

Artículo de reflexión
derivado de investigación

Revista Colombiana
de Educación, N. 69.
Segundo semestre de 2015,
Bogotá, Colombia.

Intercultural para los pueblos indígenas en América Latina: experiencias, tensiones y retos

//Intercultural Higher Education for
Latin American Indigenous Peoples:
Experiences, Tensions and Challenges

//Educação superior intercultural para
os povos indígenas na América Latina:
experiências, tensões e desafios

Yasmani Santana Colin **

Recibido: 30/10/2014
Evaluado: 17/04/2015
18/04/2015

* Magíster en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional (México). Docente de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Ciudad de México, México. Egresado Universidad Pedagógica Nacional (México). yassol_23@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo surge como una reflexión que pretende comprender lo que ha significado, en algunos casos, la implementación de políticas y programas interculturales en materia de educación superior para los pueblos indígenas. Para ello, se presentan algunas tensiones que surgen a partir de la creación de programas “especiales” para los pueblos indígenas (sin decirlo abiertamente), algunos de ellos emanados del Estado, otros de las propias organizaciones indígenas. Se abre un espacio para comentar el surgimiento y la implementación de los programas de acción afirmativa como políticas “compensatorias” que pretenden abrir camino en el acceso a la educación superior para grupos indígenas. Se destaca que el acceso a instituciones de nivel superior representa, para algunos grupos indígenas, una estrategia política de apropiación y de empoderamiento, y cómo el transitar por la universidad está generando en ellos procesos de resignificación identitaria. Los anteriores son algunos resultados de mis propias investigaciones, una de ellas en la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional de México y otra con estudiantes pertenecientes al pueblo mazateco inscritos en diferentes universidades convencionales en Ciudad de México. Así, se concluye que existen diversas formas de entender y pensar la universidad ya sea en lo colectivo o en el terreno de lo personal; en consecuencia, se reconoce que la voz de unos no es la voz de todos en la demanda por el acceso a la educación superior.

Abstract

This work emerges as a reflection aimed to understand the meaning of intercultural programs and policies and their implementation in higher education for indigenous peoples. For this purpose, some tensions emerging as a consequence of the creation of “special” programs for the indigenous peoples—although not openly recognized—are shown, some of them created by the State, others by the indigenous organizations themselves. A space is opened for discussing the construction and implementation of affirmative action programs as “compensatory” policies meant to pave the way for indigenous groups’ access to higher education. It is noteworthy that, for some indigenous groups, access to higher education institutions represents a political strategy of appropriation and empowerment, and how their passage through the university has given place to processes of identity re-signification. These are some results of my own research projects, one of them carried out during my Bachelor’s

Palabras clave

Interculturalidad, educación superior, pueblos indígenas, políticas educativas, universidad

Keywords

Interculturality, higher education, indigenous peoples, educational policies, college

Palavras chave

Interculturalidade, educação superior, povos indígenas, políticas educativas, universidade

Degree Studies on Indigenous Education at the National University for Teachers (in Spanish, UPN), México, and the other with students from the Mazateco people enrolled in different conventional universities in Mexico City. It is concluded that there are different ways of understanding and thinking about college in both the collective and the personal areas, thus recognizing that a few people's voice is not everybody's voice when it comes to demanding access to higher education.

Resumo

Este trabalho surge como uma reflexão que pretende compreender o significado da implementação de políticas e programas interculturais em educação superior para povos indígenas. Para isso, apresentam-se algumas tensões que surgem a partir da criação de programas "especiais" para povos indígenas (sem reconhecê-lo abertamente), alguns deles são criados pelo Estado, outros pelas organizações indígenas. Assim, abre-se um espaço para discutir o surgimento e a implementação dos programas de ações afirmativas como políticas "compensatórias" que pretendem abrir o caminho no acesso à educação superior para grupos indígenas. Destaca-se que o acesso às instituições de nível superior representa, para alguns grupos indígenas, uma estratégia política de apropriação e de empoderamento, e como o transitar pela universidade está gerando neles processos de resignificação identitária. Os anteriores são alguns resultados de minhas próprias pesquisas, uma delas na Licenciatura de Educação Indígena na Universidade Pedagógica Nacional do México e outras com estudantes pertencentes ao povo Mazateco inscritos em diferentes universidades convencionais na cidade de México. Assim, conclui-se que existem diversas formas de entender e pensar a universidade, seja no coletivo ou no terreno pessoal, em consequência, reconhece-se que a voz de uns não é a voz de todos na demanda pelo acesso à educação superior.

De qué hablamos cuando nos referimos a interculturalidad

La interculturalidad como concepto polisémico se ha desarrollado en diversos contextos como derivado de muchos movimientos sociales, en determinados momentos históricos y políticos. Esto ha dado lugar a una gama de formas de entenderla.

Existe abundante literatura con respecto a lo intercultural como política de reconocimiento para los históricamente invisibilizados (pueblos indígenas). Muchos estudios y reflexiones se han elaborado respecto a este tema, por consiguiente no son homogéneos los discursos que han surgido en torno a él. No obstante, lo intercultural en el terreno de lo educativo ha cobrado mucha fuerza en los últimos años. Así pues, hemos asistido a un gran debate con respecto al tratamiento de lo intercultural en materia de educación para distintos grupos indígenas en América Latina; en este artículo me referiré específicamente al nivel de educación superior.

Así pues, como apunta Mato (2011):

Las organizaciones sociales y políticas indígenas [...] son muy heterogéneas, como consecuencia tanto de los muy diversos pueblos de los que emergen, como de las diferencias de los contextos nacionales y de sus relaciones con los respectivos Estados, y otros actores sociales, así como de los idearios de sus respectivos liderazgos. Reconocer esta heterogeneidad es fundamental para valorar apropiadamente las iniciativas en educación superior que han impulsado organizaciones y sectores. (p. 5)

Cuando algunos pueblos indígenas comenzaron a exigir derechos y reconocimiento en países de América Latina, el Estado les dio interculturalidad como respuesta a una demanda histórica. Con la aparición de lo intercultural y pluricultural en las constituciones de algunos países, así como en las reformas, tanto políticas como educativas, se pretendió y se pretende una “igualdad” aún no definida entre sectores sociales muy diferenciados, ya sea por lo económico, lo político, lo cultural, lo lingüístico, entre otros.

