir de dos principios: las lenguas se vinculan entre ellas por medio de los bilingües, y los sistemas de bilingüismo están jerarquizados, determinados por las relaciones de fuerzas [...] En consecuencia, arribamos a una representación de los vínculos entre las lenguas del mundo en términos gravitacionales, superpuestas en torno a lenguas-eje de distintos niveles. En el centro tenemos una lengua hipercentral, el inglés, pivote del conjunto del sistema, cuyos hablantes manifiestan una fuerte tendencia al monolingüismo. Alrededor de esa lengua hipercentral gravitan una decena de lenguas supracentrales (español, francés, hindi, árabe, malayo y otras), cuyos hablantes, cuando adquieren una segunda lengua, aprenden ya sea el inglés o una lengua del mismo nivel, esto es, otra lengua supracentral [...] Dentro de esa organización tridimensional y piramidal, cimentada sobre el sistema de los bilingüismos, será fácil comprender que la mayor amenaza pesa, a causa de su transmisión más aleatoria, sobre las lenguas periféricas, que prácticamente nunca son segundas lenguas y

cuya expansión es eventual, sostenida sólo por la vitalidad de las comunidades que las tienen como primera lengua” (Calvet, L., 2005, pp. 14-15).

Desde esta lógica es posible trazar un recorrido generacional sobre la dinámica de la educación bilingüe en América Latina, sin embargo vale la pena precisar que la ruta que se presenta a continuación reúne las características generales de la región continental, dado que se encuentran diferencias muy particulares de cada nación latinoamericana que vivió este proceso. Un primer momento, enmarcado entre los siglos XIX y XX, caracterizado por la demanda de los pueblos indígenas frente a los estados latinoamericanos, respecto al acceso a la educación y la inclusión de la población indígena en el servicio educativo. Este período se caracterizó por la dominación de los sistemas educativos -por parte de las clases hegemónicas dominantes-, en donde el conocimiento de las lenguas española y portuguesa permitía la defensa de los derechos de los ciudadanos. En este periodo, Ramón Conde (1994)¹⁶, citado por Luis López, destaca que algunas de estas reclamaciones se dieron de forma violenta, como ocurrió a fines del siglo XIX y principios del XX en varias localidades indígenas de Bolivia y Perú.

Un segundo momento corresponde a las décadas del 30 y 40 del siglo pasado; período en el que se iniciaron las *brigadas de culturización indígena*, y caracterizado por la oferta curricular hegemónica de la cultura occidental dominante, dirigida hacia la apropiación de la lengua escrita y de los idiomas hegemónicos en Latinoamérica -español y portugués-. Un tercer momento¹⁷, lo constituyen las décadas del 50 y 60, período en el que surge la denominada educación bilingüe de transición, caracterizada porque se mantiene el dominio lingüístico

16 Conde (1994, p. 89), cita un memorial escrito por el líder Santos Marka Tula en 1924, que ilustra la manera en la que los indígenas apelan a sus derechos desde la propia legalidad, además del afán por apropiarse del castellano como herramienta de defensa individual y colectiva: “Santos Marka T’ula del cantón Sampidro de Curaguara de la Provincia de Pacajis [...] rispitasuminti pedi se franque y la Copia del testimonio que la Compañía hucorro anti Ud. In bosca de su halto divr [...] mis reclamationes esta prisintado anti las autoridades de Alta Gusticia pidiendo la revista di Dislindi general en tallado asi pedindo la Escoela fiscal normal”. Cabe, sin embargo, precisar que en muchos casos esta lucha se dio también desde la legalidad y apelando a la legislación vigente dada por los sectores criollos en el poder, que en el papel reconocían el derecho a la educación y a la igualdad ante la ley.

17 Podría abrirse un capítulo para la acción colonizadora del Instituto Lingüístico de Verano en América Latina.

de la lengua hegemónica, se inicia, parcialmente, el uso transitorio de los idiomas indígenas, para facilitar la apropiación del idioma europeo dominante en cuanto al manejo de la escritura. En las décadas de los 60 y 70¹⁸, se dio inicio al desarrollo de proyectos de educación bilingüe, especialmente en Bolivia, Ecuador, Guatemala, Perú y Argentina.

