

3

Cuadernos de
Universidades

Diagnóstico de la educación superior
y la identidad cultural en la región andina 2017

Fidel Tubino Arias





Cuadernos de
Universidades

Diagnóstico de la educación
superior y la identidad cultural
en la región andina 2017

Fidel Tubino Arias-Schreiber

Diagnóstico de la educación
superior y la identidad cultural
en la región andina 2017

Con la colaboración de:
Luciana Córdova Huaytán
Estrella Guerra Caminiti
Diana Pariona Tarqui



Tubino Arias-Schreiber, Fidel.

Diagnóstico de la educación superior y la identidad cultural en la región andina 2017/

Fidel Tubino Arias-Schreiber; con la colaboración de Luciana Córdova Huaytán;

Estrella Guerra Caminiti ; Diana Pariona Tarqui.

Ciudad de México: UDUAL, 2018.

154 pp.

ISBN: 978-607-8066-32-2.

1. Educación superior – Región de los Andes.

2. Identidad Cultural – Región de los Andes.

Primera edición: 2018

D.R. Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, A.C.

Centro Cultural Tlatelolco

Ricardo Flores Magón no. 1 - piso 9

Col. Nonoalco Tlatelolco

Delegación Cuauhtémoc

Ciudad de México

ISBN de la colección: 978-607-8066-32-2

ISBN: en trámite

Impreso en México

Director de la Colección: José Antonio Ibarra Romero

Coordinación editorial: Jesús Islas Guzmán

Corrección de estilo y redacción de textos complementarios: Analhi Aguirre

Diseño y diagramación: Olivia González Reyes y Laura Macías

Cuidado de la edición: Bonilla Artigas Editores y José Alfredo Cabrera Morales

Fotografía de portada: *Magna soledad*, Ignacio Ravazzoli, Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo, Buenos Aires, Argentina.

Fotografías interiores: Foto 1 *Sin título*, Micael Luz Amaral, Universidade Estadual do Sudoeste, Brasil; Foto 2 *Sin título*, David Ortegón, Universidad Nacional de Colombia, Colombia; Foto 3 *Sin título*, Joao Enrique Couto, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil y Foto 4, Centro Académico de Ciencias sociales de UFMT, Fernanda Safira, Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil.

Contenido

| | |
|--------------------|----|
| Introducción | 13 |
|--------------------|----|

Bolivia

Fidel Tubino Arias-Schreiber

| | |
|--|----|
| Contexto nacional | 17 |
| Sobre la primera estrategia: inclusión en las universidades convencionales..... | 19 |
| Segunda estrategia: universidades paralelas | 22 |
| Conclusión | 29 |

Colombia

Luciana Córdova Huaytán

| | |
|---|----|
| Contexto nacional | 31 |
| Primera estrategia: Programas y universidades que atienden la diversidad | 53 |
| Segunda estrategia: universidades propias o interculturales | 57 |
| Conclusión | 65 |

Ecuador

Estrella Guerra Caminiti

| | |
|---|----|
| Contexto nacional | 67 |
| Primera estrategia: la interculturalidad en las universidades convencionales | 75 |
| Segunda estrategia: universidades interculturales..... | 80 |
| Conclusión | 81 |

Perú

L. Dania Pariona Tarqui

| | |
|--|-----|
| Contexto nacional | 85 |
| Sobre la primera estrategia | 89 |
| Sobre la segunda estrategia: universidades interculturales | 114 |
| Conclusión | 123 |
| Conclusión..... | 125 |
| Recomendaciones | 131 |
| Bibliografía | 145 |

Sobre la colección *Cuadernos de Universidades*

Con motivo de la Conferencia Regional de Educación Superior, asentada en la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, hemos convocado a especialistas latinoamericanistas para que nos den su opinión en torno a los siete temas eje, propuestos para la CRES 2018.

Cuadernos de Universidades, editado por la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe, se constituye como un reservorio de diagnósticos y posibles respuestas con el objetivo primero de afrontar estos desafíos que se presentan en nuestra región. Así, nos sumamos a esta discusión inaplazable que concierne a nuestras instituciones de educación superior y que requiere no sólo de un intercambio de pareceres constructivos, sino también de un apoyo colectivo para ponerlos en acción de manera solidaria y válida.

Semblanza del autor

Fidel Tubino Arias-Schreiber, es Licenciado en Filosofía por la Pontificia Universidad Católica del Perú y Doctor en Filosofía por la Universidad de Lovaina. Desde 1974 se desempeña como Profesor Principal de tiempo completo en el Departamento Académico de Humanidades, sección Filosofía en la PUCP. Es director es director del Círculo Peruano de Fenómenología y Hermenéutica (CIPHER) y miembro fundador del Foro Educativo de la Red Nacional de Educación Bilingüe Intercultural. Actualmente es decano de Estudios Generales en Letras en la PUCP. Entre sus últimas publicaciones se destacan *La interculturalidad en cuestión* (2015), *Inclusiones y desarrollo humano* (2014) y *Universidad e interculturalidad: desafíos para América Latina* (2012).

Resumen

En las universidades de la región andina, ¿cuáles son los límites de la discriminación dentro y fuera de las comunidades indígenas y afrodescendientes? ¿Por qué es tan apremiante que el interculturalismo se posicione como tema central en la CRES 2018? ¿Qué diferencia fundamental acarrea este concepto con su supuesto par, el multiculturalismo?

Esas son esas son algunas de las cuestiones decisivas que atraviesan de manera crucial Cuadernos de Universidades 3: *“Diagnóstico de la educación superior y la identidad cultural en la región andina 2017”* de Fidel Tubino Arias. El documento nos lleva por un itinerario, cuya meta principal es la inclusión de estudiantes indígenas y afrodescendientes en el ámbito universitario, no sin antes revisar consumo cuidado y frontalidad las dificultades que existen en cuanto a la preparación de docentes, el problema de las lenguas originarias, el obstáculo que subyace debido a su lugar de residencia, así como también el conocimiento de su propia historia y tradición.

¿Cuáles son los logros y retrocesos en los espacios de educación superior de Bolivia, Colombia, Ecuador y Perú? ¿Qué tanto funcionan las becas de universidades creadas para integrar a estas comunidades? Sí, hay estrategias puestas en acción respecto a la interculturalidad de nuestras regiones, pero hace falta más. De antemano, es obligatorio responder al llamado, que en 1918 hicieron aquellos estudiantes por la autonomía y provocar una nueva Reforma Universitaria, encargada de dirigir una universidad inédita, coherente con su contexto y al mismo tiempo accesible al mundo. Con este documento, UDUAL espera que el aporte de sus conclusiones funcione como un pilar cardinal a la hora de continuar esta discusión urgente e impostergable.

Quem Ocupa
Se Preocupa!
bude! *Espaço
Coletivo

VICE AMAR

PRETENDIMENTO

10. Quando for possível,

11. Quando for possível,

12. Quando for possível,

13. Quando for possível,

14. Quando for possível,

15. Quando for possível,

16. Quando for possível,

17. Quando for possível,

18. Quando for possível,

19. Quando for possível,

20. Quando for possível,

USEM
CAMISINHA!



Introducción

Fidel Tubino Arias-Schreiber
Pontificia Universidad Católica del Perú

En términos generales, podemos afirmar que en América Latina se han desarrollado **dos estrategias** diferenciadas de inclusión de los estudiantes indígenas y afrodescendientes en la educación superior.

La **primera estrategia** consiste en diseñar y aplicar, en las universidades convencionales, programas de becas, que pueden ser del Estado o de la sociedad civil, y acciones afirmativas que contemplan, o no, formas de ingreso diferenciadas para estudiantes indígenas y afrodescendientes.

En nuestros países, estas estrategias constituyen acciones afirmativas para estudiantes indígenas y afrodescendientes han recibido la denominación de **programas de inclusión social**. Consisten en generar formas de ingreso diferenciadas para estudiantes indígenas preferencialmente procedentes de áreas rurales. Como decimos, son políticas de equidad de oportunidades, no de deconstrucción de la discriminación estructural.

Es usual que, dado que existe un desnivel en la calidad educativa entre la educación urbana y la educación rural, a dichos estudiantes se les proporciona cursos de “nivelación académica” cuya duración es variable. Estos cursos suelen ser introductorios a las materias en las que tendrán que luego matricularse.

Al interior de esta estrategia se puede diferenciar a su vez dos “subestrategias”.

La **primera subestrategia** consiste en la creación de programas de estudios *ad hoc*, es decir, exclusivos en su mayoría para estudiantes que disponen de una lengua originaria; se trata de un camino paralelo a los programas regulares. Disponen de un plan de estudios distinto del que poseen los estudiantes que ingresan por alguno de los canales “regulares” de acceso.

El aspecto positivo de la primera subestrategia es que los estudiantes indígenas reciben cursos más adaptados tanto a su nivel académico como a su procedencia cultural. El aspecto negativo es básicamente que no logran generar condiciones para la integración diferenciada de dichos estudiantes en la vida universitaria. Es frecuente que se generen al interior de las universidades convencionales sociedades paralelas, islas étnicas encapsuladas que no impactan en el resto de la universidad. Es el caso por ejemplo en el Perú de los estudiantes de beca 18 que ingresan para formarse como maestros en escuelas de educación intercultural bilingüe. Actualmente existen en mi país cuatro universidades privadas que ofrecen dicha formación (Universidad Ruiz de Montoya, Universidad San Ignacio de Loyola, Universidad Cayetano Heredia y Universidad Unión). Aún no disponemos de información sobre proporción de egresados y titulados de dichos programas. Sin embargo, es posible constatar que existe una tendencia a la deserción temprana.

La **segunda subestrategia** consiste en crear becas o acciones afirmativas para estudiantes indígenas que se incorporan a los programas regulares de las universidades. Se trata de políticas de inclusión de la diversidad cultural que no logran generar cambios cualitativos en el imaginario social hegemónico. Son políticas que si bien reducen la inequidad educativa de origen sociocultural, no dejan de ser estrategias de asimilación de los excluidos a los esquemas

de pensamiento, a las formas de expresión y a los modos de vida hegemónicos.

El aspecto positivo de la segunda subestrategia es que, bien concebida y aplicada, contribuye a la profesionalización de los estudiantes indígenas de acuerdo a los estándares vigentes en una diversidad de espacialidades tales como medicina, derecho, gestión, ingeniería, etc. El aspecto negativo es que la formación que reciben suele hallarse descontextualizada. Además, hay que añadir, con frecuencia estos estudiantes se ven sometidos a procesos de asimilación cultural forzada que con mucha frecuencia los conducen a subvalorar sus orígenes culturales identitarios.

Los programas que conforman estas dos subestrategias contribuyen a democratizar los accesos y a visibilizar la discriminación sociocultural vigente. Están destinados a disminuir la magnitud de los efectos de la discriminación estructural. Pero, lamentablemente, teniendo la potencialidad para generar cuestionamientos de fondo a las instituciones convencionales, no logran hacerlo. Tampoco son normalmente complementadas con políticas transformativas de Estado que buscan deconstruir y transformar el imaginario social vigente. Sin embargo, es mejor que existan a que, por sus limitaciones, sean suprimidas y no se haga luego nada mejor al respecto de la estigmatización socio cultural existente en nuestras sociedades. La estigmatización socio cultural de nuestras sociedades postcoloniales es un serio problema de ciudadanía, es decir, de derechos humanos fundamentales.

La **segunda estrategia** ha sido crear las llamadas “universidades indígenas” o “universidades interculturales”, es decir, universidades *ad hoc* para estudiantes indígenas.

El aspecto positivo de la segunda estrategia es que los programas así diseñados en principio son culturalmente pertinentes, a diferencia de aquellos que se encuentran ya implementados desde las

universidades convencionales. El aspecto negativo es doble. En primer lugar, al no ser evaluadas con los criterios estandarizados se genera en la sociedad una subvaloración de los estudios realizados por los egresados, lo cual reduce sus oportunidades laborales. Y en segundo lugar, no favorece la integración diferenciada de los estudiantes indígenas ni permite que se creen espacios de interaprendizaje que contribuyan al diálogo de saberes.

En el presente trabajo nos limitaremos a presentar la manera como ambas estrategias se están implementando en los países de la región andina, a saber, Bolivia, Ecuador, Colombia y Perú.

Es preciso señalar que la base informativa del presente estado de la cuestión es limitada pues nos hemos basado fundamentalmente en fuentes indirectas. No ha sido fácil acceder en varios casos a los planes de estudio de las universidades interculturales o indígenas que se han creado en las últimas décadas en los países mencionados. Hemos logrado sin embargo identificar las principales estrategias y tendencias que se están desarrollando para incorporar la diversidad cultural en la educación superior en la región andina. Una aproximación desde fuentes directas –es decir, entrevistas estructuradas, grupos focales, cuestionarios etc.– permitiría ofrecer una visión más compleja de la situación y de los problemas que enfrenta el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística en las universidades de la región.

Bolivia

Fidel Tubino Arias-Schreiber
Pontificia Universidad Católica del Perú

Contexto nacional

En la década del 80, con la ley 1565 de la Reforma Educativa, las demandas educativas de los pueblos indígenas a nivel de la educación básica se incorporan en la legalidad. Esto hizo posible que –de manera limitada y progresiva– se empiece a implementar de manera significativa la educación intercultural bilingüe a nivel de la educación primaria.

En el 2004 aparece la propuesta del “Bloque Educativo Indígena” denominada “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”. En la mencionada propuesta se perfila lo que desde dicho momento se viene entendiendo en Bolivia por una educación intracultural, y plurilingüe, es decir, de revitalización de las culturas y lenguas de los pueblos originarios, para, a partir de allí, interculturalizar el currículo nacional de la educación básica y de la educación superior. Asimismo se plantea la necesidad de un Estado plurinacional que permita la participación activa de los pueblos originarios en la educación pública y la vida democrática.

Se sostiene así que “A nivel de la educación universitaria, todo el sistema universitario debe incorporar en el currículo el enfoque de la EIB desde la cosmovisión y sabiduría de las naciones indígenas, sin dejar de lado los conocimientos universales”.¹ Asimismo, se plantea la necesidad de crear “universidades indígenas originarias para que formen recursos humanos, desarrollando procesos de investigación y construcción de conocimientos sobre la base de saberes, conocimientos, cosmovisión y gestión territorial indígena”.²

Se trataba así de generar las condiciones que permitieran ingresar los conocimientos de los pueblos originarios en los planes de estudio de la educación básica y superior regular para hacer realidad un diálogo de saberes en la educación nacional. A nivel normativo es en la actual ley de educación -conocida como la ley “Avelino Siñani y Elizardo Pérez” y en la actual Constitución que se plasmaron las propuestas del Bloque Indígena.

Las propuestas educativas del mencionado colectivo se presentaron en el 2006 en el Congreso de la República. Estas “se convirtieron en políticas constitucionales [...]”. Por tanto, el carácter constitucional de estas propuestas ya no es ahora discutible, lo que sí requiere análisis y debate son las estrategias, metodologías y técnicas pedagógicas para su implementación y gestión.³

De acuerdo a la mencionada normatividad en Bolivia actualmente existen 59 universidades “divididas en cuatro bloques donde se encuentran las universidades públicas autónomas, las universidades del régimen especial, universidades privadas adscritas al CEUB (Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana y finalmente las

¹ (2004). “Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural”. Santa Cruz, Bloque Educativo Indígena, pp. 58-63.

² *Ibidem*.

³ (2010) Machaca, Guido. *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia*. Cochabamba, FUNPROEIB Andes, p. 47.

universidades privadas”.⁴ Las universidades indígenas, interculturales y “productivas” se encuentran en el grupo de universidades de régimen especial y “están a cargo del Ministerio de Educación de conformidad con el artículo 77 de la Constitución Política del Estado Plurinacional”.⁵

En relación con el reto de incorporar la diversidad cultural en el sistema universitario todo indica que en Bolivia se ha optado de manera preferencial por la segunda estrategia, con excepción del programa de formación de profesores para educación intercultural bilingüe de la Universidad San Simón de Cochabamba.

Sobre la primera estrategia: inclusión en las universidades convencionales

A diferencia de la Universidad Indígena de Bolivia (UNIBOL), en la Universidad San Simón de Cochabamba viene funcionando desde 1996 –dentro de la misma universidad– **un programa paralelo a los estudios regulares sobre educación intercultural bilingüe**. Este se encuentra específicamente en el Departamento de Postgrado de la Facultad de Humanidades. Dispone de un grado alto de autonomía en relación a las normas de ingreso y contratación de profesores. Así por ejemplo, “Los candidatos para estas maestrías se someten a un proceso de preselección y selección donde participan organizaciones indígenas. Algunos requisitos son el aval de organizaciones indígenas, reconocer y expresar compromiso con su ser indígena, poseer dominio de lengua indígena o comprometerse a aprenderlo

⁴ (2014). Ponce, Marcia. *Nuevas voces y nuevas experiencias: encuentros interculturales en la educación superior*. Cochabamba, FUNPROEIB Andes, p.32.

⁵ *Ibidem*.

hasta el egreso”.⁶ Hasta diciembre del 2013 concluyeron los estudios de maestría en el PROEIB Andes 198 profesionales indígenas. De ellos, se han graduado 155 entre hombres y mujeres.

El Programa de Formación en Educación Intercultural Bilingüe para los Países Andinos (PROEIB Andes) tiene una vocación regional y en su primera etapa tuvo el soporte de la GTZ hasta el 2007. Se autodefine explícitamente como “un programa destinado a apoyar la consolidación y el desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Latinoamérica, a través de la formación de los recursos humanos que este tipo de educación requiere”.⁷ Desde sus inicios se planteó como una iniciativa que convoca instituciones públicas y organizaciones de Bolivia, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Argentina.

Los llamados “puntos focales” que encabezaron los grupos de organizaciones participantes en cada país fueron los siguientes:

- En Colombia, la Universidad del Cauca en Popayán
- En Ecuador, la Universidad Politécnica Salesiana, a través de su Programa Académico de Cotopaxi, en Latacunga
- En el Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, a través de su Instituto de Investigaciones en Lingüística Aplicada, en Lima
- En Chile, la Universidad de la Frontera, a través de su Instituto de Estudios Indígenas, en Temuco
- En Argentina, el Ministerio de Educación a través de su Proyecto de “Escuelas Aborígenes”
- En Bolivia, la Universidad Mayor de San Simón (UMSS), a través de su Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.⁸

⁶ Véase: <http://www.proeibandes.org/programa>

⁷ Véase: <http://www.utupakkatari.edu.bo/contenido/TrayectoriaInstitucional>

⁸ Véase: <http://www.proeibandes.org/programa>

Desde el 2014, con el apoyo de la Universidad Católica de Lovaina la Cooperación Universitaria para el Desarrollo de Bélgica, se ha creado la Maestría en Sociolingüística, cuyo objetivo principal es contribuir con la formación de profesionales indígenas especializados en el ámbito de la sociolingüística con orientación a la planificación lingüística y la revitalización de las lenguas.

Además, en la mencionada universidad funciona el **Programa de Admisión Extraordinaria** (PAE) que incorpora mediante una estrategia multicultural de “discriminación positiva” para hacer posible el ingreso de estudiantes de escasos recursos de las 16 provincias de Cochabamba. Este sistema de admisión fue creado en el 2003 mediante la ley 2563 y “son las organizaciones sociales de Cochabamba las impulsoras del PAE porque ya en los años 90 y a partir del 2003 se hace legítimo el pedido de hacer y no solo proponer acciones en beneficio de los estudiantes bachilleres del área rural”.⁹

Hasta el 2010 habían ingresado becados a la Universidad San Simón 8000 estudiantes a través del PAE.

“Durante el quinquenio 2004-2008, los porcentajes de desaprobación de materias del PAE han ido disminuyendo gradualmente desde un 52% en el 2004 hasta un 38% en el 2008; mientras que el abandono de materias ha ido aumentando, desde un 17% en el 2004 hasta un 23% en el 2008”.¹⁰

Se están logrando avances progresivos en la incorporación de los estudiantes indígenas que anteriormente tenían vedado su ingreso a la Universidad. Sin embargo, la interculturalización de la universidad a nivel de planes de estudio aún es más un deseo que una realidad. En este contexto “la interculturalidad se entiende

⁹ (2014). Ponce, Marcia. *Nuevas voces y nuevas experiencias: encuentros interculturales en la educación superior*. Cochabamba, FUNPROEIB Andes, p. 47.

¹⁰ (2010) Machaca, Guido. *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia*. Cochabamba, FUNPROEIB Andes, p. 164.

como la incorporación crítica y el desarrollo de los conocimientos y saberes indígenas en el currículo en igualdad de condiciones y oportunidades con la cultura occidental, promoviendo así un diálogo epistemológico; también significa el uso de las lenguas indígenas en los procesos de enseñanza y aprendizaje”.¹¹

Segunda estrategia: universidades paralelas

En el 2009 se han creado oficialmente tres universidades indígenas interculturales y existe además una universidad indígena paradigmática creada en el 2004 llamada Universidad Andina Kawsay (UNIK).

Universidad Andina Kawsay. De acuerdo con la información a la que hemos podido tener acceso, el reconocimiento oficial de esta universidad no es del todo claro. En sus inicios ofrecía la especialidad de Pedagogía Intercultural destinada a formar a estudiantes básicamente indígenas en educación comunitaria para pueblos indígenas. La finalidad de estos estudios era la de desarrollar en los estudiantes “capacidades práctica comunitarias para ejercer el autogobierno”.¹²

Dicha universidad está organizada en cuatro facultades. A saber, la Facultad de Cosmovisión y Desarrollo Cultural, la Facultad de Derechos y Gestión Originarios (la cual abarca dos especialidades, Derechos indígenas y Derechos de la Mujer Indígena), la Facultad de Economía y Producción Sostenible (la cual abarca dos

¹¹ (2010) Machaca, Guido. *Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia*. Cochabamba, FUNPROEIB Andes, p. 162.