Actualmente, las constituciones de la mayoría de los países latinoamericanos reconocen a los pueblos indígenas derechos

de idioma, identidad y otros de carácter cultural. Hasta el presente este reconocimiento está consagrado en las constituciones de Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Guyana, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela. A esto se agrega que en prácticamente todos los países de la región están en vigencia leyes específicas de protección de los derechos de estos pueblos, algunas de las cuales se expresan además en normativas específicas para el ámbito educativo. Sin embargo, en la mayoría de los casos, estas normativas aún tienen escasos efectos prácticos. (Mato, 2011, p. 3)

No se pretende hacer aquí un recuento histórico para repetir lo que se ha definido como interculturalidad en los diversos contextos latinoamericanos. Sin embargo, es importante decir que la interculturalidad en algunos países latinoamericanos se ha convertido, más que en una política educativa, en un eslogan publicitario de las recientes políticas educativas (ver, por ejemplo, Sacristán, 2001, pp. 128-129). Es aquí donde lo intercultural se ha desvirtuado y se ha entendido de

manera unidireccional como equivalente de lo indígena. En este sentido, la interculturalidad se ha transformado en un potente discurso de algunos Estados nacionales con lo cual se ha perdido su sentido filosófico (emanado de los movimientos sociales de los pueblos indígenas) y con ello se abren rutas de debate en torno al sentido de la misma:

“La interculturalidad la conseguimos nosotros, los pueblos, pero ahora es discurso del Estado”. Esta frase de un representante del pueblo mapuche refleja muchas de las tensiones por las que hoy atraviesa la política y el discurso de la interculturalidad. ¿A quién le pertenece, a quién debería incluir, es un logro para un sector, es una lucha por modificar las bases generales de un sistema educativo? ¿Es para todos, es para algunos? (Diez y Novaro, 2009, p. 132)

Lo anterior nos hace preguntarnos si la interculturalidad se ha entendido como sinónimo de lo indígena y solo es aplicable para ellos, si los Estados nacionales han encontrado en ella la forma idónea de justificar la “presencia y participación” de las comunidades indígenas en la política pública; y si además los mismos pueblos indígenas se asumen como la parte intercultural de las poblaciones nacionales, nos encontraremos en un verdadero problema, pues, en este sentido, la interculturalidad se vuelve funcional a la lógica de operar del Estado, a las políticas globales del capitalismo y a los organismos multilaterales de desarrollo (por ejemplo el Banco Mundial, Banco Internacional de Desarrollo, Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas, entre otros). Al respecto Tubino (2011) señala:

Las diferencias entre el interculturalismo funcional y el interculturalismo crítico son sustantivas. Mientras que el interculturalismo funcional busca promover el diálogo intercultural sin tocar las causas de la injusticia cultural y social, el interculturalismo crítico busca suprimirlas. Para que el diálogo intercultural sea acontecimiento hay que contextualizarlo. “[...] no hay por ello que empezar por el diálogo, sino con la pregunta por las condiciones del diálogo. [...] para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no diálogo”. (p. 11)

La interculturalidad crítica entendida como una política que emerge del proyecto ideológico y político de los movimientos indígenas (por ejemplo, en Ecuador, Colombia, Bolivia, Perú, entre otros) que pretende una transformación de las estructuras y de las instituciones que han invisibilizado su presencia durante décadas y que ahora buscan “un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario ‘otro’ y una agencia ‘otra’ de con-vivencia –de vivir “con”– y de sociedad” (Albán, citado por Walsh, 2009).

Aunque se ha intentado dar un salto para pasar de lo funcional a lo crítico, lo cierto es que para efectos prácticos no se ha avanzado mucho; aún existen diversas trabas para ejercer lo intercultural. Hemos visto en los últimos años que el tratamiento de lo intercultural se ha vuelto un movimiento pendular que va de la política del Estado, por un lado, al esencialismo de los pueblos, por otro. Así, aún existe un debate por definir a quién le corresponden los derechos de la interculturalidad, qué interculturalidad y cómo y quiénes participarán de ella.

No obstante, abordar el tratamiento de la diversidad como parte sustancial de las políticas educativas interculturales ya sea por parte del Estado o de las mismas organizaciones políticas indígenas (estos últimos a favor de una interculturalidad crítica) se ha convertido en un tema fundamental en la agenda de los últimos años, es decir, para

ambos sectores dar cabida a la diversidad, a los “otros”, se ha convertido en bandera de sus respectivos intereses:

La diversidad es un discurso potente para revisar puntos de vista y políticas vigentes, pero es también una especie de eslogan para hablar de todo problema de actualidad desde lo políticamente correcto sin ofender a nadie [...]. El término diversidad lo hemos convertido en una especie de concepto ómnibus al que todos podemos subirnos, aunque vayamos a muy diferentes destinos y viajemos por los más diversos motivos. Si un concepto es o se convierte en borroso por la sobrecarga semántica que le echamos encima, puede ser poco útil en la discusión rigurosa de los problemas y se convierte en fuente de confusión en la práctica. (Sacristán, 2001, pp. 128-129)

Lo que hemos encontrado es que la cuestión de la interculturalidad aún tiene muchos temas que no ha logrado resolver, uno de ellos es que no ha concretado efectos de practicidad para todos. En este sentido, el debate por saber si lo intercultural es del Estado o de los pueblos, o en qué espacios se debe aplicar

(educativos, políticos, económicos, entre otros), quiénes deben participar en sus diseños, quién entra o no dentro de ella, en qué momentos es funcional o crítica, son discusiones y reflexiones que se seguirán dando, generando con esto un desgaste del concepto y tal vez el surgimiento de otros que intenten dar respuesta a las mismas preguntas y a las mismas problemáticas.