Un cuarto y último momento, se da en las décadas del 80 y 90, con la educación bilingüe¹⁹ de mantenimiento y desarrollo, caracterizado por consolidar el manejo de la lengua materna de los grupos indígenas y propiciar el aprendizaje de la segunda lengua. De igual manera, se trascienden los planes de estudio y se incorporan los saberes, conocimientos, historias y valores tradicionales de las comunidades indígenas, dando paso a la educación propiamente intercultural.

b) Un reconocimiento en el olvido

Se considera para los pueblos marginados de América Latina, la trascendencia del proceso que se instaura a través del *Primer Congreso de Cultura Negra de las Américas*, celebrado en 1977. Allí se expone y se manifiesta el reconocimiento y la valorización de la cultura afroamericana y su importancia en la herencia cultural para el continente; en él se insiste en la necesidad de promover y ejecutar investigaciones y estudios sobre los elementos culturales de ascendencia africana, y de incorporar su enseñanza en la esfera de la educación oficial a través de estudios de la cultura negra. No obstante, para los pueblos indígenas y afrodescendientes este congreso se convierte en un hito que provoca el advenimiento de los movimientos intelectuales propios, los mismos que promueven un reconocimiento y autoconocimiento que valida, en términos de equidad, las

18 Durante la década del 70, en América Latina se da el surgimiento del movimiento indígena. Acontecimiento que permitió el fortalecimiento de los procesos educativos interculturales para los pueblos indígenas de América.

19 Moya (1998), clasifica a los países con población indígena por grupos: Moya, R. (1992). *Interculturalidad y educación bilingüe*; Küper, W. (1999). *Interculturalidad y reforma educativa en tres países andinos*; Amodio, E. (1988). *Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina II* (1988); Lara, G. (1997). *Del bilingüismo a la interculturalidad, una propuesta para Honduras*; López, L. (1995). *La educación en áreas indígenas de América Latina. Apreciaciones comparativas desde la educación bilingüe intercultural*; Zúñiga, M. (1991). *Políticas y experiencias educativas con poblaciones indígenas en el Perú*; Jung, I. (1992). *Conflicto cultural y educación*; Gasché, J. (1997). *La educación intercultural vista desde la amazonía peruana*; Sepúlveda, G. (1996). *Interculturalidad y construcción del conocimiento*.

diferencias interculturales en sus múltiples facetas. Aspecto que se invisibiliza desde el sistema educativo hegemónico occidental.

c) La expedición intercultural

Desde el deseo de explorar la riqueza de la educación intercultural con el fin colonizador, surgió la dinámica educativa orientada por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe –UNESCO-IESALC–, alrededor del “Proyecto Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, coordinado por Daniel Mato. Dicho proyecto ha tenido tres (3) grandes etapas de desarrollo, dentro de las cuales es posible destacar los siguientes aspectos como resultados de amplio reconocimiento en el contexto latinoamericano:

En la primera etapa, aparece el libro *Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina*, obra publicada en el 2008 y conformada por treinta y seis (36) estudios realizados por cuarenta y siete (47) especialistas. En la segunda etapa, aparecen dos (2) publicaciones, la primera de ellas, *Instituciones Interculturales de Educación Superior en América Latina. Procesos de Construcción, Logros, Innovaciones y Desafíos* (2009), conformada por ocho (8) estudios realizados por once (11) especialistas. La segunda obra, *Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/Buen Vivir. Experiencias en América Latina*, configurada por ocho (8) estudios realizados por trece (13) especialistas. Otro resultado de suma importancia lo constituye el “Taller Regional Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, celebrado los días 6 y 7 de agosto de 2009, en Belo Horizonte, Brasil, al cual asistieron un total de cuarenta y un (41) colaboradores del Proyecto, dos (2) representantes del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, y se expidió una Declaración que hoy se considera de importancia sustancial para el desarrollo de las universidades interculturales de América Latina²⁰.

20 Se recomienda a los gobiernos y Estados e IES de la región reconocer, valoren y promover la diversidad cultural y la interculturalidad equitativa en los sistemas educativos; revisar los indicadores pertinentes con la diversidad lingüística, demográfica, social, cultural, y de género, para todos los niveles educativos, revisar criterios de evaluación y acreditación de IES y programas con base en saberes y modos de producción de conocimiento, desde racionalidades y epistemologías de los pueblos indígenas y afros con miras a superar la concepción hegemónica de ciencia occidental.