¹² “Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia”. Noviembre del 2004, p. 125. Véase www.iesalc.unesco.org.ve

especialidades: ecoturismo y eco producción) y la Facultad de Artes y Tecnologías que ofrece la especialidad de Arquitectura Andina.¹³

La Universidad Andina Kawsay (UNIK) es una emblemática universidad indígena intracultural. Pertenece al grupo de universidades paralelas a las universidades convencionales existentes en Bolivia. A diferencia de estas, según declaración explícita, “Las bases o cimientos de nuestro plurimodelo de pluriversidad serán los principios y valores de nuestras culturas originarias: vitalidad, reciprocidad, complementariedad, ciclicidad, paridad, redistribución y equidad”.¹⁴

Mediante el modelo de universidad básicamente reactivo al modelo convencional de universidad, que aspira a constituirse –no en un espacio de diálogo de saberes– sino de fortalecimiento intracultural de los valores y conocimientos ancestrales de los pueblos andinos originarios.

Universidades Indígenas Bolivianas (UNIBOL). En el 2008, mediante el Decreto Supremo 29664 de agosto de 2008 se creó la Universidad Indígena Aymara Boliviana Túpac Katari para estudiantes quechuas, aymaras y guaraníes. En su Artículo 1 señala: “Artículo 1º.- (Objeto) El presente Decreto Supremo tiene por objeto crear tres (3) Universidades Indígenas Bolivianas Comunitarias Interculturales Productivas (UNIBOL), estableciendo sus fundamentos, naturaleza jurídica, estructura curricular y financiamiento”. De acuerdo al Artículo 2 de dicho Decreto, la UNIBOL está compuesta por tres universidades y se encuentran constituidas “[...] como

¹³ “Educación superior y poblaciones indígenas en Bolivia”. www.iesalc.unesco.org.ve. Noviembre del 2004, p. 46.

¹⁴ Véase Cerruto A. Leonel (2009) “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay” (UNIK). En Daniel Mato (coord.), *Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina*. Caracas, (UNESCO-IESALC), p. 135.

entidades descentralizadas de educación pública superior, bajo Régimen Especial y tuición del Ministerio de Educación y Culturas”. Dispone de tres sedes de acuerdo al grupo étnico al que se encuentra destinada.

De acuerdo con el Decreto en mención, las sedes de las UNIBOL son:

- a. La UNIBOL Aymara “Tupak Katari” tendrá sede en la localidad de Warisata, Provincia Omasuyos del Departamento de La Paz;
- b. La UNIBOL Quechua “Casimiro Huanca” tendrá sede en la localidad de Chimoré, Provincia Carrasco del Departamento de Cochabamba;
- c. La UNIBOL Guaraní y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa” tendrá sede en la comunidad de Kuruyuki, Provincia Luis Calvo del Departamento de Chuquisaca.

1. Las UNIBOL trabajarán bajo un sistema modular y tendrán como formación terminal la maestría, con niveles intermedios de titulación. Los niveles de formación son los siguientes:

- a. Nivel Técnico Superior
- b. Nivel Licenciatura
- c. Nivel Maestría

En materia de lenguas, en las UNIBOL, el idioma que se usa, de acuerdo a la sede, es el idioma aymara, quechua o guaraní, “con aprendizaje del español y un idioma extranjero”. Y, además, “Los proyectos de grado, tesis o cualquier forma de titulación correspondientes a los grados académicos que otorga esta universidad serán obligatoriamente redactados y defendidos oralmente en el idioma nativo de cada una de estas universidades”.

En el Artículo 9° se establece la estructura de gobierno de estas universidades. Según dicho artículo, las autoridades y órgano de gobierno de las UNIBOL, son:

- a. Junta Comunitaria
- b. Junta Universitaria
- c. Rector
- d. Directores de carrera

2. La Junta Comunitaria de la Universidad –que es el equivalente a la Asamblea Universitaria como principal órgano de gobierno– está integrada por:

- a. Rector y Directores de carrera
- b. Un (1) Representante de los docentes por cada carrera
- c. Representantes del Ministerio de Educación y Culturas
- d. Un (1) Representante de los estudiantes por cada carrera
- e. Representantes de las autoridades sindicales y originarias de cada región
- f. Representantes de las instituciones productivas presentes en la región.

Sin embargo, en la Junta Universitaria –que posee las funciones de los Consejos Ejecutivos– no hay representación estudiantil y de demás sectores involucrados. Dicha Junta “está compuesta por el Rector y los Directores de Carrera”.

En materia de contratación de profesores, en la ley se establece que, según el artículo “El personal docente obligatoriamente debe tener dominio de lectura, habla y escritura del idioma nativo que caracteriza a cada universidad, y será incorporado previa evaluación a través de exámenes de competencia convocados de manera pública”.

Universidad Indígena Túpac Katari. De acuerdo al artículo 7 del decreto supremo 29664 las especialidades que se ofrecen desde esta universidad son:

- Agronomía Altiplánica
- Industria alimentaria
- Industrias textiles
- Veterinaria y Zootecnia.

Esta Universidad inició la oferta de cursos semestralmente en el 2009 en Warisata.

El proceso de admisión es cualitativamente distinto al de las universidades convencionales. Hay dos condiciones necesarias establecidas para el ingreso. En primer lugar, “los postulantes deben ser auspiciados por las autoridades indígena originarias de la comunidad o ayllu de origen y ser respaldados por alguna Organización indígena Originaria Campesina”.¹⁵ Y en segundo lugar, “todo postulante se somete a un curso preparatorio y aceptación de condiciones de convivencia comunitaria en cualquiera de las carreras”.¹⁶ Por otro lado, no son claras las exigencias que deben cumplir los postulantes a la docencia para ocupar un puesto de profesores. “[...] los docentes de la UNIBOL Aymara Tupak Katari asumen el ejercicio de la docencia mediante convocatoria pública o invitación directa”.¹⁷

Se trata de una universidad que se ha creado básicamente para proveer al Estado plurinacional boliviano de los funcionarios que necesita para cumplir sus objetivos. Por esta razón es que “en cada carrera ha ido enfatizando la implementación y consolidación de una Educación Superior con enfoque comunitario, productivo,

¹⁵ Véase: <http://www.utupakkatari.edu.bo/contenido/TrayectoriaInstitucional>

¹⁶ Véase: <http://www.utupakkatari.edu.bo/contenido/TrayectoriaInstitucional>

¹⁷ Véase: <http://www.utupakkatari.edu.bo/contenido/TrayectoriaInstitucional>

descolonizador e intra-intercultural. Son principios epistémico políticos que rigen el sistema de formación de los nuevos sujetos y actores del proceso de descolonización de la ciencia afanados en la búsqueda de una soberanía científica del Estado Plurinacional de Bolivia”.¹⁸

Universidad Guarani y Pueblos de Tierras Bajas “Apiaguaiki Tüpa”. Esta universidad se autodefine como “una institución educativa de formación superior, humanista, comunitaria y productiva, con pertinencia y calidad en la formación profesional; vanguardia en la transformación del carácter colonial del Estado y de la educación superior, que concreta el diálogo de saberes y conocimientos de las naciones indígenas con los occidentales en función del desarrollo económico y sociopolítico del Estado Plurinacional.

Formar profesionales idóneos; con alto nivel de preparación técnica, científica, productiva, comunitaria; de carácter intracultural, intercultural y plurilingüe, para que respondan con calidad y pertinencia a las demandas de desarrollo social, político y productivo de las Naciones y Pueblos Indígenas de Tierras Bajas”.¹⁹

De acuerdo al Artículo 7 del Decreto Supremo se ofrecen las especialidades en:

- a. Hidrocarburos
- b. Forestal
- c. Piscicultura
- d. Veterinaria y Zootecnia.

Universidad Casimiro Huanca. Esta universidad se creó también en el 2009 para estudiantes procedentes de la Nación Quechua y su sede se encuentra en Chimoré, en el departamento de Cochabamba.

¹⁸ Véase: <http://www.utupakkatari.edu.bo/contenido/TrayectoriaInstitucional>

¹⁹ Véase: <http://unibolguarani.edu.bo/>

De acuerdo con el Artículo 7 del Decreto Supremo 29664, en la UNIBOL Quechua se ofrecen 4 especialidades, de 5 años de duración:

- a. Agronomía tropical
- b. Industria de alimentos**
- c. Forestal
- d. Piscicultura.**

Para ingresar, los/as jóvenes deben ser avalados por una organización de su comunidad. Los que ingresan reciben una beca integral y para finalizar sus estudios, los/as estudiantes deben realizar una tesis que parta de una problemática de su comunidad, escribirla y defenderla en quechua.

Como UNIBOL Indígena Quechua, la recuperación de la cultura, saberes, lengua y cosmovisión quechua es la columna vertebral de la formación que se imparte.

En materia de contratación de profesores, desde el año 2014, no todos deben disponer de un título universitario: “existen los 'docentes sabios/as', miembros de las organizaciones campesino indígenas cuyo rol tiene que ver con recuperar los saberes de las comunidades, los rituales quechuas, las medicinas ancestrales y compartirlas con los/as estudiantes. Al mismo tiempo, son elegidos por sus organizaciones para estar en la universidad”.

Con respecto a los planes de estudio de las diferentes especialidades de la UNIBOL en general, no hemos podido acceder a dicha información por encontrarse accesible en las diferentes webs “en proceso de construcción”.

La única información al respecto que hemos encontrado es que “se está utilizando como un valioso insumo el Currículum

regionalizado de la Nación Quechua que ha logrado producir la CONAMAQ”,²⁰ Consejo Nacional de Ayllus y Markas del Qullasuyo.

Una de las particularidades de las UNIBOL es su gobierno, ya que está a cargo de la Junta Comunitaria integrada tanto por autoridades “tradicionales” de las universidades, como por representantes de las organizaciones del Pacto de Unidad.

Conclusión

De manera general podemos concluir que el intento de interculturalizar las universidades convencionales, tanto en sus planes de estudio como en su estructura de gobierno, es aún una tarea pendiente. Hay avances en temas legislativos que sin embargo no se reflejan en la práctica. En lugar de acomodar las instituciones a las exigencias de la diversidad cultural, se han creado universidades paralelas desde donde se pretende formar aquellos nuevos profesionales para luego poder hacerlo. Sin embargo, es poco lo que se puede saber al respecto pues la base informativa sobre las tasas de deserción, repitencia, titulados, etcétera, es de muy difícil acceso.

²⁰ Véase: <http://laeducacionenmovimiento.com/unibol-quechua-la-universidad-de-las-organizaciones/>



Colombia

Luciana Córdova Huaytán
Pontificia Universidad Católica del Perú

Contexto nacional

El 14% de la población colombiana pertenece a grupos étnicos.²¹ Estos, como en la mayoría de países de nuestra región, sufren en términos de exclusión, invisibilidad y negación. Esta discriminación se expresa en distintas dimensiones: socioeconómica, jurídica, cultural, educativa y, en última instancia, epistemológica. Para atender a esta problemática de desigualdad, desde la cooperación internacional existe un interés por la educación superior como una estrategia que puede acortar las asimetrías al interior de las poblaciones de nuestros países.²² De otro lado, al interior de estos, surgen demandas de grupos indígenas y afrodescendientes en ese sentido, quienes participan en la modificación de las constituciones políticas. Como resultado de esas dos fuerzas, abogando por el reconocimiento de sus derechos, sus idiomas, su identidad y su cultura, se logran reformas que introducen el multiculturalismo y la diversidad como la base de los estados nacionales.

²¹ Véase Muñoz (2015).

²² *Ibid.*

Específicamente en Colombia, la reforma constitucional se da en 1991, reconociéndose su estado como multiétnico y pluricultural.

En el Título I: De los principios fundamentales²³

ARTÍCULO 7. El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana.

ARTÍCULO 8. Es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales y naturales de la Nación.

ARTÍCULO 10. El castellano es el idioma oficial de Colombia. Las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son también oficiales en sus territorios. La enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe.

En el Título II: De los derechos, las garantías y los deberes

ARTÍCULO 13. Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados.

ARTÍCULO 70. El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional.

²³ Sobre los artículos citados, véase: <http://www.banrepultural.org/blavirtual/constitucion/diversidad-etnica-y-cultural/articulos-relacionados>

La cultura en sus diversas manifestaciones es fundamento de la nacionalidad. El Estado reconoce la igualdad y dignidad de todas las que conviven en el país. El Estado promoverá la investigación, la ciencia, el desarrollo y la difusión de los valores culturales de la Nación.

Este cambio constitucional marca un hito innegable, no obstante en términos educativos, se observa un cambio previo: con el decreto ley 088 de 1976, a partir de las demandas de los grupos étnicos –especialmente indígenas–, la **etnoeducación** es definida por el Ministerio de Educación como una política de estado. Como asegura Muñoz, “Bajo el concepto de etnoeducación, el Estado provee los instrumentos legales para que los grupos indígenas y afrodescendientes desarrollen sus experiencias de educación, lo que en el caso de los grupos indígenas y sus organizaciones se ha denominado “educación propia”.²⁴

Antes de la Constitución de 1991, la concepción de etnoeducación comprendía un carácter afirmativo, abriendo las posibilidades de un diálogo entre los grupos étnicos y el estado, en el rubro de la educación.

La etnoeducación se entiende como un proceso social permanente, inmerso en la cultura propia, que permite, conforme a las necesidades, intereses y aspiraciones de un pueblo, formar a sus individuos para ejercer su capacidad social de decisión, mediante el conocimiento de los recursos de su cultura, teniendo en cuenta los valores del grupo étnico que permitan un reconocimiento y a la vez relación con otras culturas y con la sociedad hegemónica en términos del mutuo respeto.²⁵

²⁴ Véase Muñoz (2015), p. 102.

²⁵ Enciso citado en Muñoz. *Ibid.*

Después de la Constitución de 1991, en la Ley General de Educación Ley 115 de 1994, se entiende que las experiencias educativas de los grupos étnicos quedan más bien integradas al sistema educativo nacional:

Título III: Modalidades de atención educativa a poblaciones

Capítulo 3°: Educación para grupos étnicos

ARTÍCULO 55. Definición de etnoeducación: Se entiende por educación para grupos étnicos la que se ofrece a grupos o comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos. Esta educación debe estar ligada al ambiente, al proceso productivo, al proceso social y cultural, con el debido respeto de sus creencias y tradiciones.²⁶

ARTÍCULO 56. Principios y fines: La educación en los grupos étnicos estará orientada por los principios y fines generales de la educación establecidos en la presente ley y tendrá en cuenta, además, los criterios de integralidad, interculturalidad, diversidad lingüística, participación comunitaria, flexibilidad y progresividad. Tendrá como finalidad afianzar los procesos de identidad, conocimiento, socialización, protección y uso adecuado de la naturaleza, sistemas y prácticas comunitarias de organización, uso de las lenguas vernáculas, formación docente e investigación en todos los ámbitos de la cultura.²⁷

Es más, en el Decreto 804 de 1995, en el Capítulo 2 Etnoeducadores, se expone la preocupación por la oferta de parte de las instituciones de educación superior, de formación específica en etnoeducación.

²⁶ Véase: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85384_archivo_pdf.pdf

²⁷ *Ibíd.*

ARTÍCULO 7. Cuando en los proyectos educativos de las instituciones de educación superior que ofrezcan programas de pregrado en educación o de las escuelas normales superiores, se contemple la formación de personas provenientes de los grupos étnicos 1,024,581 para que presten el servicio en sus respectivas comunidades, deberán, además de la formación requerida para todo docente, ofrecer un componente de formación específica en etnoeducación.²⁸

Ahora, a partir de lo expuesto, cabe preguntarse qué implicancias tiene todo ello en la educación superior. Podemos afirmar que se observa la necesidad de repensar la universidad, su misión y funciones, tomando en cuenta no solo el punto de vista de las exigencias del mercado, sino su pertinencia en términos sociales, económicos, políticos, culturales y éticos. ¿Y qué se está haciendo en esa línea en Colombia?

La educación superior

Antes de pasar revista específicamente a los lineamientos de política educativa respecto a la educación superior en Colombia, presentamos algunos datos generales relevantes. Hasta 2014, en Colombia se registran 288 instituciones de educación superior. A continuación presentamos el número de ellas según sean universitarias y no universitarias, así como privadas o públicas. En todos los casos señalamos la matrícula para el 2014:

²⁸ *Ibíd.*

| Tipo | Número | Matrícula |
|-------------------|--------|-----------|
| Universitarias | 202 | 1,489,170 |
| No universitarias | 86 | 521,196 |
| Total | 288 | 2,010,366 |

Fuente: Orozco 2016.²⁹

| Tipo | Número | Matrícula |
|----------|--------|-----------|
| Públicas | 81 | 1,113,604 |
| Privadas | 207 | 1,024,581 |
| Total | 288 | 2,138,185 |

Fuente: Orozco 2016.³⁰

Una aproximación a la política educativa³¹

En ese contexto, para exponer el caso colombiano, en primer lugar presentamos una aproximación a la política educativa de educación superior, basándonos en los lineamientos planteados en el año 2013 en un documento oficial publicado en la página web del Ministerio de Educación Nacional (MEN). En él se identifican los retos para lograr una educación inclusiva, así como las barreras que atraviesan los grupos excluidos del sistema y las estrategias que desde el estado se proponen desarrollar para vencerlas. En un segundo momento, daremos cuenta de algunos programas y universidades que buscan atender a esta diversidad, las cuales hemos identificado a partir de la revisión de fuentes secundarias. Estos programas y universidades evidencian las tendencias de la región andina descritas en la

²⁹ La información reseñada es tomada de Orozco (2016).

³⁰ *Ibidem*

³¹ El contenido de este apartado ha sido tomado principalmente del Ministerio de Educación Nacional (2013). Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. En: http://www.dialogoeducacionsuperior.edu.co/1750/articles-327647_documento_tres.pdf

introducción de este documento; esto es, por un lado, encontramos estrategias que se acercan más a la llamadas acciones afirmativas y, por otro, estrategias más bien similares a la creación de universidades indígenas o interculturales de “educación propia”, dirigidas casi exclusivamente a grupos y personas tradicionalmente excluidas, pertenecientes a minorías étnicas.

En cuanto a las políticas en educación superior, el estado colombiano propone el concepto de “educación inclusiva” como un paradigma educativo y una estrategia central en la búsqueda de la inclusión social. Siguiendo sus lineamientos:

[...] al trascender lo estrictamente académico y curricular para enfocarse en la constitución misma de lo social, la educación inclusiva tiene como objetivo central examinar las barreras para el aprendizaje y la participación propias de todo el sistema. En educación superior, no son los estudiantes los que deben cambiar para acceder, permanecer y graduarse: es el sistema mismo que debe transformarse para atender la riqueza implícita en la diversidad estudiantil.³²

Bajo esa premisa, se subraya el carácter procesal de la educación inclusiva en cuanto “tarea interminable en el tiempo”, enfatizando en ese sentido, que debe visualizarse en el largo plazo y destacando la importancia de estar abiertos a los cambios y constantes discusiones al respecto.

Es importante destacar que el enfoque conceptual de la educación inclusiva supone cinco características:

- Participación: entendiendo la educación como una política social clave para promover la justicia social, este concepto hace referencia a la importancia de “tener voz y ser aceptado por lo que uno es”.

³² *Ibíd.*, p. 4-5.

- Diversidad: tal vez sea el término más representativo del concepto de educación inclusiva y se propone “rescatar la riqueza propia de la identidad y particularidades de aquellos estudiantes que, por razones de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico, requieren especial protección”.³³
- Interculturalidad: se refiere al conjunto de relaciones entre diferentes grupos culturales que conduce a un proceso dialéctico de constante transformación, interacción, diálogo y aprendizaje de los diferentes saberes culturales en el marco del respeto [...]. La interculturalidad va más allá de una simple cuestión de tolerancia y pretende examinar la capacidad transformadora de las instituciones de educación superior de sus propios sistemas educativos con el fin de asegurar a toda la población el derecho a una educación de calidad”.³⁴
- Equidad: se refiere al reconocimiento de la diversidad estudiantil. “Un sistema educativo con equidad es un sistema que se adapta a esta diversidad y está pensado en dar a cada estudiante lo que necesita en el marco de un enfoque diferencial; en educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales de orden social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico más allá de enfoques “asistencialistas, compensatorios y focalizados”.³⁵
- Calidad: se refiere de manera general a las condiciones óptimas que permiten el mejoramiento continuo de la educación en todos los niveles, es decir, la cualificación docente, el desarrollo de la investigación y la relevancia de la proyección social en las

³³ *Ibid.*, p. 13.

³⁴ *Ibid.*, p. 13-14.