Experiencias de interculturalidad en materia de educación superior

Como derivado de una histórica demanda por acceso a la educación superior, por parte de los pueblos indígenas, en los últimos años en muchos países de América Latina se han creado algunas instituciones educativas de nivel superior con una orientación intercultural (entendida también como lo indígena). Así pues, se han abierto otras alternativas educativas para los miembros de comunidades indígenas. Sin embargo, solo representan eso, la “alternativa”, ya que en las instituciones convencionales de educación superior¹ no tuvieron posibilidades de acceso.

Existen algunas experiencias de instituciones de educación superior con un enfoque intercultural, en las cuales se busca dar cabida a otras formas de pensamiento, de ser y de entender mundos muy diversos, por ejemplo, la Universidad Indígena Intercultural Kawsay UNIK Bolivia, la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (Uraccan), la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) creada por el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en Colombia, en Ecuador la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (UAW), y en México las universidades interculturales.

Aquí, es preciso señalar las diferencias entre este tipo de universidades, porque si bien son producto de la demanda de los pueblos indígenas y derivadas de diversos movimientos sociales, en cada país tienen matices y características propias, aunque también comparten algunos aspectos. A continuación se presentan algunas de las diferencias que existen entre las universidades interculturales y las de origen propio, con un tinte posiblemente más autónomo.

1 En el debate sobre educación superior y pueblos indígenas, las universidades convencionales son aquellas que funcionan tradicionalmente bajo sus formas organizativas sin una perspectiva ni programas específicos, en este caso, para las comunidades indígenas.

1. Universidades indígenas: Se emplazan dentro o cerca de las aldeas/comunidades y tienen como finalidad la formación de intelectuales indígenas. Su currículo se sustenta en la interrelación entre los conocimientos acumulados por cada grupo étnico y los occidentales. Se valora principalmente la contribución que los egresados puedan realizar en aquellas áreas de acción que las propias poblaciones locales establecen como estratégicas o urgentes.

2. Universidades interculturales: Son aquellas instituciones de formación superior que no restringen sus matrículas a poblaciones indígenas, pero en cuyos principios fundacionales ocupa un lugar central el mantenimiento de un “diálogo entre saberes”. Se persigue generar egresados comprometidos con el respeto por la diferencia, que trabajen en la búsqueda de soluciones a las problemáticas socioecológicas desde una perspectiva intercultural (ver Dietz y Mateos, 2008 y 2011).

Se ha buscado en estas instituciones una propuesta pedagógica que no esté desvinculada del proyecto político-cultural de las comunidades. Así pues, algunas universidades con enfoques “interculturales” contemplan un currículo orientado a lo comunitario, a lo propio, en relación con la madre tierra, en lo identitario, en lo que en otros términos han denominado el *buen vivir*, entendido como un bienestar solidario, armónico, unido a lo

comunitario, con una filosofía de lo colectivo a partir de la lógica y cosmovisión de cada pueblo.

No obstante, entender la interculturalidad en materia de educación es ir más allá de la construcción de instituciones “especiales”, donde se abre un muy limitado acceso para aquellos con antecedentes culturales y lingüísticos “diferentes” a los del resto de la sociedad (mayoritaria, mestiza). Es decir, no se puede entender una interculturalidad sin cambiar las estructuras de poder que han invisibilizado la presencia de la gama cultural en las políticas públicas.

Entender la interculturalidad como proceso y proyecto dirigido hacia la construcción de modos “otros” del poder, saber, ser y vivir, permite ir, mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, o inclusive la filosofía intercultural; es argumentar no por la simple relación entre grupos, prácticas o pensamientos culturales, por la incorporación de los tradicionalmente excluidos de las estructuras [...] es señalar la necesidad a hacer visible, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que

diferencialmente posicionan grupos, prácticas dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. (Walsh, 2009, p. 37)

Suponer que con la creación de instituciones de educación superior de carácter intercultural se suprimen viejas prácticas coloniales sería una idea muy romántica. Si lo que se pretende es abrir espacios donde coexistan otros modos de vivir, existir y entender el mundo, es importante empezar por cambiar y abrir las estructuras e instituciones que han estado cerradas a la heterogeneidad de las sociedades y que se han mantenido en un pensamiento colonial, moderno, racial, occidental, capitalista: “Asumir esta tarea implica un trabajo de orientación de-colonial dirigido a quitar ‘las cadenas que aún están en las mentes’ como decía el intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; ‘desesclavizar las mentes’ como decía Malcolm X, y ‘desaprender lo aprendido para volver a aprender’, como argumentaba el abuelo del movimiento afroecuatoriano Juan García” (Walsh, 2009, p. 37).

Es importante reconocer que la apertura de instituciones educativas de nivel superior con enfoques interculturales es un avance muy significativo, no obstante, también se debe entender que esto debe formar parte de un camino más amplio de posibilidades educativas en universidades convencionales, como parte también de un proceso de-colonial que abra las estructuras e instituciones.

Los riesgos de una educación diferenciada

Lo anterior también nos hace pensar que los espacios educativos de etnoeducación, educación propia, educación intercultural, a veces sin decirlo abiertamente, son exclusivos para las comunidades indígenas, perdiendo con ello el sentido de la interculturalidad (para todos) y enmarcándose en otra forma de segregar a este sector social. Si bien es cierto que en las instituciones antes mencionadas se abren, en menor medida, espacios para los no indígenas, no es casual que los sectores sociales que no corresponden a estos grupos tengan poca presencia en este tipo de instituciones educativas, debido a que se ha ido de un extremo a otro; es decir, si en las universidades convencionales no hay un planteamiento pedagógico en aras de promover la participación de las comunidades indígenas, en las universidades de carácter “intercultural” se hace algo muy parecido: se insiste

tanto en la perspectiva organizativa y curricular en lo étnico que pareciera cerrarse a otros planteamientos epistémicos que no tengan que ver con lo propio, lo cultural, lo comunitario (aunque no se reconozca abiertamente):