En la Tercera etapa de trabajo, etapa actual, se crea el “Observatorio de Diversidad Cultural e Interculturalidad en Educación Superior en América Latina”, y bajo la coordinación de un Grupo de Trabajo (GT) para apoyar el desarrollo de programas de estudios, se han celebrado: “El Foro para actualización e intercambio de experiencias sobre temas de Educación Superior intercultural”; “El Foro para analizar el impacto de la formación de maestros y profesores afrodescendientes e indígenas en IES e IIES”, y “El Foro virtual sobre Políticas Públicas de Educación Superior, Ciencia y Tecnología y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes”.

Así mismo, se han llevado a cabo el “Relevamiento de publicaciones, archivos audiovisuales, y bases de datos”, “El mapeo de organismos internacionales que financien actividades relacionadas con la temática del proyecto y creación de Directorio”; los “Cursos de formación y capacitación a distancia para formadores en Educación Superior intercultural” y “el relevamiento y compilación de información sobre indicadores interculturales de evaluación y acreditación para Educación Superior intercultural”. De igual manera, es importante señalar que se ha brindado “Apoyo a la creación y el fortalecimiento de programas y proyectos de investigación y/o de promoción del buen vivir”, se ha realizado un “estudio sobre políticas públicas de Educación Superior, ciencia y tecnología e innovación” y brindado “apoyo a la organización de procesos de gestión académica y administrativa en IIES”.

En resumen, la experiencia institucional del IESALC se ha basado en el Trabajo en Redes y Cooperación Académica del Proyecto y ha contado con la participación de sesenta y siete (67) colaboradores, cincuenta y cinco (55) Instituciones de Educación Superior –IES–, ubicadas en once (11) países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, Guatemala, México, Nicaragua, Perú y Venezuela).

En el contexto mexicano aparece un grupo de instituciones educativas del nivel superior que concerta voluntades y esfuerzos para trabajar, de manera conjunta, en la consolidación de las funciones que alimentan su misión institucional, y que involucra a instituciones afines, cuyo propósito sea ofrecer educación superior pertinente a jóvenes originarios de las regiones indígenas, o bien, a aquellos que estén comprometidos con su desarrollo e interesados en aplicar los conocimientos construidos a contextos diversos, se trata de la Red

de Universidades Interculturales²¹ –REDUI–. Además, resulta de gran importancia, para las universidades interculturales mexicanas, la *Declaración de México de las autoridades y representantes de las universidades indígenas e interculturales de Latinoamérica*, surgida en el Foro latinoamericano de universidades interculturales de los pueblos y nacionalidades originarias y afrodescendientes, celebrado en Taxco, Gro y México D.F., (octubre de 2009).

d) El cuento de la inclusión social

Otra perspectiva abordó la situación de la educación intercultural, desde una concepción de inclusión social con un propósito asimilacionista, orquestado desde un proceso de *integración*, es decir, de homologación, validado con el discurso jurídico de la *igualdad*, que busca la imposición de una sola lógica de organización del saber: el conocimiento producido por la educación occidental.

De esta manera, se buscaba la generación de posibilidades de acceso y permanencia de estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas a la educación superior. Por ejemplo, en Centroamérica se inició el proyecto “Medidas para la Inclusión Social y Equidad en Instituciones de Educación Superior en América Latina” -MISEAL²²-, con el fin de promover procesos de inclusión social y equidad en instituciones de educación superior; por ello, el propósito central se encuentra dirigido a:

“Mejorar los mecanismos de acceso y las condiciones para la permanencia y la movilidad de personas que pertenecen a grupos desfavorecidos y vulnerables en la sociedad, como son indígenas, afrodescendientes, mujeres, discapacitados, personas de la tercera edad, personas con pocos recursos económicos, personas vulnerables debido a su orientación o preferencia sexual y migrantes”.

21 La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, junto con las Universidades Interculturales, toma el acuerdo de establecer mecanismos de colaboración para promover vinculación de sus actividades sustantivas y apoyo interinstitucional.

22 Como se manifestó, dicho proyecto es apoyado por la Unión Europea (UE) en vínculo con La universidad Centroamericana (UCA) de Nicaragua, a través del Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), y del Programa ALFA. Se considera como un programa inclusivo que beneficia a las instituciones de educación superior, a los estudiantes de pre y posgrado, a los docentes y a los investigadores de las instituciones involucradas.