³⁵ *Ibid.*, p. 14.

instituciones, en paralelo con los procesos de aseguramiento de la calidad y de acreditación.³⁶

Ahora bien, la educación inclusiva en educación superior en Colombia empieza a trabajarse en el año 2007 a partir de un estudio que buscaba identificar las condiciones de acceso, permanencia y graduación de la población diversa en instituciones de educación superior. Dicho estudio partía de un enfoque poblacional que privilegiaba las Necesidades Educativas Especiales (NEE), no desde una mirada de la inclusión sino desde una perspectiva de la integración, paradigma educativo enfocado en atender a personas con discapacidad. Entre el 2007 y el 2011, buscando examinar otros grupos poblacionales, en particular los grupos étnicos, el MEN empezó a salir de aquel paradigma, acuñando para el 2011 la expresión Necesidades Educativas Diversas (NED). Este concepto, sin embargo, es suprimido definitivamente en el año 2012 dando lugar al de barreras para el aprendizaje: “Estas barreras abarcan situaciones de índole social, económico, político, cultural, lingüístico, físico y geográfico que imposibilitan a los estudiantes acceder, permanecer y/o graduarse de la educación superior teniendo en cuenta sus particularidades”.³⁷

Tomando en cuenta dichas características, existe una priorización de cinco grupos en tanto son los más proclives a ser excluidos del sistema educativo colombiano. Estos grupos son:³⁸

³⁶ *Ibid.*, p.14-15.

³⁷ *Ibid.*, p. 20.

³⁸ Es importante subrayar que esta priorización, si bien se reconoce la necesidad y urgencia de trabajar específicamente con la población LGTBI (lesbianas, gays, bisexuales, transexuales, e intersexuales) desde el enfoque de género y sus propias particularidades, por el momento el enfoque de género se ve reflejado principalmente en las estrategias para mujeres víctimas del conflicto armado y en otras de carácter general, reconociendo este como un primer paso de un proceso a mediano y largo plazo.

- Personas en situación de discapacidad y con capacidades y/o talentos excepcionales.
- Grupos étnicos: negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros, indígenas y Rrom.
- Población víctima según lo estipulado en el artículo tercero de la Ley 1448 de 2011.
- Población desmovilizada en proceso de reintegración.
- Población habitante de frontera.

Ahora bien, para promover e implementar una política de educación inclusiva en educación superior se identifican ciertos principios y retos que sirven de guía a las estrategias y acciones. Los principios son dos:

- La integralidad, la cual comprende:
 - La calidad: entendida en términos del desarrollo integral de la persona.
 - La pertinencia: entendida como a relación de las IES con su entorno, cómo éstas inciden en el contexto social, económico, cultural y político de la comunidad, y de qué manera tanto su oferta como sus métodos son aptos para favorecer dicha comunidad.³⁹
- La flexibilidad: se refiere a la adaptabilidad del sistema para responder a la diversidad cultural y social.

Los retos que el estado colombiano identifica son cinco. Estos buscan responder a la pregunta: ¿qué caracteriza un sistema de educación superior inclusiva?

- Generar procesos académicos inclusivos: se subraya el enfoque interdisciplinar que enriquece a los estudiantes al permitirles

³⁹ MEN (2013), p. 27.

integrar saberes que dan una nueva mirada epistemológica al conocimiento bajo la concepción de que no existe una ciencia que predomina sobre otra.⁴⁰

- Contar con docentes inclusivos: son aquellos que cuentan con la capacidad de desarrollar el proceso pedagógico valorando la diversidad de los estudiantes en términos de equidad y respeto por la interculturalidad.
- Promover espacios de investigación, arte y cultura con enfoque de educación inclusiva: se refiere a espacios que promuevan la interdisciplinariedad y diálogo de saberes.
- Construir una estructura administrativa y financiera que sustente las estrategias y acciones de educación inclusiva: esto supone que dichas unidades estén articuladas al plan de desarrollo institucional y sean transversales a todas las instancias de la institución, de modo que no sean relegadas al área de bienestar universitario únicamente, siendo su responsabilidad exclusiva.
- Diseñar una política institucional inclusiva: es decir que dicha política debe orientarse a examinar y eliminar las barreras para el aprendizaje y la participación propias del sistema en términos sociales, económicos, políticos, culturales, lingüísticos, físicos y geográficos, además de sentar las bases para el desarrollo de los cuatro retos anteriores.

Para enfrentar estos retos, el estado ha realizado dos principales acciones. Por un lado está la **convocatoria de programas** entre el 2012 y 2013 que tienen como objetivo principal apoyar a las Instituciones de Educación Superior (IES) “en la creación o modificación de programas académicos y fortalecimiento de procesos académicos

⁴⁰ Para el detalle de algunas características de los procesos académicos inclusivos, véase MEN (2013), p. 29.

y administrativos con enfoque de educación inclusiva”.⁴¹ Para esto se priorizan tres líneas de financiamiento: I) el fortalecimiento de procesos académicos y administrativos que favorezcan la educación inclusiva, II) la modificación de programas académicos existentes, y III) la creación de nuevos programas académicos.

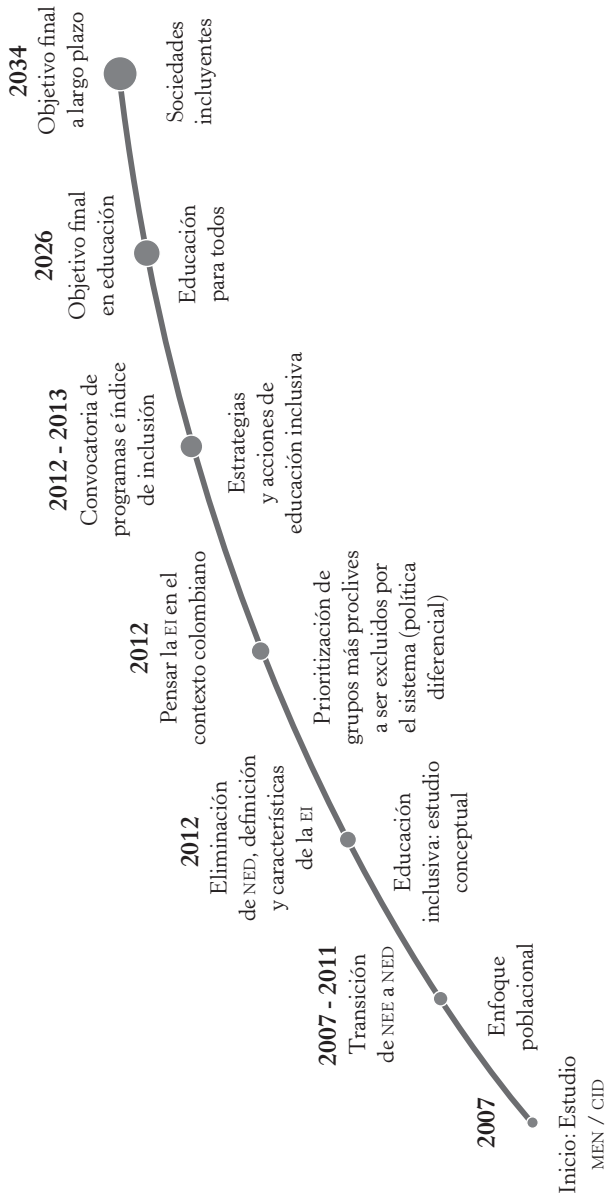
Por otro lado, se propone el **Índice de Inclusión para Educación Superior** (INES) cuyo objetivo es “fomentar una educación de calidad promoviendo estrategias de educación inclusiva en las IES como parte central de la política institucional”.⁴² En esa línea, INES se constituye una herramienta cualitativa que, por medio de 24 indicadores, permite analizar cuál es la percepción que cada IES tiene acerca de su proceso en educación inclusiva. Como resultado no busca plantear un ranking sino establecer tres categorías: aquellas IES que tiene su proceso desarrollado, en desarrollo o recién iniciado.

A continuación, se presenta un gráfico que da cuenta del proceso de la educación inclusiva en educación superior en Colombia:

⁴¹ *Ibid.*, p. 37.

⁴² *Ibid.*, p. 38. Para más detalle sobre el índice véase MEN (s/f) Programa de Educación Inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Índice de Inclusión.

Proceso de la educación inclusiva en la educación superior



Fuente: MEN 2013: 26

Barreras y estrategias en educación inclusiva para los grupos étnicos

En tanto en el presente diagnóstico nos compete analizar las políticas de inclusión respecto a la diversidad cultural, presentaremos información referida exclusivamente al segundo grupo priorizado, esto es: población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera, y población indígena.⁴³ Desde el estado se identifican las principales barreras que ellos atraviesan en educación superior y las estrategias a desarrollar para superarlas, tomando en cuenta las siguientes dimensiones: acceso, permanencia, graduación, pertinencia y calidad.

Población negra, afrocolombiana, raizales y palenquera

Este grupo representa el 10.43% de la población colombiana.⁴⁴ La principal barrera que dificulta su **acceso** a la educación superior es su elevado índice de pobreza. Para atender esta situación, el estado propone como estrategias dos acciones afirmativas, por un lado (I) promover la creación de fondos especiales de financiación en el nivel regional que faciliten el acceso de las y los jóvenes de este grupo a la educación superior. Por otro lado, (II) apostar por fortalecer y socializar con las organizaciones y autoridades afrocolombianas, los fondos de crédito condonables, como el Fondo de Comunidades Negras, Fondo Pacífico-Amazonía en los Centros Regionales de Educación Superior (CERES) y la línea ACCES del ICETEX⁴⁵ dirigida a los municipios con mayor presencia de población Afrocolombiana.

⁴³ En este diagnóstico no se tomará en cuenta a la población Rom.

⁴⁴ Muñoz (2015). *Educación Superior Intercultural en Colombia: obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico*. Barcelona, España.

⁴⁵ Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior.

Respecto a la **permanencia** se identifica como barrera la adaptabilidad de los y las jóvenes afrocolombianos al medio universitario, lo cual afecta su identidad cultural. Esto, va de la mano con las dificultades económicas que se generan en ellos al migrar a centros urbanos donde la vida es regularmente más cara. Como estrategias se plantea por un lado, (I) fortalecer el vínculo entre las Instituciones de Educación Superior (IES) y las Comunidades Afrocolombianas promoviendo el sentido de pertenencia de los estudiantes con sus comunidades, garantizando su permanencia en las IES. Por otro lado, (II) fortalecer los Sistemas de Información de las IES para el registro, acompañamiento y seguimiento de los y las estudiantes afrocolombianos. Esto apuntando también a identificar a los estudiantes que presentan dificultades económicas relacionadas con su llegada a los centros urbanos, con el fin de priorizar subsidios de sostenimiento y créditos educativos que reduzcan la deserción. En este sentido, se propone también (III) establecer alianzas con el sector productivo para generar a estudiantes oportunidades de empleo a tiempo parcial con el objetivo de asegurarles su continuidad en la educación superior.

En cuanto a la **graduación** se identifica dos barreras. La primera se refiere al incumplimiento de algunos requisitos de graduación, dadas las dificultades socioeconómicas de esta población. Considerando la autonomía universitaria, como estrategia se propone promover la flexibilización en los pagos de derechos de grado de esta población. La segunda barrera se relaciona con la carencia de procesos prioritarios y diferenciales para fomentar el acceso de la población al mercado laboral. Las estrategias que se plantean en este caso son dos. (I) Una de ellas es fomentar la participación del sector productivo, los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para la inserción al mercado laboral de los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palanqueros. (II) La segunda

propone hacer seguimiento a los/as graduados/as a través de los observatorios de las IES y el Observatorio laboral para la Educación del Ministerio de Educación Nacional

Para lograr la **pertinencia**, tres son las barreras señaladas. En primer lugar está la dificultad de desarrollar procesos académicos acordes con la diversidad cultural afrodescendiente. Entre las estrategias propuestas para enfrentar esta barrera destacan: (I) promover en todas las IES la implementación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos en educación superior, que permita la inclusión de la dimensión étnica-cultural de manera transversal en los currículos, planes de estudios y proyectos institucionales. (II) Apoyar el desarrollo de procesos y programas académicos en las IES, que fortalezcan las lenguas nativas creole y Palenquera. (III) Establecer un puente interinstitucional y de intercambio académico entre las IES como espacio de diálogo sobre la etnoeducación y la realidad afrocolombiana. (IV) Fortalecer el pensamiento Afrocolombiano a través de la creación de programas de postgrado en estudios Afrocolombianos, Raizal y Palenqueros.

Como segunda barrera se señala que en las IES que cuentan con programas académicos en ciencias de la educación, no se evidencia una articulación de la cátedra de Estudios Afrocolombianos contemplada en la ley 70 de 1993. Frente a ello, dos son las estrategias propuestas: (I) Promover la implementación de esta cátedra para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley en las IES que ofrezcan programas de licenciaturas. (II) Generar espacios diálogo e intercambio de saberes entre diferentes actores (Instituciones de Educación Superior, Secretarías de Educación, autoridades afrocolombianas y organizaciones sociales) para fortalecer los contenidos de la cátedra e implementarla en todos los niveles.

Como tercera y última barrera en este punto se menciona que los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes

afrocolombianos no promueven la investigación para el desarrollo integral de la cultura y territorios de origen. Para ello se consignan varias estrategias: (I) Orientar los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes afrocolombianos en función de contribuir al desarrollo de sus comunidades. (II) Articular acciones con las entidades territoriales, las autoridades afrocolombianas y organizaciones sociales y productivas para promover el desarrollo de prácticas académicas que contribuyan al desarrollo productivo, social, cultural y político de la comunidad afrodescendiente. (III) Hacer seguimiento a graduados/as afrocolombianos a través del observatorio laboral para la educación superior para identificar el impacto social en sus comunidades. Y IV) Promover la creación de grupos y semilleros de investigación orientados al estudio de la afrocolombianidad.

Finalmente, se identifican también tres barreras para alcanzar la calidad. La primera asegura que la interculturalidad no constituye un factor relevante en el diseño e implementación de los currículos. Las estrategias planteadas son: (I) por un lado incluir la interculturalidad en el sistema de aseguramiento de la calidad como un criterio que permite evidenciar la diversidad cultural como parte integral de la educación superior; (II) por otro lado, implementar desde las IES la interculturalidad como principio que articule de manera transversal la política institucional con los procesos académicos.

La segunda barrera se refiere a las dificultades académicas de los estudiantes provenientes de la educación media, las cuales afectan el desarrollo de sus procesos académicos en educación superior en términos de calidad. Para enfrentar esta barrera se propone: (I) Promover el fortalecimiento de las competencias de los estudiantes desde la educación media en articulación con la educación superior. (II) Fortalecer la formación de docentes de la educación media a través de programas de educación continuada, haciendo énfasis en las particularidades culturales afrocolombianas. Y (III) generar

incentivos institucionales para aquellas IES que desarrollen acciones en pro de mejorar la calidad educativa de los estudiantes negros, afrocolombianos, raizales y palenqueros.

Por último, la tercera barrera tiene que ver con la comprensión de la implementación de la etnoeducación afrocolombiana pues en general es vista en la mayoría de los casos como una necesidad exclusiva de esta población, lo cual afecta la calidad del sistema educativo. Para atender esta barrera se propone lo siguiente: (I) Resignificar el valor de la etnoeducación afrocolombiana con el fin de fortalecer en la educación superior, acciones institucionales que promuevan la interculturalidad. (II) Sistematizar y difundir las experiencias etnoeducativas afrocolombianas significativas en las IES como una de las bases de la identidad nacional. Y (III) Promover la participación de la comunidad académica de las IES entorno autoridades de la etnoeducación afrocolombiana en el marco de la interculturalidad.

Población indígena

La población indígena en Colombia constituye el 3.5% de la población nacional.⁴⁶ La primera barrera que se identifica para su **acceso** a educación superior es que no cuenta con los recursos suficientes para ello. Como estrategias para enfrentarla se proponen tres: (I) Procurar recursos con las entidades territoriales para la creación de fondos de subsidios o créditos estudiantiles, (II) Fortalecer los fondos Álvaro Ulcué Chocué y Pacífico-Amazonía para estudiantes indígenas, y (III) Promover en las IES la asignación de cupos diferenciales para esta población.

⁴⁶ Centro Virtual de Noticias de Educación (2010). *Educación Superior Indígena en Colombia*. Consulta: 25 de setiembre de 2017 (véase <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-215581.html>).

La segunda barrera responde al desconocimiento que existe por parte de los pueblos indígenas de políticas diferenciales de acceso y apoyo educativo para ellos. En ese sentido, por un lado, se plantea: (I) identificar y consolidar la información relacionada con las políticas educación superior para pueblos indígenas, existentes en las IES, entidades territoriales y del orden nacional. Por otro lado, se busca (II) Generar espacios articulados de socialización de las políticas, programas y proyectos entre las IES, entidades territoriales y del orden nacional para favorecer el acceso (y permanencia) en la educación superior de los pueblos indígenas, por medio de sus instancias y mecanismos constituidos (CONTCEPI y organizaciones indígenas nacionales).

La tercera barrera es que la mayoría de la población indígena está concentrada en zonas rurales de difícil acceso, por lo cual no cuentan con oferta de educación superior. Como estrategia se propone fortalecer las estrategias de regionalización de las IES por medio del enfoque de educación inclusiva a través de creación de CERES y sedes o seccionales de IES que puedan llegar a zonas de difícil acceso donde están establecidos los Pueblos Indígenas.

Respecto de la **permanencia**, tal como en el caso de la población afrocolombiana, la barrera identificada se refiere a cómo la migración de las y los jóvenes hacia los centros urbanos en donde se concentra la oferta de educación superior, afecta su adaptabilidad al medio universitario e identidad cultural. Se proponen tres estrategias: (I) Promover en las IES, desde la política institucional hasta los procesos académicos, escenarios que permitan revitalizar y fortalecer la identidad de los estudiantes indígenas. (II) Desarrollar programas de nivelación, reconocimiento y adaptación en los diferentes escenarios académicos y sociales a los que se enfrentan los estudiantes indígenas que acceden a educación superior fuera de sus territorios. Y (III) promover el acceso a las sedes de las IES y CERES ubicados en

territorios cercanos a asentamientos indígenas, para evitar el desarraigo de su territorio y motivar el interés en el desarrollo de su comunidad.

En cuanto a la **graduación** la primera barrera se refiere a las dificultades socioeconómicas de la población para el cumplimiento de algunos requisitos. La estrategia propuesta es la de promover la flexibilización en los pagos de derechos de grado de esta población, teniendo en cuenta la autonomía universitaria. La segunda barrera se basa en la carencia de procesos prioritarios y diferenciales para fomentar el acceso de la población al mercado laboral teniendo en cuenta su identidad cultural. Se señalan dos estrategias en este sentido: (I) Fomentar la participación del sector productivo, los gobiernos locales y las IES en la suscripción de convenios para la inserción de los estudiantes indígenas en el mercado laboral. (II) Hacer seguimiento a graduados/as a través de los observatorios de las IES y el Observatorio laboral para la Educación del MEN.

Se identifican cuatro barreras para atender a la **pertinencia** de la educación superior para la población indígena. La primera de ellas es que las políticas, programas y proyectos ajustados a la diversidad cultural y étnica de los pueblos indígenas, no están lo suficientemente desarrollados en las IES. Las estrategias planteadas son las siguientes: (I) Revisar y valorar el enfoque diferencial de las IES dirigida a los pueblos indígenas, a través de la aplicación de la herramienta INES (Índice de inclusión para educación superior). (II) Apoyar a las IES que demuestren procesos de educación superior inclusiva con experiencias exitosas para los pueblos indígenas. Y (III) promover la creación de planes y políticas de educación superior inclusiva en las IES que no tengan un enfoque diferencial a través de acciones de asistencia técnica.

La segunda barrera se refiere a los procesos académicos de las IES los cuales no se ajustan a las particularidades étnicas y culturales

de los pueblos indígenas. Frente a esto se plantea: (I) Implementar en las IES, estrategias en distintas áreas del conocimiento, temáticas y problemáticas indígenas para conformar núcleos básicos de análisis de los saberes y proyectos de investigación. (II) Fortalecer el pensamiento indígena a través de la creación de programas de especialización y maestrías en estudios indígenas e interculturales.

Como tercera barrera se tiene que las metodologías de enseñanza y contenidos curriculares de las IES no reconocen los saberes ancestrales y no se articulan con los planes de vida de los pueblos indígenas. En esa línea se proponen tres estrategias: (I) Fomentar la creación de líneas de investigación a través de alianzas interinstitucionales con las IES, para que se reconozcan la interculturalidad y se respeten los saberes ancestrales. (II) Fomentar un diálogo de saberes entre las IES y las comunidades para el diseño de programas académicos acordes con los planes integrales de vida de los pueblos indígenas. (III) Fomentar la vinculación de “sabedores” ancestrales en los procesos de docencia, investigación y extensión, teniendo en cuenta la autonomía universitaria.

Finalmente, el hecho de que los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes indígenas no promuevan la investigación para el desarrollo integral de la cultura y territorios de origen, constituye la cuarta barrera. Para vencer esta barrera se establecen cuatro estrategias: (I) Orientar los trabajos de grado y prácticas académicas de estudiantes indígenas en función de contribuir al desarrollo de sus comunidades. (II) Articular acciones con las entidades territoriales, las autoridades indígenas y organizaciones sociales y productivas para promover el desarrollo de prácticas académicas que contribuyan a su desarrollo productivo, social, cultural y político. (III) Hacer seguimiento a graduados indígenas a través del observatorio laboral para la educación superior para identificar el impacto social en sus comunidades. (IV) Promover la creación de grupos y semilleros

de investigación con la participación activa de las comunidades indígenas, articulados con los planes integrales de vida de los pueblos.

Finalmente, en cuanto al tema de la **calidad**, la primera barrera es de carácter metodológico en tanto los espacios de discusión sobre las metodologías de enseñanza en las IES no examinan el tema de la diversidad cultural en su conjunto. Como estrategias se definen: (I) Desarrollar espacios de formación de docentes y de discusión para definir estrategias pedagógicas que permitan valorar la identidad cultural y diversidad de los estudiantes e involucrarla en sus didácticas y metodologías de enseñanza. Y (II) Generar espacios de diálogo con las IES para que reconozcan la necesidad de crear currículos con enfoque diferencial que aporten a la continuidad y subsistencia de las tradiciones indígenas.