[...] en nombre de la interculturalidad podríamos estar legitimando una educación atenta a las representaciones populares en los sujetos subalternos, y una educación actualizada en los últimos avances de las disciplinas académicas y los desarrollos de las didácticas en los sectores favorecidos. Si reproducimos sin quererlo (y más aún legitimamos) la dicotomía educación popular/educación de excelencia académica, educación para indios o migrantes/educación para blancos, estaríamos nuevamente, y tal vez, reforzando otra forma de expropiación de las mayorías. (Diez y Novaro, 2009, p. 132)

Reproducir una educación diferenciada tiene sus riesgos; por ejemplo, los diseños de los planes y programas tienen un perfil muy concreto que representa a lo indígena, las carreras que se ofertan en su gran mayoría están en estrecha relación con lo comunitario, lo cultural, lo lingüístico, la tierra, por

mencionar algunos temas. Estos diseños y oferta académica, en ocasiones, están orientados a mantener a los estudiantes en sus respectivas comunidades, ya que sus perfiles profesionales no se podrán ejercer en otros contextos (urbanos por ejemplo).

Así pues, no hay una apertura en la oferta académica donde se pueda optar por cualquier área del conocimiento, esto es, se limita a los alumnos a unas cuantas opciones que, según sus diseñadores, corresponden a lo que se tiene que estudiar si se es indígena (también sin decirlo abiertamente). No obstante, el que algunos consideren que estudiar lo “propio” es lo importante, no representa el sentir de todos aquellos que buscan una opción educativa sin pensar en que son indígenas, esto es, no se recoge la voz de todos los actores:

Cuando estaba en la prepa[...] una maestra me comentó que había una escuela exclusiva para educación indígena, como yo hablo una lengua indígena ella me dijo: creo que te conviene esa escuela[...]. Después de cinco años entré a estudiar.

Yo vine anteriormente a presentar examen a la Pedagógica pero no lo había pasado, lo había hecho en la licenciatura

en sociología, no fue opcional para mí estudiar en la Licenciatura en Educación Indígena, no me quedaba otra. Es una buena licenciatura, una buena opción pero te digo, hay muchos que como en el caso mío no elegimos la licenciatura, ni la universidad, sino que no nos queda de otra". (Santana, 2011, p. 75)

Las citas anteriores recogen testimonios de dos estudiantes de la Licenciatura en Educación Indígena en México, uno perteneciente al grupo étnico Cho'1 y otro al pueblo Hñähñü. Pongo como ejemplo estos casos para ilustrar cómo se ha naturalizado el lugar de los estudiantes indígenas en materia de educación superior, situación compartida con otros pueblos indígenas en América Latina. Así, han surgido otras manifestaciones de racismo y discriminación; en este sentido, aunque se abran espacios con características étnicas, la demanda de muchos es simplemente tener espacios en cualquier universidad, como cualquier estudiante que desea profesionalizarse.

Surge entonces la pregunta: ¿educación intercultural para quién? Si lo intercultural seguirá siendo exclusivo para aquellos con antecedentes lingüísticos y culturales "diferentes", entonces las políticas interculturales se convertirán solo en un programa más de "compensación" sin un cambio en las estructuras e instituciones hegemónicas de poder:

Hoy la interculturalidad se manifiesta, aparentemente, como otra forma de visibilizar a la población indígena y otros grupos sociales históricamente excluidos, sin embargo, se cae en otras trampas como el paternalismo, además de traer consigo nuevas formas de exclusión para los ya históricamente excluidos. (Santana, 2014, p. 33)

Las críticas a las perspectivas interculturales en la región [...] se ubican en que han funcionado, en un nivel, con una concepción de base "compensatoria", esto es, con el afán de "compensar", lo que se ha entendido como problema que no permite la integración de los pueblos indígenas a la sociedad nacional denominada mestiza. Esto ha significado, en términos pedagógicos, acciones de tipo técnico que han buscado "atender" y "compensar" las diferencias, al acentuar para ello las lingüísticas, culturales y étnicas. (Czarny, 2010, p. 215)

Lo realmente importante es abrir acceso en todas las universidades en las cuales aún no aparecen las cosmovisiones de los pueblos indígenas, sus saberes, sus lenguas, su cultura, sus identidades, esto como parte integral de los currículos educativos, apelando así a los principios filosóficos de la interculturalidad donde se supone que cabemos todos. De esta manera, si se abren instituciones específicas para los pueblos indígenas (como las autónomas, las interculturales, las de etnoeducación, educación propia, entre otras) será decisión de cada estudiante optar por la institución que más se adecue a sus necesidades y preferencias, sin que sus antecedentes culturales y lingüísticos sean una barrera al decidir por alguna institución de nivel superior.

En los siguientes apartados me apoyo en algunas citas de estudiantes indígenas que forman parte de los resultados de mis propias investigaciones, una de ellas realizada en la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN, México), y otra con estudiantes inscritos en diferentes universidades convencionales en Ciudad de México, pertenecientes al pueblo mazateco. Retomo elementos que me sirven para ilustrar algunas situaciones con respecto a la implementación de programas de acción afirmativa, y a la apropiación de la universidad como espacio político, de empoderamiento y de resignificación identitaria, y por último, al

debate sobre el tipo de universidad que esperan algunos estudiantes indígenas. Asimismo, estas experiencias en México se sustentan en algunas aportaciones teóricas y prácticas educativas (más del sur) que ayudan a mostrar una realidad compartida entre algunos pueblos indígenas en América Latina.

Los efectos de la diferencia étnica: la implementación de programas de acción afirmativa en programas de educación superior

Es importante destacar, también, que el acceso a las instituciones de educación superior, ya sean convencionales o interculturales, es un proceso que sigue siendo complicado en distintos países latinoamericanos, para las poblaciones en general, y de manera específica para los miembros de comunidades indígenas. La falta de cupos en las instituciones educativas, los costos, la falta de universidades cercanas a las comunidades, entre otros factores, dan paso a los movimientos migratorios de jóvenes indígenas que buscan una posibilidad de acceso a la educación superior.