Andrés Matías Pinilla » Título: Eres insaciable, de la serie *Retratos temáticos de artistas colombianos*
» Dibujo: lápiz de color sobre papel con marco de luces » 2008

Así mismo, la Fundación Ford inició el proyecto Caminos para la Educación Superior para América Latina e inició actividades en 2006, con la inauguración de programas en las universidades: Tarapacá y de La Frontera en Chile; Nacional San Antonio Abad del Cusco y Nacional San Cristóbal de Huamanga en Ayacucho Perú. De igual manera, la existencia del Proyecto3 Política de Equidad y Cohesión Social en la Educación Superior (RIAPE 3), permite la construcción de un Programa Marco Interuniversitario²³ –PMI–, que busca propiciar la transformación estructural de las Instituciones de Educación Superior –IES–, en América Latina, a través de modelos de intervención que permitan mejorar el cumplimiento de las funciones universitarias en el desarrollo social inclusivo. Dicho programa pretendió potenciar la equidad (de género, de etnia y de jóvenes rurales) y promover la cohesión social, como mecanismos de reequilibrio de las desigualdades y vulnerabilidad resultantes de la sociedad contemporánea (Caballero, J. y Rojas, M., 2012).

Al respecto, cabe destacar los trabajos realizados en países de la región, como Argentina, donde se destaca las investigaciones realizadas por Mariana Paladino²⁴, fundamentalmente desde el campo de la antropología y los proyectos desarrollados por de Hugo Arce (2010)²⁵, específicamente desde la lingüística antropológica; sin embargo, este conjunto de investigaciones recoge una serie de recorridos escolares sobre educación superior por las cuales han avanzado las comunidades indígenas. Allí se suman los desarrollos investigativos de María Macarena Ossola (2010), quien se ha ocupado de estudiar los escenarios de inequidad a los cuales se

ven sometidos los grupos indígenas latinoamericanos respecto al acceso y permanencia en programas académicos de educación superior. Los estudios de Ossola, también abordan las políticas de acción positiva implementadas por algunas instituciones educativas con el propósito de suplir las condiciones desfavorables que viven los estudiantes indígenas.

En el caso de Brasil, sobresalen los estudios de Mariana Paladino (2010), quien presenta un panorama de las condiciones contemporáneas de la educación superior indígena y plantea el sentido que tiene para ellos la formación superior. En dicha investigación se examinan las políticas gubernamentales sancionadas en los últimos años, buscando promover el acceso y evitar la deserción de estudiantes indígenas en programas académicos de educación superior. Desde luego, aborda las propuestas de algunas universidades públicas en particular, en rededor de la política de inclusión, sin abandonar aspectos esenciales relacionados con algunas peticiones de estudiantes indígenas.

En el caso chileno son importantes los trabajos de Julieta Rezaval (2008), quien aborda el problema del acceso, la permanencia y la graduación de la educación superior²⁶ como un problema de equidad referido a la distribución social de los bienes educativos. En dicho estudio se destaca que las respuestas ofrecidas por la universidad como institución, se encuentran vinculadas con sus dinámicas internas, junto al panorama social, político y financiero en el que se insertan.

De otra parte, los estudios de José Vicente Merino (2009), analizan estrategias y programas de intervención como elementos esenciales para desarrollar el interculturalismo²⁷ como un modelo de intervención socioeducativa en la escuela, en donde se reconocen las implicaciones y procedimientos de dicho proceso para superar las dificultades y errores del multiculturalismo.

23 El proyecto en mención hace parte de un Programa Convenio (ALFA) entre Universidades europeas y latinoamericanas. La fuente que se cita obedece a la información de la Universidad Autónoma de Asunción; un estudio que busca identificar objetivos, estrategias, diagnóstico institucional, nacional y prioridades para la acción en la ES.

24 Al respecto puede consultarse el documento: *Educación escolar indígena. Investigaciones antropológicas en Brasil y Argentina*, producido por el grupo de trabajo “Educación escolar indígena: una mirada desde la antropología”, y compilado por Stella M. García y Mariana Paladino. El documento expresa una mirada analítica y crítica de los procesos educativos escolarizados de los pueblos indígenas en Brasil y Argentina, y reúne un conjunto de 15 artículos presentados en el marco de la VI Reunión de Antropología del Mercosur, realizada en Montevideo, Uruguay, en noviembre de 2005.