La segunda barrera se refiere a las limitaciones del marco institucional del sistema de educación superior vigente, el cual se queda corto respecto a la condiciones para propiciar la creación de Universidades indígenas e Interculturales. En ese sentido, se proponen las siguientes estrategias: (I) Adecuar y flexibilizar la reglamentación existente con el fin de orientar la creación y reconocimiento de IES Interculturales y propias, e (II) identificar los procesos administrativos, financieros, académicos y las posibles rutas jurídicas que hagan viable la creación y reconocimiento de universidades interculturales y propias.

Después de haber presentado esta revisión a la política estatal respecto al paradigma de la educación inclusiva, pasamos a exponer los programas y universidades identificados que vienen atendiendo a la población afrocolombiana e indígena buscando justamente vencer las barreras descritas líneas arriba.

Primera estrategia: Programas y universidades que atienden la diversidad

Como se mencionó en la introducción, en este apartado daremos cuenta de dos tipos de estrategias que se ha identificado: programas de beca o acciones afirmativas en universidades convencionales y universidades propias o interculturales.

Acciones afirmativas, becas y programas en universidades convencionales

Esta estrategia presenta dos subestrategias: por un lado acciones afirmativas y becas y, por otro, programas específicos dentro de universidades convencionales dirigidos exclusivamente a grupos étnicos.

Acciones afirmativas y becas más significativas

Siguiendo a Muñoz, las acciones afirmativas más relevantes son las siguientes:⁴⁷

- a. La creación del sistema de profesionalización de maestros indígenas, en convenio con las Escuelas Normales o Centros de formación de maestros. Al inicio cubrieron plazas docentes en escuelas primarias, sin embargo ahora muchos de ellos son docentes universitarios indígenas.
- b. La creación de los Proyectos educativos comunitarios -PEC.
- c. Programas de acceso a la Educación Superior, donde los programas de profesionalización docente para maestros tienen alta relevancia y programas de admisión especial - PAES

⁴⁷ Para mayor detalle, véase Muñoz (2015) *Educación Superior Intercultural en Colombia: obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico*. Barcelona, p. 104.

- d. Centros Regionales de Educación Superior - CERES.
- e. Programa de Préstamo-Beca: un préstamo condonable, para los estudiantes de origen étnico, tanto indígenas como afrodescendientes. Para el caso de los grupos indígenas, existe el **Fondo Álvaro Ulcué Chocué**, creado en 1996 con el propósito de facilitar el ingreso de los indígenas colombianos a programas de pregrado y postgrado en instituciones de Educación Superior que estén registradas ante el MEN a través del SNIES – Sistema Nacional de Información de Instituciones de Educación Superior. Funciona mediante un convenio de Cooperación Interinstitucional entre el Ministerio del Interior y el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior – Icetex. Para el caso de los grupos afrodescendientes existe el Fondo comunidades Negras creado en 1996. El Fondo Especial de Créditos Educativos de Comunidades Negras es un mecanismo por medio del cual se facilita el acceso, la permanencia y la graduación de estudiantes de las Comunidades Negras al Sistema de Educación Superior incluyente, a fin de garantizarles el derecho a tener igualdad de oportunidades en relación con el resto de la sociedad Colombiana. (La expresión Comunidades Negras incluye a las Poblaciones Afrocolombianas, Raizales y Palenqueras). Cabe decir que la cobertura de este tipo de préstamos condonables es inferior a la demanda de los mismos (Icetex, 2015 citado en Muñoz 2015, p. 110).

Universidades convencionales con programas específicos para indígenas

A continuación presentamos ciertas universidades que incluyen en su oferta distintos programas específicos para población indígena.

- Existen carreras de etnoeducación en 7 universidades del país:⁴⁸
 - Universidad del Cauca
 - Universidad de La Guajira
 - Universidad tecnológica de Pereira
 - Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Unad)
 - Universidad Bolivariana de Medellín
 - Universidad Distrital
 - Universidad de la Amazonía.
- En la **Universidad de Rosario** existe la Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena (EIDI), una propuesta de educación superior para la formación de líderes indígenas. “La EIDI nace como una propuesta de educación popular sustentada en el diálogo de saberes, investigación y acción participativa. Su objetivo será avanzar en la construcción, reorientación y fortalecimiento de los procesos políticos y organizativos a partir de un ejercicio pedagógico caracterizado por su impronta decolonizadora y posdesarrollista”.⁴⁹

Escuela Intercultural de Diplomacia Indígena - EIDI ⁵⁰

La EIDI es un espacio dinámico de formación de líderes y lideresas indígenas, así como un sólido semillero de investigación donde se examinan y debaten temas relevantes para las comunidades indígenas, con el acompañamiento y la interlocución de profesores y estudiantes provenientes de todas las disciplinas afines a los estudios sociales, económicos y culturales, y de varias partes del mundo.

⁴⁸ Véase: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-215581.html>. “Educación Superior Indígena en Colombia”, publicado Jueves, 04 de febrero de 2010.

⁴⁹ Véase: <http://www.semana.com/especiales-comerciales/articulo/universidad-con-perspectiva-indigena/468379> publicado el 4 de julio 2016.

⁵⁰ La información en adelante ha sido tomada de: <http://www.urosario.edu.co/facultad-de-ciencia-politica/Escuela-Intercultural-Diplomacia-Indigena/La-EIDI/>

Áreas de formación:

- Formación Jurídica: que incluye temas relacionados con Derecho Constitucional, Conflictos Medioambientales, Consulta Previa, Justicia Transicional, entre otros.
- Formación Política: que abordala nociones de Estado, Democracia, Soberanía Territorial y Alimentaria, Políticas Públicas, Iniciativas Legislativas, Movimientos Sociales, Diplomacia Indígena, Acción Colectiva, Participación Política, Memoria Histórica, entre otras.
- Formación Económica: que expone las distintas visiones de Desarrollo Económico, Desarrollo Propio y Sustentable, y elaboración del Marco Lógico de Proyectos.
- Formación Internacional: que expone las nociones de Sistema Internacional, Cooperación Internacional, Espacios de Participación en las Naciones Unidas, Redes Transnacionales, entre otras.

La EIDI comenzó su programa pedagógico través de la figura de los “Diplomados Interculturales” desde hace ya casi una década. Hasta el momento hemos realizado los siguientes diplomados:

- Sierra Nevada de Santa Marta: diplomacia indígena, investigación social y política intercultural, diagnóstico y proyectos interculturales
- Zona rural aledaña a Bogotá: con el pueblo Muisca del proceso urbano de Bosa y el proceso rural de Sesquilé, con la participación de aproximadamente 100 personas.
- Putumayo: con el pueblo Camentzá y la participación de aproximadamente 100 indígenas, principalmente mujeres y niñas.
- Amazonía: liderazgo, participación e incidencia política con las mujeres indígenas amazónicas.

Buscando atender a la población afrocolombiana, existe la Red de universidades afrodescendientes, liderada por la Fundación Phelps Stokes y la Universidad Tecnológica del Chocó, designada como Secretaría de la Red. Forman parte las siguientes universidades: ⁵¹

- Universidad del Pacífico
- Universidad Santiago de Cali
- Universidad de Cartagena
- Universidad Tecnológica del Chocó
- Universidad San Buenaventura
- Universidad Nacional.

Los objetivos de esta red van encaminados a saldar una deuda histórica con la población Afro, y por eso buscarán realizar actividades conjuntas de educación e investigación, intercambio de estudiantes y docentes y el afianzamiento de la identidad cultural con el fin de lograr un liderazgo que represente esta etnia.

Segunda estrategia: universidades propias o interculturales

Como parte de la segunda estrategia, tenemos las universidades propias o interculturales. En Colombia se identifican básicamente dos, la Universidad Autónoma Indígena e Intercultural - UAIIN, dirigida a población indígena la cual no cuenta con reconocimiento oficial,⁵² y la Universidad del Pacífico dirigida a población

⁵¹ Véase: <http://agenciadenoticias.unal.edu.co/nc/detalle/article/un-ingresa-a-la-red-de-universidades-afrodescendientes.html>

⁵² Como asegura Bolaños (2013), la UAIIN está incluida dentro del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP) y en esa dimensión tendrá que ser financiada por el Estado, ya que hasta ahora dicho sistema funciona con un decreto transitorio que no contempla la educación superior.

afrocolombiana que, a diferencia de la anterior, sí está reconocida.⁵³ Si bien no es una universidad, hacia el final presentamos un instituto cuyo programa atiende exclusivamente a la población afrocolombiana y ha establecido convenios con diferentes universidades.

Universidad Autónoma Indígena e Intercultural - UAIIN⁵⁴

Creada el 23 de noviembre del 2003, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN) surge como iniciativa del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), organización con liderazgo indígena en la región. El CRIC impulsa la configuración del Sistema Educativo Indígena Propio como una estrategia de participación y apropiación de la escuela y la educación en su conjunto, dando lugar con ello al Proyecto Educativo Comunitario.

Como asegura Bolaños, “la educación propia busca potenciar la sabiduría ancestral que nace del corazón, de lo más profundo de cada pueblo en su lucha por un relacionamiento estrecho y respetuoso con la madre tierra, a través de caminar el territorio, del cuidado y diálogo con los sitios sagrados, con las fuentes de la espiritualidad, del esfuerzo por hilar los saberes y conocimientos comunitarios y elaborar cada día una vida mejor para todos”.⁵⁵

⁵³ Como figura en su página web, la Universidad del Pacífico es un ente Universitario autónomo creado por la Ley 65 de 1988, con personería jurídica y régimen especial.

⁵⁴ La información presentada en este apartado ha sido tomada de Bolaños de Tattay, Graciela, “La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizada”. En: ISEES Inclusión Social y Equidad en Educación Superior (2013). Inclusión de diversidades en los espacios educativos: experiencias y desafíos. N.º 12, enero-junio. Fundación Equitas, Santiago, Chile, así como de Muñoz, Manuel (2015). “Educación Superior Intercultural en Colombia: obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico”. Barcelona, España.

⁵⁵ Véase Bolaños. *Ibíd.*, p. 91.

“En Colombia, la etnoeducación como política estatal está encaminada a proteger la diversidad cultural y potenciar la pluriculturalidad, en un país que alberga a 82 pueblos indígenas hablantes de no menos de 65 lenguas autóctonas. Sin embargo sus desarrollos son muy limitados y en muchos casos se interpone la implementación de la política general, desconociendo el carácter pluricultural y multilingüe de la población”.⁵⁶

En el siguiente cuadro se presenta el alcance de los programas que ofrece la UAIIN:

| Programa o instancia formativa | Año de creación (iniciación) | Duración (semestres) | Estudiantes egresados | | Título |
|---|------------------------------|----------------------|-----------------------|---------|--|
| | | | Hombres | Mujeres | |
| Pedagogía Comunitaria (Primera promoción) | 1998 | 12 | 10 | 16 | Licenciado en Educación (énfasis en Pedagogía Comunitaria) |
| Pedagogía Comunitaria (Segunda promoción) | 2005/2006 | 11 | 177 | 121 | Pedagogo/a Comunitario/a |
| Pedagogía Comunitaria (Tercera promoción) | 2011 | | 15 | 74 | |
| Administración y Gestión Propia (Primera promoción) | 2002 | 6 | 11 | 10 | Experto/a en Administración y Gestión |

⁵⁶ Véase: <https://www.cric-colombia.org/portal/universidad-autonoma-indigena-intercultural-uaii>

| Programa o instancia formativa | Año de creación (iniciación) | Duración (semestres) | Estudiantes egresados | | Título |
|---|------------------------------|----------------------|-----------------------|---------|--|
| | | | Hombres | Mujeres | |
| Administración y Gestión Propia (Segunda promoción) | 2010-2013 | 10 | 14 | 9 | Administrador/a y Gestor/a Comunitario/a |
| Programa de Derecho Propio | 2003 | 6 | 67 | 19 | Experto/a en Derecho Propio |
| Programa de Licenciatura en Lenguas Originarias | 2011 | 11 | 99 | 78 | |
| Agroecología | 2012 | 4 | 14 | 7 | Experto/a en Educación Ambiental |

Fuente: Tomado de Bolaños, 2013.

Cabe decir que si bien se intentó acceder a las mallas curriculares de estos programas, ello no fue posible ya que en la página web de la UAIIN estas no están disponibles (la última consulta se realizó el 26 de septiembre del 2017).

Todos los programas de la UAIIN comparten tres características principales:

- a. Diseño participativo: se convoca para su diseño a diferentes actores de las comunidades como dirigentes, maestros, especialistas, expertos internos o externos, haciendo un seguimiento y evaluación curricular de cada programa.
- b. Priorización de las cosmovisiones locales: para la selección de contenidos, se parte de las cosmovisiones locales involucradas, abarcando el diálogo intercultural, y con ello se hace una construcción conceptual básica del tema objeto del programa.

c. Modalidad semi presencial: la modalidad de todos sus programas es semipresencial, en tanto su filosofía es atender a los y las estudiantes sin desvincularlos de su entorno sociocultural. Así mismo, este criterio responde a la carencia de recursos económicos de esta población para sostener una formación presencial lejos de su lugar de origen.

Seguendo a Bolaños, hacia el 2012, la UAIIN contaba con más de 100 orientadores y docentes, entre dedicación permanente, parcial o de apoyo. Entre ellos, cabe decir que ha aumentado progresivamente la presencia de personal indígena pues, según el registro estadístico de los últimos años, dicha población representa el 55% frente al 45% de personal no indígena.⁵⁷

Universidad del Pacífico⁵⁸

Si bien oficialmente es creada en 1988, surge históricamente a partir de un movimiento social, político, académico y cultural en el año 1965, dando lugar inicialmente a un instituto de investigaciones llamado Servicios Educativos Regionales (SER), el cual posteriormente tuvo a su cargo la elaboración de la propuesta de la universidad.

La universidad inicia sus labores en 1998 y 1999 con cursos de formación docente y arranca con los primeros programas el 20 de noviembre del 2000, siendo estos: Sociología, Arquitectura, Agronomía y Tecnología en Agronomía. A ellos se suman nuevos, teniendo en la

⁵⁷ Bolaños, *Ibid.*

⁵⁸ La información de este apartado ha sido tomada de Muñoz *Ibid.* y de Suarez Félix y Betty Lozano (2008) "Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico". En: Daniel Mato (coord.), *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.

actualidad adicionalmente: Informática, Ingeniería de Sistemas, Tecnología en Acuicultura, Tecnología en Gestión hotelera y Turística, Tecnología en Construcciones Civiles y Administración de Negocios Internacionales.⁵⁹

Albergando al 80% de estudiantes afrocolombianos, la Universidad del Pacífico “[...] se propone ante todo la formación de un gran núcleo de intelectuales de la región que permita solucionar los problemas en todos los aspectos y principalmente llegar a las esferas de la decisión nacional para mirar al pacífico con mejor cara y segundo formar en riqueza espiritual, científica, técnica, cognitiva, cultural y artística con nuevos programas de pregrado y de postgrados que permitan aplicar y mostrar la especificidad sobre áreas del conocimiento a través de la universidad”.⁶⁰

Siguiendo a estos mismos autores, entre los logros de la universidad se puede señalar la inclusión de saberes tradicionales de las comunidades afrodescendientes e indígenas en la malla curricular: “[...] en el programa de Sociología hay un promedio de unas doce materias que tiene que ver con el componente afrocolombiano e indígena para la formación básica de los sociólogos y se utilizan muchos elementos de la vivienda del Pacífico para enseñar Arquitectura”.⁶¹

Así mismo, cabe destacar que como parte de sus acciones se implementa el canal universitario Yubarta TV que se constituye en una herramienta estratégica y pedagógica en tanto permite mostrar la universidad y la región, a sí misma y al mundo, desde una perspectiva cultural, artística y recreativa que impulsa a mirarse como región y a asumir el protagonismo de lo que en ella sucede.⁶²

⁵⁹ Véase: <http://www.unipacifico.edu.co>

⁶⁰ Véase Suárez y Lozano *Ibid.*, p. 251.

⁶¹ *Ibid.*, p. 249.

⁶² Véase: <http://www.unipacifico.edu.co/yubainicial.asp>

De otro lado, en el marco del Proyecto de socialización y sensibilización de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, la universidad ha desarrollado talleres de socialización de la cátedra en siete municipios del Departamento del Valle del Cauca, siendo estos de alta concentración de población afrocolombiana y, al mismo tiempo, localidades que permitieran la convocatoria de docentes de municipios aledaños.

Según el Centro Virtual de Noticias de Educación (CVNE), los objetivos de la cátedra son “contribuir a la superación de las diversas formas de invisibilización de la presencia histórica de los afrodescendientes en el país, particularmente aquellas que son promovidas y/o legitimadas por el sistema educativo; conocer y exaltar los aportes histórico-culturales, ancestrales y actuales de las comunidades afrocolombianas a la construcción de la nación colombiana; avanzar en la erradicación de todas las formas de discriminación y racismo que han afectado a estas poblaciones; reconocer y difundir los procesos de reintegración y reconstrucción étnica y cultural de los descendientes de los africanos esclavizados en Colombia, en la perspectiva de nuevas lecturas sobre la configuración de la identidad nacional; y aportar al debate pedagógico nacional nuevos enfoques sobre las posibilidades conceptuales y metodológicas de asumir la multiculturalidad e interculturalidad desde el quehacer educativo”.⁶³

Así mismo, en cuanto al Programa de formación docente de la Universidad del Pacífico cabe destacar el Programa de Cualificación Docente en Etnoeducación Afrocolombiana como una herramienta esencial para incidir en la formación de docentes, quienes “no solo incorporan una serie de elementos novedosos en los diferentes temas

⁶³ Véase Centro Virtual de Noticias de Educación (2013). *Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), una realidad para las comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales del país*. Consulta: 30 de julio 2017 (véase <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-322704.html>).

relacionados con las comunidades Afrodescendientes, sino que además han atravesado por un proceso de confrontarse a sí mismos en sus actitudes y perspectivas, en tanto desaprenden toda una serie de datos e información que desde la lógica homogeneizadora se les habían entregado”.⁶⁴ El Programa cuenta con siete módulos (Concepciones pedagógicas, Didáctica de la etnoeducación, Historia de las comunidades Afrodescendientes, Inglés, Introducción a la Oralitura Afrocolombiana Métodos y técnicas para la investigación etnoeducativa, Uso de medios y nuevas tecnologías) y una intensidad horaria de 45 horas cada uno.⁶⁵

Instituto de Educación e Investigación Manuel Zapata Olivella⁶⁶

Es creado el 2002 y cuenta con el reconocimiento oficial de la Secretaría de Educación Departamental de Bolívar. En el proceso de fortalecimiento de la institución se han venido realizando una serie de convenios con universidades como: Pontificia Universidad Javeriana, Universidad de la Guajira y Universidad del Atlántico. Su población estudiantil está conformada en un 95% por población afrocolombiana, 2% indígena y el resto mestiza. Siguiendo a Muñoz sus programas tienen cuatro campos de estudio: investigación, pedagógico, socio humanístico y específico o disciplinar. Como institución, su proyección es:

[...] garantizar una educación que permita conservar y fortalecer nuestra identidad cultural, es decir, el autorreconocimiento de lo propio, pero

⁶⁴ Véase Arboleda y Suarez (s/f). *La Universidad del Pacífico: un ejemplo de inclusividad en la educación superior colombiana*, p. 11. Véase: file:///Users/lucianacordova/Documents/Consultori/CC%81as/UDUAL/Universidad%20del%20pacifico%20.pdf

⁶⁵ *Ibid.*

⁶⁶ Véase Muñoz. *Ibid.*, p. 118.

como parte también de un todo, de un tejido social donde no estamos solos, sino que convivimos con otras culturas, con las cuales mantene-mos un diálogo en ocasiones armonioso, pero igualmente conflictivo [...] se pretende afianzar el reconocimiento y apropiación del territorio y sus componentes espirituales y materiales.⁶⁷

A pesar de sus avances institucionales, sus limitaciones se observan a nivel presupuestal y administrativo pues no recibe finan-ciamiento del estado, de hecho su fuente es el fondo de becas Icetex.

Conclusión

A partir de lo expuesto, se puede afirmar que el estado colombiano cuenta con una política de educación inclusiva bastante desarrollada, la cual evidencia su firme voluntad política por generar modifica-ciones en el sistema e instituciones de educación superior y con ello lograr la inclusión de los grupos étnicos tradicionalmente excluidos, en su caso, la población afrocolombiana y los grupos indígenas. En ese sentido, llama la atención en forma positiva tanto el marco legal referido a la “etnoeducación” como el desarrollo del mismo concep-to de “educación inclusiva”, presentados ambos en la primera parte de este capítulo. Celebramos, en esa línea, el vasto análisis expuesto en sus lineamientos respecto a las barreras y estrategias identificadas para vencerlas, para cada grupo poblacional.