Aun con la creación de universidades con enfoque intercultural, de etnoeducación, o de educación propia, los accesos continúan siendo muy limitados y con ello surgen otro tipo de identidades: “Los actores que emergen con claridad son el

joven o la joven migrante indígena, el joven y la joven estudiante indígena (estudiantes de secundaria y universitarios) [...] y los profesionistas” (Pérez, 2011, p. 17).

En la actualidad un buen número de jóvenes originarios de comunidades indígenas han optado por el proceso migratorio, no solo como una posibilidad de acceder a “mejores recursos económicos”, sino como una posibilidad de continuar sus estudios de educación superior. Czarny (2010) apunta que “los jóvenes indígenas que han querido continuar estudiando y que contaron con posibilidades económicas, intelectuales y emocionales para hacerlo han tenido que migrar de sus comunidades” (p. 191).

En este sentido, han surgido programas de acción afirmativa (AA), programas “compensatorios” que aparecen principalmente en instituciones convencionales y buscan, de alguna manera, abrir ciertos espacios para los miembros de comunidades indígenas reconociendo que existen factores de desigualdad social, desigualdad en las instituciones educativas, así como falta de estrategias pedagógicas que ayuden a la permanencia y egreso de estos.

Así, los programas de acción afirmativa pretenden apoyar las realidades negativas que viven los estudiantes indígenas al ingresar a instituciones convencionales de educación superior, es decir, a su proceso de adaptación a la vida académica, la cuestión económica y al proceso de llegada a la vida urbana:

Como resultado de esas historias, contextos y luchas, así como de diversos factores internacionales [...] algunos Estados, instituciones de educación superior (IES) y fundaciones han establecido políticas de cupos especiales y programas de becas dirigidos a mejorar las posibilidades de acceso y culminación de estudios a individuos indígenas [...] en IES “convencionales”. Pese a estos esfuerzos, las posibilidades efectivas de individuos indígenas [...] de acceder y culminar estudios en IES “convencionales” resultan alarmantemente inequitativas, debido a diversas causas asociadas a las historias largas de discriminación y a las condiciones estructurales de desventaja en que éstas se expresan en la actualidad. (Mato, 2011, p. 6)

A partir de lo antes citado, se presentan actualmente una diversidad de instituciones de educación superior (convencionales) que han establecido estrategias pedagógicas para la inclusión de

distintos estudiantes indígenas (Muñoz, 2006; Mato, 2008).

No obstante, abrir cupos “especiales” no resuelve el problema. Si bien los programas compensatorios de acción afirmativa, así como algunas políticas de reconocimiento, han servido para incrementar el número de estudiantes indígenas en las matrículas escolares en universidades convencionales, es importante reconocer que esto no resuelve el problema del acceso a la educación superior para los jóvenes indígenas, ni tampoco los problemas de discriminación y racismo de los que han sido objeto. Así, “el estado moderno capitalista, lejos de procurar la eliminación de la exclusión, pues se construye en base a ella, se propone apenas controlarla para que se mantenga dentro de unos niveles de tensión socialmente aceptables” (Santos, 2003, p. 138).

Como principio, los cupos “especiales” para los miembros de comunidades indígenas han marcado un camino, tal vez muy incierto, en el rumbo educativo de estos. Sin embargo, es importante dar otro paso en esta búsqueda por abrir espacios de educación superior y entender que la “inclusión” de estudiantes indígenas en la educación superior no solo debe ser una forma de aminorar un problema, sino de resolverlo de raíz, como señala Walsh (2009) cuando refiere al caso específico de los pueblos afro:

Pensar la acción afirmativa como medida política

que pretende responder al problema del racismo y de la discriminación racial, es ciertamente más fácil y menos controversial que concebirla dentro del marco de la justicia afro-reparativa. Esto es porque la justicia reparativa implica aceptar la existencia y pervivencia del racismo estructural-institucional-sistémico, y la complicidad y responsabilidad del Estado nacional en su creación, manutención y perpetuación.

Así, a partir de la aparición de las políticas de acción afirmativa en educación superior, han surgido diversos programas e instituciones tratando de fomentar el ingreso y la permanencia de jóvenes indígenas en programas universitarios. Entre tales instituciones sobresale la Fundación Ford, que ha destinado durante los últimos diez años dinero para conceder becas personales a estudiantes indígenas (de grado y de posgrado), financiar proyectos de promoción de la equidad en educación superior (en el que se destaca *Pathways for Higher Education*, establecido en México, Chile, Perú y Brasil) y difundir los resultados de las experiencias realizadas (Didou & Remedi, 2009).

La siguiente es una descripción del Programa Pathways:

Pathways for Higher Education fue una iniciativa instrumentada por la Fundación Ford de Estados Unidos, a partir de 2001, con una duración de 10 años, en el marco de la Global Initiative for Promoting Inclusiveness in Higher Education. A cargo de la Universidad de Educación, Sexualidad y Religión de la Fundación Ford en Nueva York, y bajo la responsabilidad, conceptual y operativa, de las oficinas regionales en los países concernidos, su financiamiento alcanzó un monto total de 50 millones de dólares. Sus principales objetivos consistieron en propiciar que las 125 instituciones donatarias en todo el mundo “demuestren un riguroso compromiso hacia los estudiantes tradicionalmente excluidos” (Didou & Remedi, 2009, p. 11).

Siguiendo el texto *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*, de Didou y Remedi (2009):

En América Latina, los Pathways pretendieron mejorar los índices de permanencia y egreso de jóvenes indígenas y afrobrasileños. Construidos conforme con un “*proequity model*”, los cuatro programas para indígenas fueron aplicados en 16 instituciones de México, dos de Chile, dos de Perú y tres de Brasil. (p. 12)

Existe un gran debate con respecto a los programas de acción afirmativa; algunos manifiestan estar a favor de estos programas por ser aparentemente “impulsores” de “oportunidades” de acceso y permanencia en niveles de educación superior para jóvenes indígenas. Por otro lado, hay quienes aseguran que estas políticas son portadoras de racismo y que imprimen nuevas formas de marcar desigualdad. Por ejemplo, Holmes (en Barron, 2008) expone críticamente las limitaciones retóricas en torno a la acción afirmativa (AA), y evidencia su trasfondo: “esta se enfoca a buscar una neutralidad racial en lugar de ser parte de un proceso de concientización sobre la diferencia” (p. 25).