25 Sin embargo, es preciso aclarar que el trabajo de Hugo Arce se encuentra enfocado hacia los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe en comunidades y escuelas indígenas de los Wichí, los Tobas, los Chorotes, los Tapietes, los Guaraníes, los Mapuches y los Mbyá, desde un enfoque crítico y antropológico. La estructuración epistemológica de su propuesta gira en torno a la etnicidad, la interculturalidad y las políticas educativas y los procesos de cambio.

26 Se parte del supuesto de que los mecanismos de admisión establecen un primer filtro que determina qué sectores de la población ingresan y con qué características personales, familiares, económicas y académicas, los gobiernos centrales y las universidades estatales producen políticas públicas y juegan un rol en la configuración de oportunidades de acceso a la educación superior. Los gobiernos latinoamericanos han comenzado a generar políticas y mecanismos de promoción del cambio en las instituciones y sus actores, a favor de una mayor equidad. Las universidades también han empezado a asumir recientemente el compromiso de producir modificaciones para generar una mayor inclusión de los grupos sociales que han quedado rezagados.

27 Se recomienda el conjunto de trabajos elaborados y dirigidos por Gunther Dietz, en el contexto mexicano.

lismo. En este sentido, la intervención socio-educativa tiene un interés de cohesión social desde la perspectiva intercultural, basado en la constitución de redes sociales cuya capacidad de sobrevivir proviene de incluir la riqueza de lo diferente, lo indígena; hecho que implica el reconocimiento, el entendimiento y el respeto por la diferencia para beneficiarse de ella.

Finalmente, puede citarse la realización del Seminario Internacional Inclusión Social, Interculturalidad y Equidad en Educación Superior, celebrado en agosto del 2011 y el Segundo Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural²⁸, cuyo foco de atención se centró en las universidades; allí analizaron las políticas públicas de educación superior en torno a la interculturalidad y se destacaron aspectos relevantes en cuanto a los desafíos de las IIES, sus aprendizajes y proyecciones en el ámbito nacional y regional; en cuanto a la interculturalidad, se estudiaron los aportes de la universidad al currículo escolar intercultural y se desarrollaron diversos aspectos del mundo indígena.

e) En busca de procesos de innovación educativa

Una última perspectiva, trató de hallar procesos de innovación educativa en la educación intercultural. Tal como lo ha referenciado Héctor Muñoz Cruz (2002, p. 22): “De un modo exclusivo, esta corriente innovadora se asoció con una teoría global y pedagógica de transformación de las sociedades y de los sujetos aplicable a las nacientes formas escolarizadas de la educación indígena²⁹ (Muñoz, H., 2002, p. 22). De tal manera, se considera que esta perspectiva contribuye a mejorar la calidad de la educación en distintos niveles, modalidades y programas, y que responde con pertinencia

28 La Fundación EQUITAS publicó las memorias del seminario en un libro que lleva como título el nombre del evento, bajo el apoyo del Proyecto Caminos para la Educación Superior de la Fundación Ford. En dicho seminario participaron investigadores reconocidos en el campo de la interculturalidad, como: Yohanna Abarzúa, Juan Carlos Barrón, Christian Blanco, María del Carmen Feijoo, Carlos del Valle, Guido C. Benito Machaca, Pablo Mariman Quemenedo, Daniel Mato, Francisco Meneses, Gumerinda Reynaga, Ricardo Salas Astrain, Luis Tejada Ripalda, Guillermo Williamson. El objetivo central del seminario consistía en apoyar a universidades interesadas en contribuir a la inserción de poblaciones históricamente subrepresentadas en estudios de educación superior; fue organizado por la Universidad de Chile en conjunto con la Universidad de La Frontera, la Universidad de Tarapacá y la Universidad de Valparaíso, se llevó a cabo los días jueves 10 y viernes 11 de abril de 2008.

29 Para Héctor Muñoz: “La retórica innovadora de los pioneros proyectos experimentales de educación bilingüe (Puno, Perú andino y Cuenca, Ecuador), y de los primeros sistemas escolares para alumnos indígenas en la década de los años ochenta (México)”.

pedagógica al contexto cultural de los estudiantes, ofreciendo una educación orientada al conocimiento, comprensión y diálogo entre personas de diferentes culturas, tal como lo concibe la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO, Santiago), que bajo esa concepción fundó la Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, –Red INNOVEMOS– en el año 2001, contando con la cooperación del gobierno español.