De otro lado, en cuanto a la atención que se brinda a esta pobla-ción mediante las estrategias reales que hemos podido identificar, se puede decir que éstas son relevantes, destacando la existencia de im-portantes acciones afirmativas, programas específicos al interior de

⁶⁷ Mato (2008) citado en Muñoz. *Ibíd.*

universidades convencionales y la formación de redes o convenios entre universidades. Sin embargo, para poder conocer su incidencia real, aún queda pendiente realizar un análisis más fino que nos permita acceder a información más detallada, como por ejemplo, planes de estudio o mallas curriculares, y el número de estudiantes que acceden, permanecen y egresan, así como su inserción y trayectoria laboral posterior. De otra parte, se celebra la existencia de las “universidades propias” que impulsan el diálogo de saberes, no obstante no puede dejar de mencionarse como dificultad, por un lado, el hecho de generar quizás una universidad paralela dirigida casi exclusivamente a un público específico y, por otro, el aspecto presupuestal que las limita en cuanto a su funcionamiento así como la ausencia de reconocimiento legal de una de ellas, por parte del estado.

Ecuador

Estrella Guerra Caminiti
Pontificia Universidad Católica del Perú

Contexto nacional

A pesar de que es un lugar común insistir en la diversidad cultural de los países de la región sur andina, como es el caso de Ecuador, esto no implica que el sistema de la educación superior universitaria haya asumido lo que ello implica para contribuir en la construcción de la equidad, de la representación y del reconocimiento de los diversos grupos culturales que albergan la región. Se ha avanzado algo en cuanto a las políticas públicas que reconocen dicha realidad y establecen lineamientos generales de acción, pero el avance en la implementación de dichas políticas está claramente desfasado de la declaración de principios. Es totalmente insuficiente para enfrentar una realidad compleja que tiene hondas raíces históricas en las sociedades de la región. Nuestras sociedades poscoloniales siguen presentando problemas de discriminación y de grandes brechas de desigualdad. Frente a esto, la universidad tiene una gran responsabilidad, pues es el centro de reflexión y de aproximación crítica a su entorno.

A principios del siglo XXI, Ecuador estaba inmerso en la misma tendencia que primaba en la región en lo que se refiere a la educación

superior universitaria, esto es, el Estado se había replegado en su rol regulador del sector y dejaba a la iniciativa privada que cubriera la gran deficiencia del sistema con la creación de universidades. La educación universitaria era vista como una inversión en capital humano que tenía una repercusión directa en el desarrollo individual y, por ello, se había derogado la gratuidad de la enseñanza. Para incentivar la creación de nuevas universidades, estas podían ser corporativas, es decir, ser creadas con fines de lucro. Ello, evidentemente, desembocó en un rápido crecimiento. Si para la década del 90 en Ecuador había 27 universidades, hacia el año 2007 eran cerca de 70. Ese año llegó a la presidencia Rafael Correa Delgado con el firme propósito de recuperar el espacio cedido por el Gobierno en lo que significa creación de políticas y normas que volvían a dar un papel protagónico al rol regulador del Estado.

En lo que se refiere a la Educación Superior Universitaria, tiene un papel decisivo la promulgación de la nueva Constitución de 2008, pues con ella comienza una serie de reformas importantes. En dicha Constitución, se define que “[...] la educación superior debe responder al interés público y no podrá estar al servicio de intereses individuales y corporativos ni tener fines de lucro. Asimismo, le otorga un papel indelegable al Estado en este campo y se sujeta la acción educativa particular a su política, control y regulación”.⁶⁸ De la reflexión realizada en la Asamblea Nacional Constituyente que desemboca en la mencionada Constitución, se emite lo que se conoce como el Mandato 14, en el que se encarga al Consejo Nacional de Educación (CONEA) elaborar un informe técnico sobre la situación de las universidades e institutos politécnicos. En él, se propone una categorización de universidades que cuenta con una escala de cinco

⁶⁸ *Instituciones interculturales de educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. IESALC, 2009, p. 146.

niveles de calidad de la A (mejor) a la E (peor). En la siguiente tabla se presenta la distribución del número de universidades ecuatorianas por categoría:

Tabla. Número de universidades por categoría

| Categoría | N°. de universidades |
|-----------|----------------------|
| A | 11 |
| B | 9 |
| C | 13 |
| D | 9 |
| E | 26 |
| TOTAL | 68 |

Fuente: CEAACES 2014.⁶⁹

Frente a estos resultados, se reestructuró todo el sistema de la educación superior. El siguiente paso fue la promulgación de la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) en el año 2010. A partir de ella, se determina la creación de tres instancias del gobierno que reemplazan a las existentes: la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia, Tecnología E Innovación (SENESCYT), que es el ministerio rector encargado de establecer todas las políticas de educación superior; el Consejo de Educación Superior (CES) que autoriza la apertura de nuevas carreras y programas, así como da las normas correspondientes, las regula y sanciona su incumplimiento; y el Consejo de Evaluación, Acreditación y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CEAACES), que se encarga de asegurar la calidad de la educación superior a través de procesos

⁶⁹ *La evaluación de la calidad en la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14.* Quito: CEEACES, 2014, p. 11 y ss.

de evaluación, acreditación y categorización. El CEAACES es el organismo que se encarga de realizar la evaluación del 2012 que llevó al cierre de 14 universidades por “falta de calidad académica”.

Con la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES) promulgada en el 2010 se vuelve a recuperar el rol del Estado en la educación superior, así como la gratuidad de su enseñanza en las instituciones públicas, pues la formación universitaria se integra como componente esencial para el desarrollo del país y es considerado un bien social. Por ello, debe también respetar la diversidad cultural del país y abonar en el inclusión de todos los sectores sociales. En su artículo 11 señala lo siguiente:

Artículo 11.- Responsabilidad del Estado Central.- El Estado Central deberá proveer los medios y recursos únicamente para las instituciones públicas que conforman el Sistema de Educación Superior, así como también, el brindar las garantías para que las todas las instituciones del aludido Sistema cumplan con:
[...]

d) Promover y propiciar políticas que permitan la integración y promoción de la diversidad cultural del país.

Este rol integrador se completa con el inciso “1” del Artículo 13 en el que se puntualiza como una de las funciones del Sistema de Educación Superior que se debe “Promover y fortalecer el desarrollo de las lenguas, culturas y sabidurías ancestrales de los pueblos y nacionalidades del Ecuador en el marco de la interculturalidad”.

Asimismo, encontramos, más adelante, en el Artículo 107 que se presta mucha importancia a la pertinencia cultural:

Artículo 107.- Principio de pertinencia. Consiste en que la educación superior responda a las expectativas y necesidades de la sociedad, a la planificación nacional, y al régimen de desarrollo, a

la prospectiva de desarrollo científico, humanístico y tecnológico mundial, y a la diversidad cultural. Para ello, las instituciones de educación superior articularán su oferta docente, de investigación y actividades de vinculación con la sociedad, a la demanda académica, a las necesidades de desarrollo local, regional y nacional, a la innovación y diversificación de profesiones y grados académicos, a las tendencias del mercado ocupacional local, regional y nacional, a las tendencias demográficas locales, provinciales y regionales: a la vinculación con la estructura productiva actual y potencial de la provincia y la región, y a las políticas nacionales de ciencia y tecnología.

Del mismo modo, debemos destacar que Ecuador cuenta con una Ley Orgánica de Educación Intercultural, promulgada en el año 2011 para normar el ámbito de la educación básica. Esta ley se estructura a partir del reconocimiento y promoción del “Buen Vivir, la interculturalidad y la plurinacionalidad”, como se señala desde su Artículo 1. Consideramos que, a nivel de política, construir la educación básica desde los principios de la Interculturalidad es sentar las bases de forma consistente para su continuación en la formación superior y, específicamente, en la educación universitaria. En este sentido, podemos señalar que hay coherencia y consistencia a nivel programático en los distintos niveles educativos en Ecuador.

Sin embargo, en lo que se refiere a la educación universitaria, Ecuador se debate en la disyuntiva de organizar, por un lado, su sistema universitario de forma que sea competitivo a nivel internacional y responda a los estándares que se exigen a las universidades de calidad⁷⁰ en el mundo y las posiciona en los ránquines. Y, por

⁷⁰ En este aspecto, también es importante resaltar que el concepto de ‘calidad’ que orienta estas exigencias es construido a partir de parámetros imperantes en el mundo anglosajón.

otro lado, responder al principio de pertinencia al que se alude en el citado Artículo 107 de la LOES. Porque responder al principio de pertinencia implica que el sistema universitario pueda crear estrategias que incluyan a poblaciones históricamente excluidas y marginadas, que no han tenido un acceso a la educación adecuado y que, por lo tanto, tenga que realizar grandes esfuerzos por alcanzar los estándares mencionados. Pero implica, además, sensibilizar y formar al resto de la academia para que tenga la capacidad de albergarlos y trabajar en forma conjunta.

Hasta el año 2015, según información que podemos encontrar en el Informe de Educación Superior en Iberoamérica 2016 para el Ecuador preparado por Joan Ponce Jarrín para CINDA, la tasa bruta de matrícula del pregrado se distribuye de la siguiente manera:

Adicionalmente, es importante reflexionar sobre la definición misma del término calidad. Como señala Inés Aguerrondo: “La aparición del concepto ‘calidad de la educación’ se produjo históricamente dentro de un contexto específico. Viene de un modelo de calidad de resultados, de calidad de producto final, que nos pone en guardia, sobre todo, del hecho de que bajo estas ideas suelen estar los conceptos de la ideología de la eficiencia social que considera al docente poco menos que como un obrero de línea que emplea paquetes instruccionales, cuyos objetivos, actividades y materiales le llegan prefabricados, y en el cual la “calidad” se mide por fenómenos aislados, que se recogen en el producto final”. Aguerrondo, Inés. “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”. *La Educación*, 116, III, 1993. Consultado en: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx

Tasa bruta de matrícula universitaria (%)

| | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 |
|-----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Total | 23.2 | 24.8 | 26.9 | 28.4 | 29.8 | 31.0 | 29.5 | 24.4 | 22.0 | 21.0 |
| Área | | | | | | | | | | |
| Urbano | 30.6 | 32.5 | 34.9 | 36.5 | 38.0 | 38.7 | 36.8 | 30.3 | 27.9 | 26.2 |
| Rural | 7.0 | 7.0 | 8.9 | 9.8 | 11.6 | 12.3 | 12.2 | 10.4 | 8.2 | 8.6 |
| Región natural | | | | | | | | | | |
| Costa | 18.6 | 21.8 | 23.2 | 24.3 | 26.1 | 29.8 | 25.3 | 22.5 | 19.1 | 17.3 |
| Sierra | 29.5 | 29.2 | 32.1 | 33.9 | 35.0 | 34.6 | 35.9 | 28.1 | 26.7 | 26.7 |
| Amazonía | 13.6 | 12.8 | 13.6 | 16.5 | 15.3 | 13.3 | 12.9 | 10.1 | 8.0 | 8.5 |
| Sexo | | | | | | | | | | |
| Hombre | 21.1 | 23.4 | 23.4 | 26.5 | 26.0 | 25.9 | 25.4 | 22.6 | 20.4 | 19.3 |
| Mujer | 25.6 | 26.2 | 30.4 | 30.4 | 34.0 | 36.4 | 33.9 | 26.4 | 23.5 | 22.8 |
| Identificación étnica | | | | | | | | | | |
| Indígena | 6.0 | 6.9 | 7.6 | 10.1 | 9.6 | 10.1 | 8.8 | 11.4 | 8.5 | 5.7 |
| Afro | 9.9 | 11.8 | 16.2 | 18.6 | 19.5 | 20.2 | 19.2 | 16.3 | 10.6 | 12.4 |
| Mestizo | 25.0 | 27.0 | 28.9 | 29.7 | 32.5 | 34.2 | 32.2 | 26.3 | 23.9 | 23.6 |
| Blanco | 28.0 | 24.7 | 30.1 | 37.6 | 40.5 | 36.3 | 39.7 | 29.5 | 22.1 | 15.7 |
| 20% + pobre | 13.1 | 9.9 | 12.0 | 12.3 | 14.9 | 15.5 | 15.8 | 11.8 | 10.4 | 8.3 |
| Quintiles | | | | | | | | | | |
| 2 | 8.1 | 11.7 | 12.0 | 15.9 | 16.1 | 16.9 | 15.5 | 13.4 | 10.6 | 10.8 |
| 3 | 13.5 | 15.0 | 19.5 | 18.2 | 19.2 | 24.1 | 17.9 | 17.6 | 16.2 | 13.2 |
| 4 | 21.9 | 24.4 | 28.1 | 28.0 | 28.4 | 29.4 | 31.7 | 24.6 | 23.7 | 23.6 |
| 20% + rico | 53.2 | 53.3 | 53.6 | 53.1 | 59.4 | 60.2 | 52.1 | 47.1 | 41.8 | 43.3 |

Fuente: ENEMDU: Varios años. INEC. En: Ponce Jarrín, Juan. Informe de Educación Superior en Iberoamérica 2016. Informe Nacional: Ecuador. CINDA. Consultado en: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/Ecuador-Informe-Final.pdf>

El documento también especifica que: “La tasa bruta de matrícula de pregrado se calculó utilizando como referencia a la población de 18 a 24 años de edad”. Así pues, a partir de la tabla anterior confirmamos que el sistema de reforma universitaria llevado a cabo por Ecuador ha impactado en lo siguiente:

- La tasa bruta total de matrícula en el pregrado ha decrecido del 23.3% en el 2006 al 21% en el 2016. Esto puede deberse a la instauración de un sistema de evaluación de la calidad universitaria que ha llevado a cerrar 14 universidades que no cumplían con los estándares propuestos. A esto se suma la implementación de un nuevo examen de admisión mucho más exigente. Queda claro que la tendencia del sistema de educación superior universitario en Ecuador es a reforzar la meritocracia.
- En todo este proceso, es evidente que quienes eran los menos favorecidos en el 2006 –indígenas rurales de la Amazonía que pertenecen al 20% más pobre de la población– son los que se ven más afectados en el 2015. Esto refuerza el argumento de que Ecuador se está decantando por la meritocracia y, en consecuencia, por dar mayor cabida a la influencia de los estándares internacionales en la construcción de su sistema de educación superior universitaria en lugar de a los criterios que orientarían una educación superior universitaria pertinente a la realidad pluricultural del país.

Primera estrategia: la interculturalidad en las universidades convencionales⁷¹

En este contexto, en Ecuador encontramos que se han desarrollado pocos programas de inclusión. Por un lado, tenemos el Programa de Diversidad Étnica de la Universidad San Francisco de Quito. En esta universidad se otorgan apoyos financieros para que estudiantes destacados de bajos recursos que sean indígenas, afro y de otras minorías puedan seguir cualquiera de las carreras que ofrece la universidad. Es una iniciativa que busca facilitar su acceso a la universidad, pero que no desarrolla estrategias para interculturalizar la universidad, de modo que exista una vía para que la comunidad en su conjunto colabore en reforzar la identidad de estos diversos grupos.

Por otro lado, está el Plan Plurinacional para Eliminar la Discriminación Racial y la Exclusión Étnica y Cultural (Plan PEDREEC, 2009). Este plan se estructuró para un horizonte de tres años de aplicación e incluyó un Programa de Fomento y Acceso a la Educación Secundaria y Superior que establece una política de cuotas para garantizar el acceso a la Educación Superior a todos los sectores históricamente discriminados (Plan PEDREEC, 2009: 20). Según este Plan, la cuota para estudiantes no debe ser menor al 10%, mientras que para docentes no se especifica un porcentaje mínimo. Sin embargo, no hay ningún balance estadístico público sobre la incidencia del Plan. No se ha desarrollado ninguna estrategia para lograr que las universidades convencionales, tanto públicas como privadas, se sensibilicen y exista una verdadera voluntad por apoyar esta política.

⁷¹ En este punto queremos hacer nuestro lo señalado por Higuera y Castillo en su artículo “La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana” (2015): “[...] la inexistencia de estudios empíricos, que avalen las afirmaciones y conclusiones del presente artículo, constituye una de sus principales limitaciones. Por ello, se hace necesaria la realización de ulteriores investigaciones de campo, que permitan confirmar o desmentir *in situ* la situación de la realidad intercultural en el Ecuador”.

Por el contrario, existe mucha resistencia y se esgrime el argumento de que se debe mantener un alto nivel académico sin importar la procedencia de los alumnos, lo cual claramente va en contra de lo que implica una acción afirmativa.

En el documento *Educación superior, colaboración intercultural y desarrollo sostenible* publicado por la IESALC el 2012, se mencionan diversos institutos que, para ese año, realizaban acciones afirmativas. Sin embargo, nuestra investigación revela que dichos programas ya no siguen vigentes. Uno de estos casos es el de la Universidad Técnica Particular de Loja en la que se menciona que existen iniciativas para el ingreso de población indígena y programas dirigidos específicamente para la formación profesional de indígenas y la recuperación de saberes ancestrales, en relación con la educación básica. Incluso en la “Encuesta Nacional de Educación de Adultos Indígenas. Estudio Nacional: Ecuador” coordinado por Linda King en el año 2000, precisa que el propósito de la modalidad abierta es “[...] democratizar la enseñanza, incorporando a sectores sociales marginados. Está dirigida a la población mestiza, indígena y negra, pero en relación a la concesión de becas da prioridad a las dos últimas. En cuanto a la educación de indígenas, la universidad sólo ha trabajado con dos nacionalidades la shuar y la quichua”.⁷² Otro caso es el de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) que desarrolló una Maestría en Ciencias Sociales, especialidad en Estudios Étnicos, dirigida a profesionales indígenas latinoamericanos en el 2008 y para el 2012 contaba con un Diplomado en Derecho Indígena y Pluralismo Jurídico, pero en la actualidad ya no se imparten.

⁷² King, Linda (coordinadora). (2000). “Encuesta Nacional de Educación de Adultos Indígenas. Estudio Nacional: Ecuador”. Unesco. Consultado en: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/Ecuador.pdf>, p. 70.

No encontramos otras iniciativas de acciones afirmativas por parte de universidades convencionales. A este panorama podríamos agregar algunos esfuerzos por integrar la interculturalidad como tema de estudio y como componente de la educación. Si consideramos que los valores, actitudes y competencias interculturales no se desarrollan de forma espontánea, sino que deben ser cultivados y constituir una apuesta clara que propicien su ejercicio, una de las estrategias para lograrlo es la educación. En este contexto, la Universidad Politécnica Salesiana (UPS) es una institución religiosa que alberga un Grupo de Investigación sobre Educación e Interculturalidad (GIEI). El GIEI desarrolla las siguientes líneas de investigación: Interculturalidad y formación docente; epistemologías, conocimientos, saberes e interculturalidad; política pública intercultural y sistema educativo; educación superior e interculturalidad; y educación, subjetividades e identidades. Además, esta Universidad ofrece una Licenciatura en Ciencias de la Educación con mención en Docencia Básica Intercultural Bilingüe. La orientación es básicamente hacia el área quechua, pues el plan de estudios incluye 6 cursos de lengua quechua, además de las siguientes asignaturas orientadas a formar a los profesores en la reflexión, valoración y ejercicio de la interculturalidad: Pedagogía Intercultural Bilingüe, Realidad Nacional e Indígena, Historia de la Educación y Experiencia de E.I.B. y Cosmovisión Andina. Los objetivos que se plantea esta formación son los siguientes:

- Formar, capacitar, profesionalizar docentes identificados con la realidad socioeconómica, política y cultural de las nacionalidades indígenas, que dominen los conocimientos y técnicas en los campos educativo y productivo del proyecto histórico de los pueblos, especialmente indígena.

- Sistematizar, dinamizar y actualizar la sabiduría, la ciencia y la tecnología en función de la dignificación del hombre, especialmente de las nacionalidades indígenas.
- Desarrollar un proceso educativo para escolar a nivel superior que esté al servicio de las comunidades, organizaciones, instituciones y dirigentes y que se caracterice por responder permanente, sistemática y progresivamente a los requerimientos de formación socio-política de la población indígena.⁷³

Estos han sido también los objetivos del Programa Académico Cotopaxi, fundado en el año 1994 para profesionalizar a los docentes del Sistema de Escuelas Indígenas de Cotopaxi (SEIC) impulsado por el gobierno en la zona.⁷⁴

Asimismo, la UPS gestiona la importante editorial Abya Yala que promueve una línea de investigación en interculturalidad. Un claro ejemplo, ha sido la colección de publicaciones sobre el pueblo Shuar con las que se inicia la editorial en el año 1975 al cual luego se añadirán la serie de publicaciones sobre el mundo andino.

En el año 2015 el gobierno ecuatoriano estableció, mediante Decreto Ejecutivo del 2 de febrero, la Comisión Gestora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE) con el objetivo de planificar, organizar y ejecutar todo lo necesario para que esta Universidad entre en funciones. Su misión es: “Contribuir a la formación de

⁷³ Véase la página web de la Universidad Politécnica Salesiana, en lo referente a la carrera de Educación Intercultural Bilingüe: <http://www.ups.edu.ec/educacion-intercultural-bilingue-quito>

⁷⁴ Para ampliar la información sobre la experiencia del Programa Académico Cotopaxi llevado adelante por la UPS, puede consultarse el artículo de Granda Merchán, Sebastián y Aurora Iza Remache (2012). “Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC)”. Consultado en: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10736/1/Los%20salesianos%20la%20educacion%20superior%20y%20los%20pueblos%20indigenas.pdf>

educadores y pedagogos que con sus modos de hacer, de pensar y de investigar transformen el Sistema Nacional Educativo a fin de construir una sociedad justa, equitativa, libre y democrática generando modelos educativos, pedagógicos y didácticos de excelencia caracterizados por su rigor científico, enfoque de derechos y de interculturalidad”.⁷⁵ Entre las carreras que ofrece encontramos la de Educación Intercultural Bilingüe. En la malla curricular encontramos una columna destinada a la praxis pre-profesional subdividida a su vez en teórico-metodológica y práctica pre-profesional en las cuales se organizan los cursos contextualizados a la enseñanza EIB. Entre ellos encontramos asignaturas como: Aproximación Diagnóstica de la política educativa en instituciones educativas específicas EIB, Cátedra Integradora: Diseño y Desarrollo de Modelos Pedagógicos ancestrales y locales. (Metodologías, medios, estrategias, trayectorias y valores de aprendizaje); Diseño, aplicación y evaluación de recursos y estrategias educativas en instituciones escolares EIB; estudio e intervención de casos; Inclusión, diversidad e interculturalidad en instituciones educativas.