Por otro lado, Sniderman y Carmines señalan:

[...] encontramos de manera consistente que los programas de AA reforzaban supuestos racistas en lugar de aminorarlos. Esta dinámica seguramente podría ser compartida por quienes se encuentran instrumentando cotidianamente estos programas en las escuelas, pues

los grupos dominantes tienden a percibir las políticas de AA como peligrosas para ellos, así que sus conductas y actitudes racistas, lejos de comprender, se endurecen y se hacen más intolerantes. Casi todos los estudios demuestran que AA es efectiva porque muestran un incremento consistente en las cuotas de representación de “minorías” en las escuelas, pero ¿acaso este incremento está reduciendo el racismo? A primera vista, la respuesta es no. (Sniderman & Carmines, 2008, p. 25)

No obstante, la American Educational Research Association, así como muchas de las instituciones de educación superior y gran parte de los científicos sociales, defienden la acción afirmativa, pues la consideran una de las maneras para preservar la diversidad y promover la equidad en las escuelas (Schmidt, 2008, p. 25).

En este sentido, la discusión y el debate que existe con respecto a los programas de acción afirmativa continúa siendo vigente, sin embargo, como apuntan Bordegaray y Novaro (2004):

[...] es necesario discriminar entre las voces que sostienen estos proyectos, aquéllas que se proponen auténticamente

lograr sistemas educativos inclusivos, de aquéllas otras que, predominan desde los organismos nacionales e internacionales y que tras el discurso de la diversidad, omiten referirse al carácter crecientemente desigual de nuestra sociedad.” (p. 9)

Si bien muchos jóvenes indígenas han sido incorporados a estos programas en las distintas IES, otros han sido excluidos de ellos, pues, al igual que en otras situaciones el parámetro más usual para definir la identidad de los beneficiados de estos programas es el referente lingüístico. Así pues, quienes ya no son hablantes de la lengua indígena pierden posibilidades de ser considerados en tales proyectos, generando, en opinión de la investigadora, nuevas manifestaciones de asimetrías, racismo y exclusión. Vale la pena aclarar que se menciona el aspecto lingüístico como el elemento más importante que se toma como parámetro para designar a las beneficiados con los apoyos, porque si bien algunos programas de acción afirmativa señalan que también se considera a quienes descienden de una familia indígena, que mantuvieran tradiciones culturales y a quienes hubieran nacido en un contexto indígena, en la práctica real el elemento lingüístico es el más usual en las convocatorias de estos programas.

La universidad como espacio político, de resignificación identitaria y empoderamiento: ¿qué universidad esperamos?

El acceso a instituciones educativas de nivel superior (convencionales o interculturales) ha representado para muchos jóvenes indígenas una afirmación y resignificación de su identidad cultural. No obstante, para muchos otros, la universidad ha constituido un espacio en el cual se han homogeneizado las identidades, se han occidentalizado quienes pasan por ella, y se ha “perdido” el aprecio y el valor por lo comunitario. Por ejemplo, en la síntesis de los debates y discusiones que se llevaron a cabo sobre el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior y cómo se mueven en este espacio –proyecto de la Fundación para la Educación de Pluriculturalidad y Multilingüismo en América Latina (Funproeib Andes)– un grupo del Cuzco (Perú) comentó: “finalmente frente a la pregunta de qué ha significado la universidad para los pueblos indígenas la respuesta es que la formación recibida desde las universidades genera profesionales con pérdida de conocimientos, occidentalizado, status profesional [...]. Grupo de trabajo del Cuzco” (Bello, 2009, p. 486).

Lo anterior representa otra forma de entender la educación superior, es decir, la experiencia de los pueblos indígenas de pasar por la universidad no es homogénea: mientras para algunos grupos es una cuestión “negativa” porque al parecer sus miembros pierden conocimientos (comunitarios), se occidentalizan, etc., para otros, la experiencia universitaria es una cuestión positiva debido a que los conocimientos aprendidos en la universidad se ponen al servicio de la comunidad, reivindicando con ello su propia adscripción étnica (Santana, 2014, p. 140).

Aquí, es importante detenernos y reflexionar sobre qué tipo de universidad están esperando los miembros de comunidades indígenas, es decir, si existe una demanda de las comunidades por espacios universitarios, entonces, qué tipo de universidad se espera, con qué características y qué debe aportar a las comunidades. Sobre este tema Bello (2009) cuestiona:

[...] si la universidad ha impedido el desarrollo de los pueblos indígenas a partir de sus demandas específicas, si ha significado un espacio de blanqueamiento, cuál es la universidad a la que aspiran los pueblos indígenas y

los distintos actores involucrados en permear la universidad con los intereses indígenas. (p. 487)

Los debates sobre el tipo de universidad que esperan y exigen las organizaciones indígenas no son homogéneos, en cada contexto y grupo hay cuestiones muy específicas. Sin embargo, en un nivel más personal e individual (fuera de las organizaciones políticas del Estado o de las organizaciones indígenas) existen otras visiones de entender y pensar los espacios universitarios, por ejemplo, una joven perteneciente al grupo mazateco en México señala:

El que tú seas un estudiante indígena no quiere decir que tengas que estudiar algo que tenga que ver con lo indígena, tú puedes estudiar pedagogía, sociología, administración, psicología. Yo cuando llegué (a la ciudad de México) dije: "yo quiero estudiar esto" y tan, tan, no me puse a pensar que si de dónde vengo, de dónde soy, sino qué es lo que yo quiero y qué es lo que puedo dar. (Santana, 2014, p. 141)

Se entiende que en diferentes países de América Latina exista una demanda de acceso a la formación profesional para los históricamente

excluidos (pueblos indígenas, y aquí podemos agregar a los sectores populares pobres que sin pertenecer a algún grupo étnico tampoco han tenido acceso a los niveles educativos de nivel superior). No obstante, hay que reflexionar que existen sectores de estas poblaciones que no están pidiendo una universidad que solo se limite al abordaje de su cultura, no están pidiendo carreras específicas para sus comunidades, tampoco una universidad exclusiva para ellos, es decir, cerrada a la interacción con otros "ajenos" a su contexto. Lo que se pide es una universidad donde quepan todos y en la que puedan elegir lo que quieren estudiar.