Los resultados de las investigaciones promovidas por la red son socializados por la serie de publicaciones “Innovemos”³⁰, que configura el medio de difusión por el cual se presenta el conjunto de experiencias investigativas en los países de América Latina, todas ellas referidas al reconocimiento y valoración de la diversidad étnica y cultural –como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y la formación de su identidad–, de las comunidades y estudiantes.

De forma similar, se presentan investigaciones que giran en torno a la vida cotidiana de los centros educativos que funcionan en distintos niveles de escolaridad. Dichas investigaciones buscan promover relaciones interculturales de respeto y fraternidad en un contexto socio-geográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad. En este conjunto de investigaciones se identifican, registran y difunden las experiencias educativas consideradas innovadoras en diversos ámbitos temáticos y el estudio comparado de más de 50 experiencias desarrolladas en Latinoamérica relacionadas con la atención educativa a la diversidad cultural (Hirmas, C., 2008).

En la misma oficina funciona el proyecto “Discriminación y pluralismo: enfrentando la diversidad cultural en la escuela”. Así mismo, pueden consultarse las publicaciones de OREALC/UNESCO, Santiago (2005a): “Políticas de atención a la diversidad cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú”, y los estudios etnográficos: “La discriminación y el pluralismo en la escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú”.

Mientras que en Centroamérica, ha tenido gran trascendencia el Proyecto “Mejoramiento cualitativo de la educación básica en las comunidades rurales de Centroamérica: aportes desde la educación superior”

30 Se han publicado dos volúmenes de la Colección Innovemos, publicada el 2008, Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 2008.

–PADES–, desplegado en países como Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Panamá y Costa Rica, y promovido por la División de Educación Rural –DER–, especializada en la formación de docentes para zonas rurales. En sus investigaciones se destaca el trabajo de Ana Roxanda Rodríguez, César Alberto Matzer e Ingrid Estrada, publicado en el 2007, *Escuelas unidocentes y multigrado a escala nacional en Centroamérica, estudio guatemalteco*. Investigación financiada por la Universidad Nacional (UNA) de Costa Rica y la Universidad de Utrecht (UU) de Holanda. En el caso colombiano, existe un estudio sobre formación de docentes y educadores en educación básica de personas jóvenes y adultas, realizado por María Luisa Hincapié (2009) donde se presenta un conjunto de trabajos que tocan ligeramente el tema de la interculturalidad. Pese a la serie de acciones que se han señalado, Laura Mateos y Gunther Dietz, destacan que:

“Las consecuencias que del reconocimiento de la diversidad se desprenden para la educación superior, “baluarte” hasta la fecha del universalismo occidental del “Conocimiento”. Como ilustra la “Declaración Universal sobre Diversidad Cultural” (UNESCO 2002), a través de un proceso gradual y accidentado de descolonización cognitiva y académica, tanto las ciencias naturales como, sobre todo, las ciencias sociales y humanas, producto de la tradición occidental logocéntrica, binaria y a menudo también monoepistémica (Quijano, A., 1993; Mignolo, W., 2000), han ido concibiendo la diversidad biológica y cultural, respectivamente, primero como un “problema” y obstáculo a vencer, luego como un “recurso” a explotar y, finalmente, como un “derecho” a reconocer y respetar (Dietz, G. 2007)”.

A modo de conclusión

Los argumentos expuestos en este documento abren un cúmulo de preguntas en torno a la universidad intercultural. En primer lugar, la universidad como institución se concibe desde una concepción occidental, fundamentalmente desde tradición anglo-europea. Al respecto, Edouard Glissant, citado por Lao-Montes³¹,

31 En la conferencia Reformas de Educación Superior en búsqueda de la Democracia Inter-Cultural y la Descolonización de la Universidad: debates necesarios, retos claves, propuestas mínimas, Dictada en Bogotá en enero de 2011.

propone el concepto de **diversidad**, mientras otros intelectuales, entre quienes se puede referir al mismo Lao-Montes, proponen el concepto de pluriversalidad: “con el propósito de sustentar que la única forma de lograr un conocimiento y por ende una educación superior plenamente inclusiva, es a partir de un diálogo recíproco y múltiple de civilizaciones, culturas, conocimientos, historias, religiones, idiomas, e identidades” (2011). Aspecto que configura una efectiva y auténtica globalización de la producción y comunicación de conocimientos y saberes. No obstante, dicha pluriversalidad se constituiría a partir de nuestras realidades concretas locales, regionales y nacionales de las plurinacionalidades latinoamericanas.