Un caso diferente es el de la Universidad Andina Simón Bolívar, ya que se trata de una universidad de posgraduados en la que se ha producido reflexión teórica para impulsar la interculturalidad. Fue fundada por el Parlamento Andino y forma parte del Sistema Andino de Integración. Un objetivo transversal a la institución es la reflexión sobre América andina, su cultura, desarrollo científico y tecnológico, y su proceso de integración. También se preocupa por estudiar la historia de la experiencia andina y el papel de la Subregión en América Latina y el mundo.

⁷⁵ Véase la página web de la UNAE: <http://www.unae.edu.ec/acerca-de-la-unae-m28ev>

Segunda estrategia: universidades interculturales

En lo que se refiere a las universidades interculturales, un caso muy interesante es el de Universidad Intercultural de la Nacionalidades y Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi” (Casa de la sabiduría, en quechua), sin duda el proyecto más ambicioso de construcción de una universidad intercultural. Un reflejo de ello lo encontramos en los programas de formación universitaria que ofrecía en el año 2005 –en la siguiente tabla– cuando estaba facultada para otorgar títulos, diplomas y certificaciones de todo nivel, menos de posgrado.

Programas de Universidad Intercultural de los Pueblos Indígenas “Amawtay Wasi”

| Programa | Niveles | Trazas o Caminos | Título | Duración |
|--------------------|------------|---|------------------|--------------|
| Educación Formal | Pregrado | Arquitectura con mención en Arquitectura Ancestral | Arquitecto | 10 semestres |
| | | Agroecología | Ingeniero | 10 semestres |
| | | Ciencias de la Educación con mención en Pedagogía Intercultural | Licenciado | 10 semestres |
| | | Turismo Comunitario | Ingeniero | 10 semestres |
| | Posgrado | Investigación Intercultural | Diploma Superior | 16 créditos |
| | | Derechos Humanos y Pueblos Indígenas | Maestría | 64 créditos |
| Educación Informal | Promotores | Agroecología y Liderazgo | Promotor | 3 semestres |
| | | Liderazgo y Turismo Comunitario | Promotor | 3 semestres |
| | | Comunicación Intercultural y Comunitaria | Promotor | 2 semestres |

Fuente: Mato, Daniel (Coordinador). Instituciones Interculturales de educación superior en América Latina. Procesos en construcción, logros, innovaciones y desafíos. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), 2009.

Sin embargo, esta universidad deja de pertenecer al Sistema Nacional de Educación Superior a partir del año 2013 al no contar con la aprobación de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (SENESCYT). En diciembre de ese año, “Amawtay Wasi” se constituye en Pluriversidad, Organización Comunitaria para las investigaciones y saberes originarios, mediante acuerdo del Consejo de Desarrollo de Nacionalidades y Pueblos del Ecuador (CODENPE).

En la actualidad, Amawtay Wasi aparece como universidad suspendida en el portal del Consejo de Educación Superior (CES).⁷⁶

Conclusión

Encontramos que, a nivel programático, Ecuador se reconoce como país plurinacional, pluricultural y que, en función de ello, define una educación que busca ser en todos sus niveles pertinente, inclusiva, respetuosa de las diferencias y generadora de identidad. Sin embargo, cuando exploramos cómo eso se hace realidad en el ámbito de la educación superior, constatamos que la realidad es otra. Aunque dirigido principalmente a la educación básica, Édison Higuera y Néstor Castillo llegan a la misma conclusión: “[...] la práctica de la interculturalidad en el Ecuador es una realidad “por construir”,

⁷⁶ http://www.ces.gob.ec/index.php?option=com_sobipro&sid=4598&Itemid=754

antes que construida”.⁷⁷ En lo que se refiere a la educación superior universitaria, esto se puede corroborar en distintos niveles:

- En lo que se refiere a las mallas curriculares de las diversas carreras y programas de estudios de pregrado, no se incluyen cursos o especialidades que traten sobre el tema de la interculturalidad, salvo el caso de la Universidad Andina Simón Bolívar. Incluso en Flacso encontramos un repliegue de los diplomas o maestrías dedicadas especialmente a esos temas. En la Universidad Politécnica Salesiana encontramos que la propuesta ha quedado restringida a un Grupo de Investigación sobre Educación e Interculturalidad (GIEI) y a una carrera en Educación Bilingüe Intercultural.
- Desde la perspectiva de las acciones afirmativas en universidades convencionales, estas también han ido perdiendo terreno. Tenemos el caso especial de la Universidad San Francisco de Quito con su programa de Diversidad Étnica, el cual constituye una apuesta particular de dicha Universidad que, es cierto, se enmarca dentro de la política impulsada por el Gobierno.
- En cuanto a la propuesta estatal de implementar una acción afirmativa a través de su programa PREDEC impulsado desde el 2009, podemos concluir que no se le ha prestado la debida atención e impulso para que se desarrolle satisfactoriamente. Esto se evidencia por la falta de información disponible, ausencia de balances que permitan implementar acciones de mejora, así como la resistencia visible en las universidades que finalmente invisibilizan dicha posibilidad en sus portales web.
- Sobre las universidades interculturales, Ecuador contó con una propuesta muy interesante; sin embargo, no pudo resistir a las

⁷⁷ Higuera Aguirre, Édison y Néstor Catillo Mantuano. “La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana”. *Sophia*, N°. 18, 2015, pp. 147-162, p. 148

exigencias de la acreditación y, finalmente, fue suspendida. No se construyó algún mecanismo de acompañamiento que permitiera a esta universidad ir paulatinamente alcanzando los niveles exigidos desde su propia particularidad.

A partir de lo señalado, podemos plantear que Ecuador está en proceso de una reforma de la Educación Superior que se ha construido desde parámetros competitivos que se originan en las exigencias de acreditación y de calidad internacionales. Este proceso, que es el que también atraviesa la región latinoamericana, es comprensible y respetable. No obstante, cuando esto implica perder de vista la diversidad y resguardar la dimensión plurinacional y pluricultural que los documentos que legislan el sector buscan preservar, sí es peligroso. Implica que el desarrollo se está entendiendo de forma unidireccional y supeditada a criterios que no son los propios, lo cual desemboca en continuar ahondando las situaciones de exclusión, marginalidad y brechas socioeconómicas de la región.



Perú

L. Dania Pariona Tarqui
Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga

Contexto nacional

Los pueblos indígenas andinos, amazónicos y afroperuanos en el Perú hacen un total de 55 pueblos que se encuentran predominantemente en 19 regiones. La parte andina la encontramos especialmente en Ayacucho, Huancavelica, Áncash, Apurímac, Cusco, Pasco y Puno; la parte amazónica, en Amazonas, Loreto, Madre de Dios y Ucayali. Los afroperuanos se encuentran especialmente en Ica, Lima y Piura.⁷⁸ Sin embargo, por su constante desplazamiento y migración tienen presencia en todo el Perú.

El nivel socioeconómico de los pueblos indígenas se encuentra en niveles por debajo de la población de habla castellana urbana. La pobreza no afecta de igual manera a los pueblos indígenas; el porcentaje de pobres extremos en la población indígena amazónica es 27.6%, mientras que la población quechua y aimara es 8.3%.⁷⁹

⁷⁸ INEI. Memoria Institucional. Comité Técnico Interinstitucional sobre estadísticas de etnicidad 2013-2016. Lima.

⁷⁹ Encuesta nacional de hogares 2012 (ENAHO). Consulta el 05 de octubre del 2017. <https://www.inei.gob.pe/buscador/2/?tbusqueda=enaho>.

Con respecto al nivel educativo, “el 20% de los estudiantes amazónicos mayores de 15 años se encuentra en condición de analfabetismo; no menos del 30% de la población indígena amazónica mayor de 15 años ha alcanzado algún grado de educación secundaria”.⁸⁰ Según la investigación realizada por Benavides⁸¹ el 66.51% de los jóvenes que aprendieron a hablar en una lengua originaria se concentra en las universidades públicas convencionales.

La evidente existencia de la diversidad cultural fue asumida durante años como un “asunto incómodo”⁸² más que como una ventaja y una oportunidad. Lo cierto es que el reconocimiento, respeto y cumplimiento de derechos tanto individuales como colectivos de los pueblos indígenas no está basado en caprichos ni en la moral de algunos sectores o actores políticos, sino en principios constitucionales fundamentales y normas internacionales;⁸³ por ello, el Estado tiene el rol fundamental de cumplir y hacer cumplir tales derechos reconocidos en la Constitución, como el derecho a la identidad étnica y cultural (Art.19), el derecho a no ser discriminado bajo ninguna condición (Art.2.2), el derecho a la educación con pertinencia cultural (Art.17) recogido además por la Ley General de Educación, Ley N°. 28044 (Art. 9), etc. Asimismo, en julio del 2014 se promulgó la Ley Universitaria N°. 30220, con la finalidad

⁸⁰ Instituto Nacional de Estadística e Informática 2007 (INEI).

⁸¹ Citado en MINEDU. Informe N°. 158-2017-MINEDU/VMGP-DIPODA. Elaborado por la Dirección de Políticas para el desarrollo y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria. Lima.

⁸² Zambrano, Gustavo y Carlos, Alza. “Pueblos indígenas y establecimiento de agenda: Cambios en la estructura organizacional en el Estado Peruano (2000-2011)”. Documento de trabajo. Buenos Aires. CLACSO. 2014.

⁸³ Convenio 169-OIT. Artículo 27 “Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”.

de realizar reformas en la educación superior universitaria. En el marco de este contexto se vienen elaborando políticas educativas que paso a detallar.

Política de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria, aprobado mediante el Decreto Supremo N.º. 016-2015-MINEDU. Es un documento orientador del proceso de reforma del ámbito universitario y de su evolución y reflexión progresiva. Señala que se encuentra sujeto a cinco principios, dentro de los cuales se encuentra el principio de inclusión y equidad, que busca promover y garantizar el acceso, permanencia y culminación satisfactoria de los estudios universitarios de todos los jóvenes sin distinción de lengua, etnia, religión, sexo u otra causa de discriminación, con especial énfasis en las personas con discapacidad, grupos sociales excluidos, marginados y vulnerables, principalmente en el ámbito rural.

En marco de esta política, la Dirección de Políticas para el Desarrollo y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria de la Dirección General de Educación Superior Universitaria establece **lineamientos para la implementación del enfoque intercultural en las universidades interculturales** aprobado recientemente por la **Resolución Viceministerial N.º. 154-2017-MINEDU** del 13 de setiembre del 2017. Tiene como finalidad garantizar el reconocimiento y el desarrollo pleno de las mujeres y hombres indígenas, definiendo líneas directrices para que las universidades públicas puedan gestionar la diversidad cultural de su comunidad universitaria y logren relacionarse de manera óptima con los diferentes grupos étnicos-culturales que la conforman a través de la incorporación de sus concepciones de bienestar y desarrollo en el diseño y prestación del servicio público universitario, de tal forma que pueda adaptarse a sus visiones y particularidades culturales.

La Política Nacional para la Transversalización del Enfoque Intercultural, aprobado mediante el Decreto Supremo N°. 003-2015-MC elaborado por el Ministerio de Cultura. Según el documento, este tiene como objetivo orientar, articular y establecer los mecanismos de acción del Estado para garantizar el ejercicio de los derechos de la población culturalmente diversa del país, particularmente de los pueblos indígenas y la población afroperuana, promoviendo un Estado que reconoce la diversidad cultural innata de nuestra sociedad. Opera con pertinencia cultural y contribuye así a la inclusión social, la integración nacional y eliminación de la discriminación.

Proyecto Educativo Nacional al 2021, elaborado por el Consejo Nacional de Educación en el 2006. Entre los seis objetivos estratégicos que desarrolla, el cuatro y el cinco muestran un acercamiento con la realidad cultural. El primero, hace alusión a una gestión descentralizada y democrática con la finalidad de gestionar los recursos de manera equitativa teniendo en cuenta la realidad rural. El segundo se refiere a una educación de calidad como factor favorable para el desarrollo y la competitividad nacional. Busca asegurar una educación superior de calidad que brinde aportes efectivos al desarrollo socioeconómico y cultural del país a partir de una adecuada fijación de prioridades y teniendo como horizonte la inserción competitiva del Perú en el mundo.

El Plan Bicentenario: el Perú hacia el 2021 menciona en uno de sus lineamientos el respeto a la diversidad cultural a través de un proceso participativo que permita la construcción de una visión compartida e incluyente, orientada a la generación de sus políticas públicas y proyectos de desarrollo, y que propicie el derecho a la identidad y el resguardo de las garantías y libertades fundamentales.

Se observa de tales iniciativas el reconocimiento del Estado hacia la diversidad cultural y la promoción de su respeto y valoración,

y la voluntad por incluir a los pueblos indígenas en la educación superior.

Es en este contexto de visibilización y reconocimiento que se vienen dando políticas inclusivas en la Educación Superior utilizando diversas estrategias, ya sea por iniciativa del Estado, por impulso directo de las organizaciones indígenas (Asociación Intereánica de Desarrollo de la Selva Peruana - AIDSESP) o también por financiamiento de cooperaciones internacionales promovidos por la sociedad civil, etcétera.

Sobre la primera estrategia

Las acciones afirmativas en universidades convencionales

Las acciones afirmativas fueron parte de un programa global que se venía trabajando en países de América Latina, denominado *Pathways to Higher Education* (grandes caminos hacia la educación superior) financiados por la Fundación Ford. Los objetivos de este programa fueron: elevar los niveles de acceso; retención y titulación de los estudiantes cuya representatividad étnica o social es inferior al promedio nacional; elevar su rendimiento académico; mejorar sus tasas de titulación; impulsar cambios organizacionales en el interior de las instituciones en cuanto a atención adecuada a las poblaciones-foco.⁸⁴ Como vemos sus propósitos se centran en lograr que los estudiantes en condiciones desfavorables socialmente y económicamente accedan, permanezca y egresen de la universidad como cualquier otro estudiante en condiciones favorables.

⁸⁴ Didou, Sylvie. En: Díaz, Pamela. *Caminos de Inclusión en la Educación Superior*. Lima: Fundación Equitas, 2006.

En el caso del Perú, el programa de acción afirmativa se desarrolla en dos universidades regionales públicas y convencionales; la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga ubicado en la región de Ayacucho en el 2006 y la Universidad San Antonio Abad del Cusco en la región del Cusco en el 2004. Ambas universidades la denominaron “Programa Hatun Ñan”, término quechua que significa camino grande. Su ingreso a las regiones fue en un contexto favorable, puesto que ambas universidades tenían modalidades especiales de ingreso para estudiantes en situación de vulnerabilidad. En el caso de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga, existían el ingreso a través de un examen de admisión extraordinario preparado justamente para postulantes procedentes de pueblos andinos y amazónicos, respaldado por la Ley N°. 27277, Ley que establece vacantes de ingreso a las universidades para las víctimas de terrorismo; Ley N°. 28592, ley del Programa Integral de Reparaciones post Conflicto Armado Interno; Ley N°. 28495, Ley del Instituto Nacional de desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos. En el caso de la Universidad San Antonio Abad del Cusco, “existía el Convenio firmado por las organizaciones indígenas⁸⁵ donde se acordaba, por un lado, la anulación de notas mínimas de ingreso y un ciclo gratuito de nivelación académica por parte de la Universidad; por parte de las comunidades, al sostenimiento de sus estudiantes en la Universidad y finalmente los estudiantes, una vez terminado la universidad a trabajar en sus comunidades”.⁸⁶

⁸⁵ Convenio Firmado en 1988 con las siguientes organizaciones indígenas: La Central de Comunidades Nativas Machiguenga - CECONAMA; La Federación de Comunidades Nativas Yine Yami - FECONAYY; la Federación Nativa del río Madre de Dios y Afluentes - FENAMAD y el Consejo Harakmbut Yine y Matsiguenka - COHARYIMA. En A. Sanborn y Arrieta Alonso. Documento de discusión “La Universidad y acción afirmativa: Balance y agenda pendiente”. Lima: Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico, 2011.

⁸⁶ A. Sanborn y Arrieta Alonso. Documento de discusión “La Universidad y acción afirma-

El Programa en ambas universidades estaba orientado a los estudiantes en situación de vulnerabilidad, de pobreza y pobreza extrema; por lo que acogió más a estudiantes con ascendencia andina, amazónica especialmente con procedencia rural que tenía un vínculo directo con la lengua materna en niveles de comprensión, escritura y práctica, por ejemplo en el caso de la Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga el 70%⁸⁷ son bilingües, y en caso de Cusco “hubo un predominio de alumnos quechuas (65.3%) mientras que el 4.16% se identificó como aimara, el 1.40% como machiguenga y yine, y el 29.14% declaró no identificarse con ningún grupo étnico”.⁸⁸ Su condición étnica fue uno de los factores por las que eran víctimas de discriminación y racismo.

El Programa *Hatun Ñan* amplió los fines inicialmente definidos, además de brindar nivelación académica, se trabajaba el desarrollo personal mediante la tutoría, se brindaba talleres orientados a fortalecer la autoestima, la identidad cultural, liderazgo y se les empoderaba en sus derechos como estudiantes, etc. Estas actividades permitieron conocer la realidad social, económica y cultural de los estudiantes de estas universidades que no se conocía de forma integral; más aún con las investigaciones realizadas, tanto por coordinadores del proyecto, docentes-tutores, y equipo RIDEI de la Universidad Católica del Perú.⁸⁹

tiva: Balance y agenda pendiente”. Lima: Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico, 2011.

⁸⁷ Gamarra, Jeffrey. Línea de base/diagnóstico estudiantes 2006. Ayacucho. Proyecto-Acción Afirmativa en la UNSCH, 2007.

⁸⁸ Villasante, Marco. “La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSAA”. En Ansión, Juan y Fidel Tubino. *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú, 2007.

⁸⁹ Red Internacional de Estudios Interculturales (RIDEI) contraparte de las Acciones Afirmativas en la UNSCH y UNSACC.

Asimismo, como parte del proyecto *Hatun Ñan*, se financió la construcción de infraestructura donde se realizaron las actividades propias del programa, así como se dotó de equipamiento (computadoras, escritorios, etc.). En ambas universidades fue posible la construcción de estos locales que actualmente se encuentran bajo la autoridad de las universidades, una vez cesado el financiamiento por parte de la Fundación Ford.

Con respecto a su impacto en las universidades, el Programa *Hatun Ñan* intentó insertar cursos como el de ciudadanía intercultural en la malla curricular anual por la visible necesidad de trabajar el enfoque intercultural en la formación universitaria, no siendo posible, al menos en el caso de la Universidad de Ayacucho y en el caso de la UNSACC, según el testimonio de un estudiante perteneciente a *Hatun Ñan* se llegó a incorporar el curso de Psicología intercultural dentro de la carrera de Psicología.⁹⁰

Finalmente, el programa acogió como beneficiarios, en el caso de la UNSCH, durante los 6 años de funcionamiento un total de 2663; de los cuales son 54% son varones y 46% mujeres⁹¹ En el caso de la UNSACC, “hasta abril del 2006 había 1223”⁹² con probabilidades de aumento, puesto que el Programa empezó mucho antes de la UNSCH y cerró también después de Ayacucho.

Una de las ventajas del Programa es el fortalecimiento y empoderamiento de los estudiantes andinos y amazónicos en su identidad, en el reconocimiento y valoración de su cultura, así como en sus capacidades sociales de relacionamiento, liderazgo, etc., lo cual se

⁹⁰ Testimonio de un estudiante beneficiario del Programa de *Hatun Ñan* - UNSACC. Consulta 5 de octubre del 2017.

⁹¹ Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga. Boletín informativo del Proyecto *Hatun Ñan*. Ayacucho. Proyecto *Hatun ñan*. 2013.

⁹² A. Sanborn y Arrieta Alonso. Documento de discusión “La Universidad y acción afirmativa: Balance y agenda pendiente”. Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico. Lima. 2011.

convierte en una herramienta valiosa a nivel de su profesionalización. Esto trajo, en muchos casos, como consecuencia la mejora de sus índices de rendimiento académico. Sin embargo, una de las desventajas es que se continúa con un sistema de educación que no valora ni reconoce los saberes y conocimientos, especialmente, de la cultura de los estudiantes.

Cupos especiales de ingreso a las universidades convencionales

A diferencia de las acciones afirmativas financiadas por la Fundación Ford, la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle “La Cantuta” y la Universidad Nacional de San Marcos (UNMSM) establecieron cupos de ingreso a los estudiantes de procedencia amazónica mediante convenios directos con las organizaciones indígenas, limitándose solamente al brindar facilidades de acceso, mas no de permanencia ni de egreso.