Si bien es cierto que la exigencia por abrir espacios universitarios de nivel superior con un enfoque orientado hacia lo intercultural, lo propio, lo étnico, ha sido una demanda fuerte de muchos grupos indígenas, es importante entender que no es la voz que representa a todos. Para otros, es importante generar accesos educativos en las universidades, sin embargo, lo que se está pidiendo son espacios en cualquier universidad (convencional) como cualquier otro estudiante que desea profesionalizarse en cualquier área del conocimiento.

Demandar educación superior no es casual (Calla, 2001; López, 2008; Mato, 2008; Reynaga, 2011 y Schmelkes, 2007), en los últimos años hemos encontrado una reappropriación de la universidad como

espacio político de empoderamiento y resignificación identitaria de los grupos indígenas. De este modo, la escuela se convierte también en una trinchera de resistencia, donde los grupos que se encuentren en posición de subordinación utilizan los conocimientos adquiridos en ella para sus propios fines, personales y comunitarios. Así pues, la escuela se convierte en una opción para salir, en ocasiones, de la propia situación de subordinación en la que se encuentran distintos grupos.

Si bien es cierto que la escuela funcionó como un lugar de homogeneización, también lo es que actuó como plataforma de “empoderamiento” para distintos miembros de comunidades indígenas:

Implica entender que la escuela ha operado como instancia de dominación, pero también vale considerar que los pueblos indígenas han hecho usos diferenciados de los conocimientos, las tecnologías y los distintos atributos que, a través de la escuela, se experimentan y aprenden. (Czarny, 2008, p. 60)

Con el acceso de distintos grupos indígenas a instituciones de educación superior, aparece una forma de apropiación y politización de la universidad, con ello se pretende hacer frente a una situación histórica de subordinación en tanto miembros de grupos indígenas que buscan en la profesionalización una estrategia de revertir las condiciones de desigualdad en las que han vivido. “El acceso a la universidad por parte de los intelectuales indígenas actualiza una estrategia de apropiación y de empoderamiento (*“empowerment”*) en un sistema de relaciones socioculturales altamente adverso para los pueblos indígenas” (Bello, 2013, p. 45).

Al respecto, la discusión es vigente ya que en los últimos años hemos asistido a la creación de diferentes propuestas educativas, tanto emanadas desde el Estado, como las autónomas, que buscan encontrar un sentido a la escolaridad como derecho para los pueblos indígenas.

La universidad se está convirtiendo en un espacio de empoderamiento; en el caso de las comunidades indígenas, está generando formas de emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. Aparentemente la universidad (convencional, y las emanadas de los propios grupos) se está convirtiendo en una exigencia política de las comunidades, de la cual se espera obtener una apropiación y reafirmación de lo comunitario:

De este modo, tanto en el caso zapoteca como en el caso mapuche, la vinculación de los intelectuales a la Universidad, su acercamiento a las aulas, al espacio de la racionalidad occidental, más que significar el abandono de sus proyectos históricos y étnico-políticos, reflejan el avance hacia nuevos espacios de poder, emancipación, autonomía y reproducción de dinámicas comunitarias. En otras palabras puedo afirmar que se trata de una politización y apropiación étnica de la universidad. (Rea, 2013, p. 46)

Es importante entender que, el entrar en contacto con lo occidental, lo “moderno”, lo “racional” (que han sido el yugo de la colonialidad) no es necesariamente malo o negativo; hoy contamos con un buen número de experiencias en las cuales vemos cómo muchos estudiantes de origen indígena han revertido su propia situación de subordinación, utilizando lo aprendido en los centros educativos convencionales y con ello han logrado un tipo de empoderamiento y emancipación, con lo cual han resignificado también su propia identidad cultural.

Reflexiones finales

El panorama que aquí hemos presentado con respecto a la interculturalidad en materia de educación superior es complejo, nos interpela y nos sigue dejando inquietudes. ¿Cómo hablar de interculturalidad cuando aún no se superan la discriminación, el racismo, las condiciones de subordinación y marginación, en las cuales los más afectados son los pueblos y comunidades indígenas? ¿Cómo hablar de interculturalidad cuando quienes tienen que ser interculturales son aquellos que tienen antecedentes lingüísticos y culturales “diferentes”, aquellos que han sido reconocidos como “vulnerables”? ¿Cómo hablar de interculturalidad cuando las políticas educativas no han encontrado la forma de integrar distintas epistemologías en su agenda?

Hablar de una posible interculturalidad no quiere decir enseñar alguna lengua indígena en las universidades convencionales. Sin duda es un inicio, pero no por ello es intercultural; es necesario dar un giro, tanto epistémico como en las políticas educativas, en los currículos, que nos integre como estudiantes latinoamericanos con nuestras respectivas particularidades, como pueblos indígenas, afrodescendientes, mestizos, generando intercambios de conocimiento y formas de entender el mundo.

No debemos pretender que con la implementación de políticas educativas de carácter intercultural

(entendidas como lo indígena) se solucionen años de asimetrías educativas para los pueblos indígenas. Sería un error, también, pretender que con la implementación de programas de acción afirmativa en las instituciones convencionales de educación superior se solucionen las carencias y las desigualdades que han marcado el rumbo de la educación para las comunidades indígenas, donde aún las condiciones y oportunidades educativas son insuficientes ya sea en universidades convencionales o con perfil intercultural.