Este planteamiento genera una ruptura como la que sucede en algunas regiones del continente, alrededor de que se modifiquen los sistemas educativos o se asuman otros sistemas, dado que el modo como actúan los Estados frente a la realidad indígena y afrodescendiente, sigue siendo colonialista y busca procesos de asimilación y cooptación, a través de las denominadas “políticas indigenistas” que insisten en procesos de integración-asimilación de los pueblos indígenas y afrodescendientes.

Es por estos motivos que María Teresa Aguado (1991), considera que la interculturalidad surge como una alternativa de educación para enfrentar la diversidad cultural característica de las sociedades occidentales y por ello se encuentra estrechamente relacionada con la evolución del concepto de multiculturalismo (Dietz, G., 2003). Por tanto, para las propuestas de universidades interculturales queda una voz de alerta, pues el discurso hegemónico considera que la educación intercultural hace parte de los discursos educativos occidentales, se espera que las propuestas y proyectos de educación intercultural puedan solucionar los requerimientos de una población escolar culturalmente diversa que las universidades no han podido asimilar. Esta se convierte en la lucha por defender la pluriversalidad como garantía de la autodeterminación de los pueblos.

Referencias

- Aguado, M. T. (1991). Lecturas de pedagogía diferencial. En Jiménez, M. (Coord.). *Seminario de educación multicultural*. Veracruz: Madrid, Dykinson 89-104.
- Arce, H. (2010). Educación superior indígena en Misiones. Mecanismos de inclusión-exclusión del sistema educativo formal”. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (Comp.). *La educación intercultural bilingüe en la Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas*. Buenos Aires: Noveduc.

- Barrios Graziani, L. (2005-febrero). Las relaciones de trabajo en la globalización: tres perspectivas de análisis. *Revista de ciencias sociales*, No. 15.
- Caballero, J. y Rojas, M. (2012-julio). Programa marco interuniversitario para una política de equidad y cohesión social en la educación superior (Riaipe 3), Universidad Autónoma de Asunción. Conceptos y praxis en el desarrollo de la experiencia de investigación e intervención socio educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*. Vol. 8, No. 1, 101-118.
- Castro, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Calvet, Louis-Jean. (2005). *Lingüística y colonialismo. Breve tratado de glotofagia*. Buenos Aires: F. C. E.
- Conde, R. (1993). *Lucha por la educación indígena. 1900-1945*. *Data* No. 5, 97-124.
- Deance, I. y Sarango, L. (2009). *Educación intercultural en América*. Trabajo presentado en el 53 Congreso internacional de americanistas, Simposio de educación, julio 22. Ciudad de México.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*. Buenos Aires: Waldhuter Editores, CLACSO.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Fundación Equitas. (2011). *Inclusión social, interculturalidad y equidad en la educación superior*. Santiago de Chile.
- Galindo, J. D. y Barreto, O. (2005-Octubre 20). La vivienda como factor de desarrollo. *Revista Baldios*. Obtenido el 30 de noviembre de 2007, desde <http://www.baldios.galeon.com/vivienda3.html>
- Giroux, H. (1992). *Cruzando límites*. Barcelona: Paidós.
- Hirmas, C. (2008). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Lao-Montes, A. (2010). *Crisis de la civilización occidental capitalista y movimientos antisistémicos*.
- López, L. E. (2010). La cuestión de la interculturalidad y la educación en Latinoamérica. En López, L. E. y Giménez, C. *Educación Intercultural*. Guatemala, Madrid: Editores Olmedo.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Liotard, J. F. (1990). *La condición postmoderna*. México: Red Editorial Iberoamericana S.A.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2009). *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Mato, D. (2009). *Desafíos y Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible/ Buen Vivir. Experiencias en América Latina*. Caracas: UNESCO-IESALC.
- Merino, J. V. (2009). *Educación intercultural: análisis, estrategias y programas de intervención*. Santiago de Chile: Editorial Conocimiento.
- Mignolo, W. (2001). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa.
- Moya, R. (1998, mayo-agosto). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 17. Madrid, 105-187.
- Muñoz, H., et al. (2002). Interculturalidad en educación, Multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes? *En rumbo a la interculturalidad en educación*. México: Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de filosofía de la UAM-Iztapalapa.
- Orealc/Unesco. (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Ossola, M. M. (2010-diciembre). *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior -ISEES-*, No. 08.
- Otálora, S. y Caro, N. (2008). *Análisis reflexivo de las políticas sociales y educación media en Colombia*. Tesis de Maestría no publicada. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Paladino, M. (2010, mayo-agosto). Educación superior indígena en Brasil. Políticas gubernamentales y demandas indígenas: diálogos y tensiones. *Desacatos*, No. 33, 67-84.
- Red Innovemos. (2008). *Red Regional de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe*. Obtenido desde www.redinnovemos.org
- República del Ecuador. (2008). *Constitución Política de la República del Ecuador*.
- República de Bolivia. (2009). *Constitución Política de la República del Bolivia*.
- Rezaval, J. (2008). *Políticas de inclusión social a la educación superior en Argentina, Chile y Perú*. Tesis de Maestría no publicada. Flacso.
- Toranzos, L. (2005). Evaluación y calidad. *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 10.
- Unesco/Orealc. (2005a). *Políticas de atención a la diversidad cultural en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago.
- Unicef, et al. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje* Conferencia. New York: UNICEF House.
- Wallerstein, I. (1993). *Geopolitics and Geoculture: Essays on the Changing World-System*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Wallerstein, I. (2004). *La crisis estructural del capitalismo*. México: FCE.
- Wallerstein, I. (2006). *Análisis del sistema mundo: una introducción* México: F.C.E.