La Universidad “La Cantuta” “empezó su acercamiento a las comunidades de la Selva a fines de los 80, recién después del Conflicto Armado Interno se logra consolidar los convenios. En el 2001 se firma un convenio con la Federación de Comunidades Nativas del Ucayali y Afluentes (FECONAU) por el cual, la Universidad admitió a 19 estudiantes varones y 2 mujeres. Entre el 2001-2005, se firmó un convenio con la Municipalidad de Chiriaco de Bagua (Amazonas) por el cual 6 estudiantes aguarunas estudiaron Educación Intercultural Bilingüe. En el 2004, se firmó convenio con la Asociación de ganaderos de Huancané que permitió el ingreso de 11 estudiantes aimaras”.⁹³ Asimismo, tuvo un acercamiento con la

⁹³ A. Sanborn y Arrieta Alonso. Documento de discusión “La Universidad y acción afirmativa: Balance y agenda pendiente”. Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico.

población afroperuana, admitiendo en sus aulas a 40 estudiantes a quienes se le había exonerado el nivel de ingreso, por el convenio firmado con Instituto Nacional de Desarrollo de los Pueblos Andinos, Amazónicos y Afroperuanos (INDEPA).

En el caso de la Universidad Mayor de San Marcos, en 1999 firmó convenio con la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) para que estudiantes de sus comunidades puedan acceder a la universidad. Siendo así, la Universidad crea una modalidad de ingreso directo para jóvenes de las comunidades étnicas amazónicas, denominado “Modalidad de ingreso para aborígenes de la Amazonía” (MIAA) en cuyo reglamento, Artículo 53 decía: “para fomentar el desarrollo armónico de la Amazonía, la Universidad Nacional de San Marcos permitirá el ingreso directo de postulantes provenientes de las poblaciones aborígenes del país, hasta cubrir un porcentaje no superior del 2% de las vacantes de cada una de las diferentes escuelas académicas profesionales. Igual criterio se aplicará en los casos de los héroes de Cenepa y los mutilados por las minas antipersonales de la frontera con el Ecuador y la lucha contra el terrorismo” siendo incluidos posteriormente los hijos de los héroes del Cenepa y mutilados por las minas antipersonales, servidores y funcionarios públicos víctimas del terrorismo y sus hijos”.⁹⁴

Por estas circunstancias se torna complicado seguir las pistas de estos estudiantes, por lo que la modalidad fue eliminada el 2007 sin consultar ni informar a la organización de AIDSESP.

Lima. 2011.

⁹⁴ Burga, Manuel. *La reforma silenciosa. Descentralización, desarrollo y universidad regional*. Fondo editorial de la PUCP. IEP. Lima: Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico, 2008.

Según refiere Burga en su ensayo⁹⁵

[...] la situación de los estudiantes amazónicos beneficiados por esta modalidad de ingreso se había tornado dramática en la Universidad, vivían en la residencia universitaria y no podía continuar legalmente por su bajo rendimiento académico. Frente a esta situación se formó una comisión de la Oficina General de Bienestar Universitario y el jefe de la OTE se vieron obligados a evaluar la situación sobre la base de tres indicadores: a) rendimiento académico, b) respeto a los reglamentos y c) adaptación a la convivencia con otros estudiantes de la UNMSM. Esto trajo la salida de 10 estudiantes.

Alfredo Rodríguez, citado por Burga, refiere “Nuestra Universidad no estaba preparada porque carece de un Plan Estratégico de desarrollo, y porque el enfoque intercultural de la educación resulta todavía un discurso esotérico de lingüistas y antropólogos especializados”.

En marco de esta situación, se realizó el I Encuentro de Estudiantes Indígenas Amazónicos en septiembre del 2003. Luis Tejada Ripalda decía “que este encuentro de jóvenes que intervinieron se quejaban y esas quejas transmitían profundos sentimientos de desarraigo, aislamiento e incompreensión. Continúa diciendo que en el ambiente se sentía que los jóvenes habían sido traídos de sus comunidades y abandonados a su suerte en estas tierras, en esta cultura, en nuestra propia casa de estudio”.

Finalmente, tanto “La Cantuta” como la UNMSM tuvieron iniciativas buenas, inclusivas; pero no lo suficientemente sostenibles

⁹⁵ Ensayo titulado “La resistencia al cambio: estudiantes nativos de la Amazonía en San Marcos, 1999-2005”. Escrito para el foro Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior de la Fundación Equitas, Santiago de Chile, 2007.

como para garantizar la permanencia de los estudiantes, por lo que, especialmente en la UNMSM se visibilizaron deserciones masivas de sus estudiantes en el futuro.

Programa Nacional de Beca 18 y Crédito Educativo

El programa de Beca 18 es una política educativa nacional, cuyo propósito concreto es superar las brechas de desigualdad entre los estudiantes que acceden a la universidad sin dificultades mayores y los estudiantes que por factores sociales, culturales y económicos limita su acceso, permanencia y egreso a centros de educación superior convencionales (técnico, productiva, tecnológica o universitaria) por lo que no era un programa exclusivo para estudiantes indígenas, aunque tenga mayor demanda en esta población.

Dicho Programa fue creado en noviembre del 2011 mediante el Decreto Supremo N°. 017-2011-ED, el mismo que fue ratificado en febrero del 2012 por el Congreso de la República mediante la Ley N°. 29837 por el que se incorpora al Programa Nacional de becas y Crédito Educativo-PRONABEC que está a cargo del Ministerio de Educación. El Programa tiene como finalidad “contribuir a la equidad en la educación superior garantizando el acceso a la educación superior de los estudiantes de bajos recursos económicos y alto rendimiento académico; así como su permanencia y culminación”.⁹⁶ Se sustenta en los siguientes principios: inclusión social, equidad, eficiencia, eficacia y transparencia.⁹⁷

Los componentes de la Beca 18 son: becas de pregrado y de posgrado.

⁹⁶ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Art. 2 de la Ley N°. 29837. Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Promulgado 09 de febrero del 2012.

⁹⁷ PODER EJECUTIVO. Art.1 Reglamento de la Ley N°. 29837. Decreto Supremo N° 013-2012-ED.

La Beca de pregrado es la que mayor atención llama por la demanda de estudiantes andinos y amazónicos. Esta “Beca financia estudios de pregrado en universidades públicas o privadas nacionales y extranjeras, así como estudios técnicos en institutos de educación superior tecnológicos públicos o privados nacionales, para estudiantes egresados de la secundaria con alto rendimiento académico y bajos recursos económicos, con énfasis en carreras vinculadas al desarrollo científico y tecnológico del país y que posibilite una adecuada inserción laboral de los graduados”.⁹⁸

Modalidades de las Becas 18

PRONABEC, ofrecía inicialmente una modalidad ordinaria (instituciones nacionales) y una modalidad internacional. A estas dos, se ha agregado una tercera modalidad especial que cuenta con siete tipos:

- Beca Albergue; para los que vivieron y crecieron en albergues.
- Beca VRAEM, para jóvenes de los 57 distritos de la zona del VRAEM.
- Beca Huallaga, residentes de los 25 distritos de la zona del río Huallaga.
- Beca Repared, para víctimas del Conflicto Armado Interno, debidamente acreditados por el Registro Único de víctimas (RUV)
- Beca FF. AA, para los jóvenes que prestaron servicio Militar Voluntario.
- Beca de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para los jóvenes que hablen una lengua nativa interesados en estudiar.
- Beca para Comunidades Nativas Amazónicas (CNA) para jóvenes residentes y miembros de comunidades nativas y amazónicas registrados en el Ministerio de Cultura.

⁹⁸ CONGRESO DE LA REPÚBLICA. Art. 3.1 de la Ley N°. 29837. Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Promulgado 09 de febrero del 2012.

Actividades del Programa Beca 18 modalidad ordinaria

| Actividades | Descripción | PRONABEC |
|--|---|---|
| 1. Convocatoria, inscripción, selección y otorgamiento de becas. | Difusión; Implementación del proceso de inscripción y de entrevistas personales; validación socioeconómica; e implementación del proceso de selección y otorgamiento de becas. | <ul style="list-style-type: none"> - Realiza una captación focalizada de estudiantes, a través de la identificación de los distritos más pobres del Perú (INEI) -Exámenes descentralizados y gratuitos. |
| 2. Soporte académico y psicopedagógico de los becarios | Ejecuta procesos de nivelación, tutoría entre otros; ejecutar los servicios de salud integral; realizar seguimiento, monitoreo y evaluación; subvencionar a los becarios; y realizar pagos a las instituciones educativas. | <ul style="list-style-type: none"> -Implementación de ciclo cero o de nivelación académica para todos los becarios. -Tutoría permanente |
| 3. Gestión del Programa | Gestión de gastos de implementación de las becas; difusión y sensibilización a las Unidades de enlace regional y Unidad de enlace local; promover información y motivación focalizada; identificación de potenciales becarios; orientación en el proceso de inscripción y difusión de resultados. | |

(continuación)

| Actividades | Descripción | PRONABEC |
|---|---|----------|
| 4. Monitoreo, evaluación y generación de evidencias | Realizar líneas de base y evaluación de impactos; y generar evidencia para la toma de decisiones. | |

Fuente: PRONABEC (2013) en Cotler 2016: 20.

Crterios de seleccin de la carrera y de la Universidad

Para ello PRONABEC prepara una lista de universidades e institutos y carreras de acuerdo a los siguientes criterios: a) demanda de los postulantes, b) tasa neta de matrícula c) las necesidades y prioridades del mercado⁹⁹

Requisitos para postular¹⁰⁰

PRONABEC plantea los siguientes requisitos para postular a las distintas becas que ofrece el programa que debern ser subidos todos a la página web del Programa:

- Ser peruano.
- Tener 15 años de promedio mínimo en los últimos tres años de estudio del nivel secundario y 14 para postular a institutos.
- Haber terminado la educación secundaria en los años 2013, 2014, 2015 (excepto para los postulantes que sean licenciados del Servicio Militar Voluntario o Víctimas del Conflicto Armado) y

⁹⁹ Cotler, Julio. *Educación Superior e inclusión inicial. Un estudio cualitativo de los becarios del Programa Beca 18*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), PRONABEC, 2016.

¹⁰⁰ PODER EJECUTIVO. Art.12 Reglamento de la Ley N°. 29837. Decreto Supremo N°. 013-2012-ED.

contar con el Certificado de estudio correspondiente visado por la UGEL.

- Tener 22 años de edad.
- Haber ingresado a una universidad, instituto de educación superior tecnológico o pedagógico elegible.
- Tener la constancia del SISFOH.

Costos cubiertos por el Programa de Beca 18

| Costos directos | Costos indirectos |
|---|--------------------------------|
| Inscripción | Movilidad local y alimentación |
| Postulación | y alojamiento |
| Matrícula | Transporte interprovincial |
| Pensión de estudios | |
| SIS O ESSALUD | |
| Materiales de estudio | |
| Laptop | |
| Uniforme si lo requiere la institución | |
| Asesoría de tesis o informe de graduación | |
| Idioma extranjero, a partir del 2016 ya no será financiado | |
| Nivelación académica, depende de la institución donde estudia | |
| Tutorías depende de la IES | |
| Costos de titulación, bachiller, etc. | |
| Talleres o reuniones de capacitación | |
| Uniforme o vestimenta del Programa | |

Fuente: Reglamento de la Ley N°. 29837.

Los becarios están comprometidos a trabajar para el Estado una vez concluido sus estudios por un periodo no menor de un año y no mayor a tres años.

Impacto y adaptación al Programa Beca 18

Postulación

Para la postulación, los exámenes de ingreso son elaborados especialmente para los postulantes de Beca 18 y son llevados en distintas regiones y capitales de provincias o distritos. Una vez aceptados los postulantes deben esperar la respuesta cerca de 3 a 4 meses, lo cual para los estudiantes es una incertidumbre. Una vez ingresados al programa, los becarios deben firmar el contrato o convenio con el Programa en plazo de 15 días. Para ello deben acercarse a la oficina de PRONABEC.¹⁰¹

Proceso de adaptación en la universidad

Según los diversos testimonios leídos en la investigación realizada por Cotler,¹⁰² la adaptación es un proceso lento, los jóvenes ingresan a un espacio y contexto diferente a su lugar de procedencia; el clima, la comida, la cultura ciudadana, etc., todo ello influye en su proceso de adaptación, y por consiguiente en sus rendimientos académicos, algunos estaban bajo de ánimos, sentían nostalgia de haber dejado sus familias, amigos. Asimismo, las nuevas relaciones con otros jóvenes con y sin similares condiciones traía efectos positivos y negativos. Uno de los aspectos positivos es que podía formar redes sociales de apoyo mutuo para ayudarse con las tareas, prestarse dinero, conversar, etcétera. con respecto a los efectos negativos se encuentran aquellos actos de discriminación, racismo y exclusión

¹⁰¹ Cotler, Julio. *Educación Superior e inclusión inicial. Un estudio cualitativo de los becarios del Programa Beca 18*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos (IEP). PRONABEC. 2016, p. 20.

¹⁰² Cotler, Julio. *Educación Superior e inclusión inicial. Un estudio cualitativo de los becarios del Programa Beca 18*. Lima. Instituto de Estudios Peruanos (IEP). PRONABEC. 2016, p. 40.

por su condición étnica, por el mismo hecho de pertenecer al programa Beca 18, puesto que el programa visibilizaba su categoría de bilingüe, pobre y en desnivel académico.

Otra de las cosas resaltantes de su estadía en la ciudad es el poco conocimiento de las redes sociales y el manejo de la tecnología para hacer retiro de dinero, manejo de la computadora, etc.

Entre aspectos sociales el programa tuvo casos de embarazos no planificados por la poca preparación en salud sexual reproductiva, motivo de la pérdida o suspensión de la Beca.

Sistema de tutorías

Beca 18 era comprendido como aquel personal que ofrecía servicios de seguimiento académico, acompañamiento social y soporte emocional, según los detalles del reglamento de la Ley 29837 y las investigaciones de Cotler¹⁰³ que bien coincide con la tutoría ofrecida en las acciones afirmativas. Sin embargo, a diferencia de las acciones afirmativas, esta labor en Beca 18 estaba a cargo inicialmente por el gestor del Programa que también realizaba funciones administrativas, siendo posteriormente trasladado a la Institución Educativa Superior (IES).

Rol de los Gestores

El gestor es un funcionario de Programa que debe cumplir funciones administrativas. Lo cual se ha visto embargado por otras funciones como dar seguimiento a los estudiantes al mismo tiempo que cumple sus funciones. Asimismo, estos son cambiados cada cierto tiempo en las distintas IES.

¹⁰³ Cotler.

Implementación de la beca - Comunidades Nativas Amazónicas CNA

Es una modalidad de beca para jóvenes residentes y miembros de comunidades nativas y amazónicas, siendo uno de los casos que tuvo mayor atención por los datos cualitativos y cuantitativos que reflejan el estudio CNA-2014. Según el Censo Universitario del 2012, la presencia de estudiantes indígenas amazónicos en universidades era de 550, ahora con la Beca 18 se incrementó el número de jóvenes indígenas amazónicos que accedieron a estudios superiores, teniendo entre las convocatorias 2014 y 2015 un total de 1545 becarios en universidades e institutos de Lima, Amazonas, Loreto y Ucayali distribuidos en 16 instituciones del Estado.¹⁰⁴

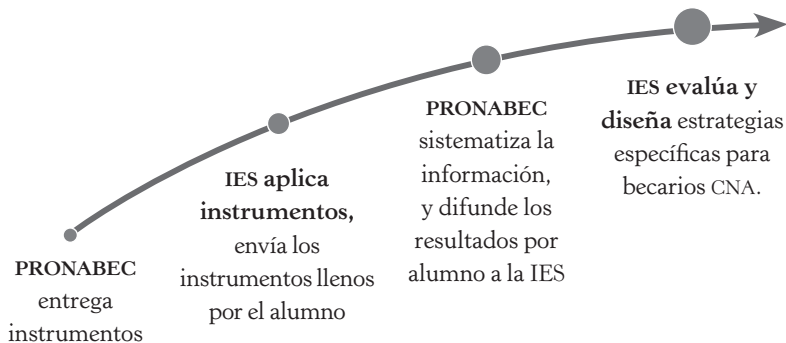
Nº. de Becarios CNA según IES

| Universidades | | Institutos | |
|------------------------------|-----|---|-----|
| MARIO PELÁEZ - (Amazonas) | 409 | SENATI - (Loreto, Junín, Ucayali, Lima) | 198 |
| USIL - (Lima) | 370 | EMPRENDEDORES - (Lima) | 196 |
| UPCH (Lima) | 48 | TRENTINO - (Lima) | 79 |
| UCP - (Loreto) | 38 | AVANSYS - (Lima) | 67 |
| UCSUR - (Lima) | 17 | CIBERTEC - (Lima) | 40 |
| UARM - (Lima) | 16 | CHIO LECCA - (Lima) | 30 |
| SEDE SAPIENTIAI (San Martín) | 12 | IBEROTEC - (Lima) | 16 |
| PUCP- (Lima) | 3 | KHIPU - (Cusco) | 6 |
| TOTAL | 913 | TOTAL | 632 |

Fuente: Diagnóstico CNA- 2014. Oficina de monitoreo y seguimiento al becario - OBPREG. PRONABEC 2014.

¹⁰⁴ Diagnóstico CNA: 2014.

El siguiente cuadro detalla los pasos que tuvieron que seguir los estudiantes indígenas amazónicos para acceder a la Beca.



Fuente: Área de monitoreo y seguimiento al becario - OBPREG. PRONABEC.

Características de los beneficios de Beca 18 - CNA-2014

Según el diagnóstico de la Beca para las Comunidades Nativas y Amazónicas - CNA en el 2014¹⁰⁵ se visibiliza la realidad de los jóvenes indígenas con las siguientes características:

- Alta diversidad cultural y lingüística, los becarios de CNA 2014 pertenecen a 26 de los 54 pueblos indígenas u originarios que existen en el Perú, 80% de ellos son bilingües (lengua originaria/ español).
- Proviene de comunidades sin servicios básicos y con economías de autoconsumo. Los becarios del CNA del 2014 provienen de comunidades que además de ser lugares alejados y de difícil acceso,

¹⁰⁵ PROGRAMA NACIONAL DE BECA 18 Y CRÉDITO EDUCATIVO. Diagnóstico CNA-2014. Elaborado por el área de monitoreo y seguimiento a becarios de la oficina de becas de pregrado (OBPREG). Lima. PRONABEC. 2014.

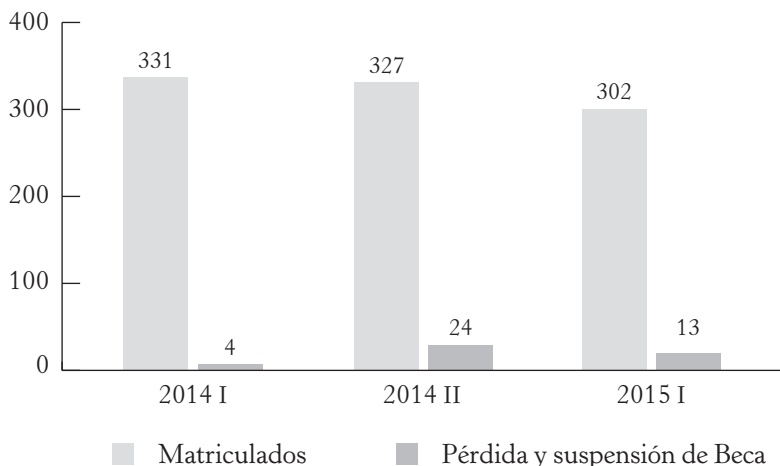
no cuentan con los servicios básicos. 65% de sus comunidades no cuentan con ningún servicio. La principal actividad de la familia de los becarios es la agricultura.

- Recibieron una educación Básica regular de baja calidad. El 87% de los becarios CNA 2014 estudiaron en instituciones educativas dentro de una comunidad. Así mismo el 80% no asistió a una institución educativa de nivel inicial, lo que repercute en su rendimiento académico. Asimismo, el 55% asistió a colegios primarios unidocentes y multigrados y el 54% a colegios primarios polidocentes y multigrados.
- Enfrentan dificultades para adaptarse a la vida urbana y académica en el nivel superior, 82% de becarios de CNA 2014 manifiestan tener dificultades para adaptarse a la vida urbana en Lima.

Según el resultado del monitoreo y seguimiento de abril del 2015 evidencian un alto riesgo de desaprobación y abandono de estudio. Por ejemplo, “los 331 becarios de CNA que iniciaron sus estudios académicos el 2014-I abandonaron sus estudios 37, es decir un 11%. En ciclo cero (2014 I) abandonaron sus estudios 4 becarios de la Universidad San Ignacio de Loyola; en el ciclo I del 2014 II, desaprobaron 20 becarios y abandonaron sus estudios una (1) becaria del Instituto De Emprendedores; en ciclo cero II del 2014 II, abandonaron sus estudios 3 becarios de universidades (1 de la Universidad San Ignacio de Loyola, 1 de la Universidad Peruana Cayetano Heredia y 1 de la Universidad de la Amazonía Mario Peláez); y, a abril del 2015, tenemos reportados 09 becarios que no asisten a sus clases, y 04 que solicitaron suspensión de beca, todos de Universidad que están llevando el Ciclo I”.¹⁰⁶ Ver el siguiente gráfico:

¹⁰⁶ PROGRAMA NACIONAL DE BECA 18 Y CRÉDITO EDUCATIVO. Diagnóstico CNA-

Situación de los Becarios de CNA 2014 a abril del 2015



Fuente: SIBEC. En diagnóstico CNA-2014.