No queremos decir que los proyectos educativos de interculturalidad en el nivel superior sean erróneos, o que el camino que hemos recorrido no sirva, pues, es gracias a la interculturalidad que se han generado muchos procesos reflexivos sobre el tema de la diversidad y su abordaje pedagógico y político. Es en este sentido en el que la interculturalidad cobra vital importancia como política educativa para las comunidades indígenas. No obstante, es importante reconocer que de alguna forma se ha caído en un esencialismo de lo étnico que lejos de fomentar la participación de los diversos sectores sociales en aras de crear experiencias interculturales, con la creación de instituciones “especiales” (de etnoeducación, propias, interculturales, entre otras) se han fomentado ocasionalmente nuevas formas de exclusión y segregación al limitar a los estudiantes indígenas a un tipo de institución y a una oferta académica muy acotada.

Si lo que se pretende es generar accesos a la educación superior, es importante abrir la escuela convencional a la par de las instituciones interculturales, propias, de etnoeducación, autónomas, etc. de tal manera que se pueda generar un abanico de oportunidades de acceso y oferta académica donde cada quien decida qué es mejor para sus intereses particulares y comunitarios. Podríamos pensar y soñar con ese momento, cuando cada persona decida qué estudiar y dónde estudiar, sin pensar si es indígena, o afrodescendiente, o mestiza, o lo que quiera ser. Sí, es un camino complicado, pero seguimos en esta senda tratando de cambiar las estructuras y abrir las instituciones. Es una ruta difícil pero queremos soñar y caminar como una América Latina que busca y buscará espacios educativos en donde se asuma que vale tanto el conocimiento occidental como el propio, donde se entienda asimismo que no solo se aprende en la escuela, sino también, en la familia, en los consejos, en la ritualidad, en lo comunitario, en la minga, en el tequio, en la faena y donde los conocimientos no sean separados unos de otros sino que sean un complemento de un todo que nos enseña.

Referencias bibliográficas

- Bello, Á. (2009). Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina. En, L. E. López (ed.). *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas*. Bolivia: Funproeib Andes.
- Bello, Á. (2013). Etnicidad y ciudadanía en América Latina. La acción colectiva de los pueblos indígenas. En, P. Rea Ángeles. *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. (Tesis doctoral). México: Ciesas.
- Calla Ortega, R. (2001). *La perspectiva de la diversidad étnica en los derechos humanos*. Bogotá: Instituto Interamericano en Derechos Humanos, mimeo.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela: indígenas y procesos de escolaridad en la ciudad de México*. México: UPN.
- Czarny, G. (2010). Indígenas en la educación primaria general (regular). La persistencia de la exclusión en las políticas interculturales. En, S. Velasco, y A. Jablonska, *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México: UPN.
- Didou, S. & Remedi, E. (2009). *Los olvidados: acción afirmativa de base étnica e instituciones de educación superior en América Latina*. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Dietz, G. y Mateos Cortés, L. (2008). Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques? *Cuadernos Interculturales* 6 (10), 11-14.
- Diez, M. y Novaro, G. (2009). Interculturalidad en educación: ¿un abordaje para la crítica? Reflexiones a propósito de la escolarización de l@s niñ@s migrantes bolivian@s en Buenos Aires. En, Medina, P. (coord.). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Conacyt, Plaza y Valdés.
- Holmes, D. (2007). Affirmative reaction: Kennedy, Nixon, King and evolution of color-blind. En, Barron, J. ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior. *Trace* 53, 22-35.
- López, L. E. (2008). Pueblos indígenas y educación superior. Desafíos para la universidad latinoamericana y los institutos de formación docente. En, *Actas del VIII Congreso Latinoamericano Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Unicef.

- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina*. Bogotá: lesalc-Unesco.
- Mato, D. (2011, junio). Universidades indígenas de América Latina: logros, problemas y desafíos. En *Revista Andaluza de Antropología, 1: Antropologías del Sur*. Recuperado de: <http://www.revistaandaluzadeantropologia.org/uploads/raa/n1/dmato.pdf>
- Pérez, M. (coord.). (2011, julio-diciembre). Jóvenes indígenas y globalización en América Latina. En, Urteaga, M. Retos contemporáneos en los estudios sobre juventud. *Alteridades, 21* (42).
- Rea Ángeles, P. (2013). *Educación superior, etnicidad y género. Zapotecas universitarios, profesionistas e intelectuales del Istmo de Tehuantepec en las ciudades de Oaxaca y México*. (Tesis doctoral). México: Ciesas.
- Reynaga, G. (2011). Inclusión social y equidad en la educación superior: el rol de las universidades en el s. XXI. Reflexiones sobre acción afirmativa en educación superior. En, Seminario Internacional Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior. Santiago de Chile: Fundación Equitas.
- Sacristán, G. (2011). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualadora. En, Sipán, A. *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. España: Mira.
- Santana, Y. (2011). *Migración, jóvenes indígenas y educación superior: experiencias identitarias y formativas en la Licenciatura en Educación Indígena UPN*. (Tesis licenciatura). México: UPN.
- Santana, Y. (2014). *Escolaridad, poder, comunidad y migración: transformaciones sociales de comunidades mazatecas a partir de la profesionalización*. (Tesis maestría). México: UPN.
- Schmelkes, S. (2007). Universidades innovadoras, nuevas demandas. *I sees 3*, 11-28.
- Schmidt, P. (2008). Supreme Court Increase Skepticism toward Affirmative Action. En, Barrón, J. ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior. En, *Trace 53*, 22-35.
- Sniderman, P. M. y Carmines E. G. (2008). Reaching Beyond Race. Harvard University Press, Cambridge. En, Barrón, J. ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en educación superior. *Trace 53*, 22-35.

- Tubino, F. (2011). Construyendo nuestra identidad. En, *Revista Cultural Electrónica* 7 (6/7). Recuperado de: www.interculturalidad.org
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. En, P. Medina (coord.). *Educación intercultural en América Latina: memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas*. México: Universidad Pedagógica Nacional, Conacyt, Plaza y Valdés.