Diálogo del conocimiento

El artículo se basa en un trabajo de investigación documental sobre el origen de las universidades interculturales en América Latina, al respecto, traza la ruta de su evolución y desarrollo a través de los principales hitos y eventos, propuestas e investigaciones realizados en el continente. El autor esboza un panorama de los discursos globales que enmarcan el nacimiento de la universidad intercultural y recoge un amplio espectro de experiencias de educación superior desde la perspectiva de la interculturalidad, en sus diferentes tendencias y vertientes, que incluye tanto las apropiaciones como cooptaciones que se han hecho de este discurso.

Acorde con los proyectos de estados nacionales en América Latina, forjados en la idea de que la única tradición cultural valiosa es la europea, lo que llevó al desconocimiento y minorización de todas las demás tradiciones culturales, la universidad se configuró como una institución eurocentrada, de espaldas a la realidad cultural diversa de los países del continente. Si bien el artículo se centra fundamentalmente en el caso de las universidades interculturales indígenas y/o dirigidas a estos grupos étnicos, tales experiencias podrían constituir un referente para reflexionar sobre el sentido de la universidad en las sociedades latinoamericanas en general. En este marco, se destaca en el presente texto el papel de “la diferencia” como aspecto central de la perspectiva intercultural para pensar posibilidades de transformación y cambio de una estructura y unos currículos universitarios gestados bajo la impronta de un discurso hegemónico uniformizante y logocéntrico.

Aunque la diversidad –cultural, étnica, epistémica, etc.– siempre ha existido, el asunto de fondo es reconocer, pensar y asumir la diferencia en la cotidianidad de la institución universitaria. Justamente, la perspectiva intercultural trasciende la simple constatación de que la diversidad existe, pues además conlleva el reconocimiento, aceptación y valoración de la diferencia como algo positivo y valioso; esto es, tener la capacidad de desprendernos de la lógica según la cual tan solo existe una única manera de ver e interpretar el mundo. El sistema escolar y en particular la Universidad está llamada a formar profesionales que entiendan el mundo en la complejidad de sus relaciones sociales y allanen el camino para el desarrollo de análisis y propuestas basadas en el diálogo entre diferentes tradiciones, culturas y perspectivas.

La variedad de experiencias de educación superior intercultural expuestas ilustran algunas posibilidades para visualizar una universidad más cercana a las necesidades, aspiraciones y sentir de las comunidades de base, que incorpore modelos de ser, vivir y conocer fundados en el pleno reconocimiento de la diferencia, presente en todas las sociedades humanas, sin privilegiar unas tradiciones sobre otras, ni formar reductos que escindan aún más el tejido social.

Juan Carlos Bustos Gómez