Asimismo, Guerrero manifiesta una de las razones por las que podría darse esta deserción de los estudiantes “muchas de estas instituciones no tienen experiencia en la formación de estudiantes indígenas, lo que significa que vienen recibiendo una formación sin la pertinencia cultural adecuada. Por lo que la educación superior recibida continúa siendo colonizadora, uniforme y en algunos casos encasillando sus conocimientos como anquilosados o tradicionales”.¹⁰⁷

2014. Elaborado por el área de monitoreo y seguimiento a becarios de la oficina de becas de pregrado (OBPREG). Lima. PRONABEC. 2014.

¹⁰⁷ Guerrero. En MINEDU. Informe N°. 158-2017-MINEDU. Lima. Elaborado por la Dirección de Políticas para el desarrollo y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. 2017.

Programas especiales impulsado por organizaciones indígenas

Programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP)

El FORMABIAP fue impulsado por la Asociación Interétnica de Desarrollo de la Selva Peruana (AIDSESP) con el apoyo de sus federaciones afiliadas en 1988. Contó con apoyo internacional, por el que se firmaron convenios entre el Ministerio de Educación a través de la Dirección Regional de Educación Loreto, el Instituto Superior Pedagógico - Loreto.

El programa fue uno de los pioneros en trabajar el calendario indígena que fue considerado como base para los demás programas.

El FORMABIAP empezó el trabajo con los calendarios indígenas como base de toda la programación. De este modo el calendario oficial establecido por el Ministerio de Educación se enriquece incluyendo fechas representativas de los pueblos tales como los días de caza, de pesca o fechas relacionadas a la naturaleza como la seca o la crecida de los ríos. Al inicio esto no era aceptado por los padres de familia porque no querían que sus hijos aprendieran fuera del currículo establecido, pero actualmente el Ministerio avala la construcción de estos calendarios utilizándose en buena parte de las escuelas de EIB de la Amazonía.¹⁰⁸

¹⁰⁸ Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IEL-SAC), Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina. Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimientos inciden en la política educativa en la región. Santiago. UNESCO. 2017.

Con respecto a los detalles del Programa, cuenta con dos carreras: formación inicial y continua. Según la información dada por AIDSESP¹⁰⁹ cuenta con equipo de docentes conformado por profesionales indígenas y no indígenas en pedagogía, con los sabios de la zona, quienes son personas mayores seleccionadas por sus federaciones por ser conocedores de la lengua, cultura e historia de los Pueblos. Además, cuenta con un equipo local encargado del bienestar de los estudiantes y monitorear su rendimiento académico, el mantenimiento de las relaciones de coordinación con las autoridades educativas, gobiernos locales y organizaciones indígenas.

En el examen de admisión de este año, abril del 2017, ingresaron 44 de los pueblos de Kichwa y Kukama-Kukamiria. De estos 39 son beneficiarios de la Beca 18 PRONABEC y 5 contarán con el apoyo de AIDSESP durante los cinco años de carrera. El total de estudiantes de todos los ciclos son 105 procedentes de diferentes pueblos Awajún, Kukama-kukamiria, Kichwa y Shawi.¹¹⁰

Programa de Formación de Enfermeros Técnicos Interculturales Amazónicos (PFETSIA)

En marco de la aprobación del reglamento de la educación comunitaria¹¹¹ se posibilitó la formación en salud intercultural, desarrollando

¹⁰⁹ PROGRAMA NACIONAL DE BECA 18 Y CRÉDITO EDUCATIVO. Diagnóstico CNA-2014. Elaborado por el área de monitoreo y seguimiento a becarios de la oficina de becas de pregrado (OBPREG). Lima. PRONABEC. 2014.

¹¹⁰ Programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Consulta el 3 de octubre del 2017 en: <http://www.formabiap.org/sitio/index.php/component/content/article/97-ultimas-noticias/153-formabiap-dio-la-bienvenida-a-nuevos-estudiantes-indigenas-de-educacion-intercultural-bilingue>

¹¹¹ MINEDU. Art. 3 del Reglamento de Educación comunitaria, aprobado en el 2004. "La Educación Comunitaria es una forma de educación que se realiza desde las organizaciones de la sociedad que no son instituciones educativas de cualquier etapa, nivel o modalidad, y que tiene como finalidad: ampliar y enriquecer articuladamente los conocimientos, capacidades,

una innovación pedagógica en salud intercultural a la carrera de enfermería técnica, impulsado por AIDESEP.

Este programa inició sus actividades en el 2005, cuenta con tres experiencias, las cuales son: PFETSIA Atalaya, en convenio con el IESTP Atalaya (2005-2008); PFETSIA Bagua, en convenio con el IESTP Bagua (2009-2012); y el PFETSIA Nauta en convenio con el IESTP Joaquín Reátegui (2011-2014), con un total de 65 egresados. Solo la experiencia de Atalaya logró conseguir la mención en Salud Intercultural, las demás experiencias, productos de los cambios en la SUNEDU, no logró obtener la mención oficial de la formación recibida.¹¹²

Actualmente se cuenta con la carrera de Enfermería Técnica Intercultural Bilingüe Amazónica autorizada por el MINEDU mediante el Oficio N°. 124 del 1° de abril del año 2015 producto de la aplicación del silencio administrativo.

En este contexto, se define el perfil de competencias de las enfermeras y los enfermeros técnicos en salud intercultural elaborados por AIDESEP.¹¹³

actitudes y valores de las personas, de todas las edades, con o sin escolaridad. Se orienta al enriquecimiento y despliegue de las potencialidades y aprendizajes personales, sociales, ambientales y laborales, para el ejercicio pleno de la ciudadanía y la promoción del desarrollo humano”, consultado 03 de octubre del 2017 en: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/RegEducacionComunitaria.php>

¹¹² Chávez, Claudia, Yon Carmen, Cárdenas Cyntia. “El aporte de los egresados del Programa de Formación de enfermeros técnicos en Salud Intercultural Amazónica de AIDESEP a la salud Intercultural”. Estudio de Caso de dos comunidades de Amazonas. Lima. IEP. 2015.

¹¹³ Proyecto Educativo de AIDESEP. En Chávez, Claudia, Yon Carmen, Cárdenas Cyntia. “El aporte de los egresados del Programa de Formación de Enfermeros Técnicos en Salud Intercultural Amazónica de AIDESEP a la salud Intercultural”. Estudio de Caso de sus comunidades de Amazonas. Lima. IEP. 2015.

- Reconoce, utilizando indicadores propios y occidentales, las enfermedades prevalentes y más significativas de la población, valorando la precisión y oportunidad de su diagnóstico.
- Administra tratamientos indígena u occidental, conociendo la enfermedad y los medicamentos en todos sus efectos, respetando la cosmovisión de cada uno de ellos.
- Promueve la recuperación, conservación y el desarrollo de conocimientos propios en el cuidado de la salud de los pueblos indígenas, valorando el intercambio de experiencias para tales propósitos.
- Diseña, ejecuta y evalúa actividades específicas tendientes a una atención integral de salud (inmunizaciones, vigilancia epidemiológica, etc.) respetando la cosmovisión y los valores ancestrales de las personas.
- Identifica y controla signos de alarma en el embarazo, parto y puerperio; así como signos de alarma en el recién nacido, utilizando métodos occidentales e indígenas, respetando reglas y valores comunales.
- Identifica el origen y maneja con eficiencia tratamientos específicos para mordedura de ponzoñosos, utilizando tecnologías propias u occidentales, valorando la acción inmediata frente a estos accidentes.
- Entiende, habla, lee y redacta correctamente en lengua materna; valorando la importancia de la conservación y comunicación de la misma.

Proyecto Nopoki - formación superior para pueblos indígenas en la Amazonía peruana¹¹⁴

El Proyecto Nopoki que en el idioma asháninka significa “estoy aquí” se encuentra en la provincia de Atalaya en la región de Ucayali.

La Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS), en marzo del 2008,¹¹⁵ inauguró una sede en el departamento de Ucayali por las “alianzas promovidas por el Vicariato Apostólico de San Ramón y el Centro Amazónico de Antropología y Aplicación Práctica (CAAAP); el gobierno local de Atalaya, y la Unidad de gestión educativa (UGEL) de Atalaya”.¹¹⁶

NOPOKI se fundamenta en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, lingüística y ecológica de la Amazonía, cuya finalidad es contribuir con la mejora de la calidad educativa intercultural de las comunidades indígenas mediante la formación de maestros bilingües. Sus alumnos provienen principalmente de las etnias ashánicas, yines y shipibos, cashinahua, ashéninkas, yánehás, matsigenka y awajún y de diferentes regiones como son Ucayali, Junín, Cusco, Amazonas y Pasco.

Este centro ofrece tres carreras profesionales gratuitas:¹¹⁷

- Educación Básica Bilingüe Intercultural (EBBI)
- Administración

¹¹⁴ Panduro, Fabiola. Nopoki “Estoy aquí”. Formación Superior para pueblos indígenas en la Amazonía Peruana. Informe de trabajo para la Maestría de Desarrollo Humano 2016. Lima. PUCP. 2016

¹¹⁵ La Universidad Católica Sedes Sapientiae (UCSS) es la primera universidad católica, con el propósito de ofrecer a los jóvenes las herramientas para gestionar y desarrollar la región en la que viven, valorizando las potencialidades y respetando el territorio. Consultado el 05 de octubre del 2017 en: <http://camp.ucss.edu.pe/blog/nopoki-educar-respetando-la-diversidad/>

¹¹⁶ Panduro, Fabiola. Nopoki “Estoy aquí”. Formación Superior para pueblos indígenas en la Amazonía Peruana. Informe de trabajo para la Maestría de Desarrollo Humano 2016.

¹¹⁷ Nopoki: Educar respetando la diversidad. Consulta el 07 de octubre del 2017 <http://camp.ucss.edu.pe/blog/nopoki-educar-respetando-la-diversidad/>.

- Ingeniería agraria con mención forestal.

Consta de la siguiente visión y misión:¹¹⁸

Visión: es un espacio generador de diálogo intercultural para dar respuesta a la problemática de la calidad de la educación intercultural bilingüe de las comunidades indígenas de la Amazonía peruana.

Misión: Formar profesionales capaces de poner en práctica una educación pertinente que promueva la revalorización del modelo social y de la cultura que promueva la participación política de jóvenes.

El programa tiene tres componentes, según detalla Panduro en su informe de trabajo.¹¹⁹

Componente académico

La población estudiantil hace un total de 535 estudiantes universitarios distribuidos de la siguiente manera: 242 estudiantes de Educación Intercultural Bilingüe; 166 de la carrera de Administración, 40 de Contabilidad y 87 estudiantes de la carrera de Ingeniería Agraria con mención forestal.

La población de egresados hace un total de 217 profesionales de las diferentes carreras. 165 de la carrera de Educación Básica

¹¹⁸ Panduro, Fabiola. Nopoki “Estoy aquí”. Formación Superior para pueblos indígenas en la Amazonía Peruana. Informe de trabajo para la Maestría de Desarrollo Humano 2016. Lima. Pucp. 2016

¹¹⁹ Panduro, Fabiola. Nopoki “Estoy aquí”. Formación Superior para pueblos indígenas en la Amazonía Peruana. Informe de trabajo para la Maestría de Desarrollo Humano 2016. Lima. Pucp. 2016

Nopoki: “Educar respetando la diversidad”. Consultado el 07 de octubre del 2017 en: <http://camp.ucss.edu.pe/blog/nopoki-educar-respetando-la-diversidad/>

Bilingüe Intercultural, 32 de Administración y 20 de Ingeniería Agraria con mención forestal.

Con respecto a sus docentes, 27 son contratados a tiempo completo, y 6 a tiempo parcial. El 70% de los docentes son bilingües y conocedores de su propia cultura y el 50% de los docentes son egresados de Nopoki. En total hay 58 trabajadores entre docentes, administrativos, técnicos, especialistas y personal de campo.

La formación docente está programada para cinco años, siendo requisitos realizar prácticas pre profesionales en las mismas comunidades o comunidades aledañas en caso de que los estudiantes residan más lejos. Para ello deben viajar por los ríos de Tambo, Urubamba y Ucayali. Son 30 comunidades nativas donde imparten clases bilingües en las instituciones educativas de primaria de Ucayali, previamente seleccionadas por la UGEL de la Provincia de Atalaya.

Componente albergue

El albergue estudiantil Nopoki brinda a los estudiantes alojamiento de manera gratuita, a razón de que 75% de sus estudiantes provienen de comunidades nativas alejadas y sin posibilidades para cubrir su estadía universitaria.

El establecimiento cuenta con los siguientes servicios: un comedor estudiantil en el mayor parte auto-sostenido por sus proyectos productivos; centro de salud que brinda atención de forma gratuita a los estudiantes, docentes, población, financiado por cooperación internacional y el Vicariato de San Ramón; asistencia psicológica y diversas actividades recreativas (cine, música, canto). Asimismo, cuenta con un reglamento interno y con un horario de limpieza realizada por los estudiantes residentes por turnos.

Componente productivo

Este componente tiene como fin realizar proyectos productivos para el sostenimiento del albergue. El cual trae otros beneficios como es el desarrollo de técnicas productivas, el uso racional de recursos naturales, y la práctica de estas técnicas aprendidas en sus comunidades. Además de promover actividades como crianza de aves menores, piscigranja, cultivos permanentes de hortalizas y frutas.

Sobre la segunda estrategia: universidades interculturales

La creación de Universidades Interculturales responde especialmente a la demanda de las poblaciones indígenas y sus organizaciones representativas.

“Fueron creadas con la anterior Ley Universitaria N°. 23733, cuando estaba vigente el Consejo Nacional para la Autorización y Funcionamiento de universidades (CONAFU) quien aprobó sus planes de desarrollo institucional (PDI) sin criterios mínimos en cuanto al enfoque intercultural”¹²⁰. Véase la siguiente tabla:

¹²⁰ MINEDU. Informe N°. 158-2017-MINEDU. Lima. Elaborado por la Dirección de Políticas para el desarrollo y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. 2017

Proyecto de Desarrollo Institucional – PDI

| Universidad | Fecha de creación | Definición de Interculturalidad |
|----------------------|-----------------------|---|
| UNIA Ucayali | Ley N°. 27250 2000 | “La UNIA es intercultural, pluralista, solidaria y democrática, porque respeta, dialoga, comparte y fomenta la creación cultural de los pueblos del Perú, en particular de los pueblos originarios etnolingüísticos. Asume la interculturalidad como la convivencia entre culturas, aceptando y reconociendo las formas diferentes de pensar, organizar, producir y de hacer ciudadanía”. ¹²¹ |
| UNIBAGUA Amazonas | Ley N°. 29614 2010 | “La UNIBAGUA aspira a ser la institución universitaria con enfoque intercultural que atienda con respeto y diligencia al cliente universitario de la región Amazonía, constituido por el universo de postulantes, ingresantes y matriculados que desean estudiar y constituirse en el capital humano que propugne un desarrollo económico y social sostenible y sostenido en su zona de influencia, con especial atención a los alumnos de origen indígena”. ¹²² |

¹²¹ Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía. Estatuto aprobado por Resolución de Comisión de Gobierno N°. 270-2014-UNIA-CG. Yarinacocha, noviembre del 2014. En Informe N°. 158-2017-MINEDU. Lima

¹²² Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía. Fundamentación del Proyecto Institucional. Bagua. 2012. En Informe N°. 158-2017-MINEDU. Lima.

(continuación)

| Universidad | Fecha de creación | Definición de Interculturalidad |
|-------------------|-----------------------|--|
| UNISCJSA Junín | Ley N°. 29616 2010 | “La UNISCJSA es una comunidad académica pluricultural, inclusiva, integradora, solidaria, liberadora y fundada en la concepción del desarrollo humano. Su constitución requiere de un esfuerzo expreso y permanente, que va más allá de la coexistencia o del diálogo de culturas, una interrelación activa que implica superar prejuicios, racismo y desigualdades. Todo ello enmarcado en un proceso dinámico, sostenido y permanente de relación, comunicación y aprendizaje mutuo”. ¹²³ |
| UNIQ Cusco | Ley N°. 29620 2010 | “La UNIQ es una institución académica plural, democrática e inclusiva, abierta a las diferentes perspectivas culturales, saberes ancestrales y conocimientos universales, inspirada en valores éticos y sociales. Forma profesionales emprendedores, con una sólida base científica, tecnológica y humanista y con responsabilidad social”. ¹²⁴ |

Fuente: Informe N°. 158-2017-MINEDU: 2017. Elaboración propia.

¹²³ Universidad Nacional Intercultural Juan Santos Atahualpa. Informe técnico situacional UNISCJSA. Comisión Organizadora. La Merced. Marzo del 2015. En Informe N°. 158-2017-MINEDU. Lima.

¹²⁴ Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba. Fundamentación del Proyecto Institucional. En Informe N°. 158-2017-MINEDU. Lima.

La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA)

La UNIA fue creada por Ley N° . 27250, el 10 de diciembre de 1999, pero inició su funcionamiento recién en el 2000 con la finalidad de que los estudiantes tengan competencias interculturales, como el hecho de promover el diálogo intercultural y asuman el liderazgo con una gestión participativa, democrática, y práctica de responsabilidad social, a partir del legado histórico y la biodiversidad de la región amazónica para el desarrollo humano. Su prioridad es dar atención a los hijos de los comuneros de los 19 pueblos en especial de Shipibo y Ashánica para que puedan acceder a la Universidad.¹²⁵

Actualmente cuenta con las siguientes carreras profesionales con los respectivos ingresantes en el último examen de admisión:¹²⁶

| Carrera profesional | Ingresantes Admisión 2017-II |
|-----------------------------------|------------------------------|
| Educación inicial bilingüe | 19 |
| Educación primaria bilingüe | 17 |
| Ingeniería Agroindustrial | 17 |
| Ingeniería Agroforestal Acuícola | 25 |
| Ciencias Farmacológicas Naturales | ----- |
| Total | 78 |

Fuente: Elaboración propia.

¹²⁵ Instituto de Transferencia de Tecnología Apropriadas para Sectores Marginales - ITACAB. Educación Superior Intercultural en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos. Lima. Convenio Andrés Bello. 2017

¹²⁶ La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonía (UNIA). Consultado el 04 de octubre del 2017 en: <http://www.unia.edu.pe/FrontEndUNIA/dw/Default.aspx> <https://drive.google.com/file/d/0B0lsVn2xZBGtMFhSRDFTWVpDaW8/view>

Hasta el 2015 contaba con 63 profesores, de los cuales 8 tienen grado de doctor y 10 de magister. Además desde el 2013-2015 la UNIA ha otorgado un total de 476 diplomas de grados académicos de bachiller y 26 diplomas de títulos profesionales en las cuatro carreras profesionales que ofrece; 252 diplomas de grados académicos de bachiller y un diploma de título profesional han sido registrado en la ex ANR, hoy SUNEDU, y 224 diplomas de grados académicos de bachiller y 25 diplomas de título profesional otorgados después de la dación de la nueva ley universitaria.¹²⁷

Una de las grandes dificultades que resalta la investigación realizada por ITACAB es que ninguno de sus docentes habla lengua nativa porque la mayoría son de los Andes. Es difícil contratar docentes amazónicos porque la norma impone una serie de condiciones como títulos y grados que no siempre se puede cumplir.

Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA)

Fue creada por Ley N°. 29616 en el 2010. Surge como una universidad intercultural de la región de selva central, tiene sus sedes académicas en las ciudades de Pichanaki, Satipo y La Merced donde se ubica la sede administrativa y el Rectorado. En el 2013 se aprobó el proyecto de Desarrollo Institucional, que empezó a implementarse. Asimismo, recientemente este 12 de septiembre del 2017 la comisión de licenciamiento presentó el informe sobre las observaciones realizadas por la SUNEDU.¹²⁸ Una vez aprobadas y emitida la resolución correspondiente llamarán al primer examen de admisión.

¹²⁷ Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales (ITACAB). Educación Superior Intercultural en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos. Lima. Convenio Andrés Bello. 2017.

¹²⁸ Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA).

Ofrece las siguientes carreras profesionales:¹²⁹

- Facultad de Ingeniería
 - Ingeniería Ambiental
 - Ingeniería Civil
- Facultad de Educación Intercultural Bilingüe
 - Nivel Inicial
 - Nivel Primaria
- Facultad de Ciencias Administrativas
 - Administración de negocios internacionales

Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, Cuzco (UNIQ)

Ubicada en la provincia de La Convención, creada por ley 29620 en el 2010, encargada de atender principalmente a la población nativa amazónica del Cuzco, ubicada especialmente en la parte norte de la región donde se asienta la población nativa amazónica del Cuzco, pueblos como los matsiguenga, asháninka, piro, huachipaeri, arazaeri, además de los pueblos quechuas que habitan la zona sur de la región.¹³⁰

Actualmente se encuentra en proceso de licenciamiento, este 15 de setiembre del 2017 presentaron la solicitud y entrega del expediente ante la SUNEDU,¹³¹ una vez superadas las tres etapas del

Consultado el 05 de octubre del 2017 en: <http://www.uniscjsa.edu.pe/blog/category/noticias>

¹²⁹ Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA). Consultado el 05 de octubre del 2017 en: <http://www.uniscjsa.edu.pe/#>

¹³⁰ Instituto de Transferencia de Tecnología Apropriadas para Sectores Marginales - ITA-CAB. Educación Superior Intercultural en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos. Lima. Convenio Andrés Bello. 2017.

¹³¹ Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, Cuzco (UNIQ). Consultado el 05 de octubre del 2017 en: http://www.uniq.edu.pe/boletin#nota_016_2017

proceso de licenciamiento, y recibido la resolución podrán convocar al primer examen de admisión.

Ofrecen las siguientes carreras profesionales:

- Ingeniería Agronómica Tropical
- Ingeniería de Industrias Alimentarias
- Ecoturismo con sede en Quillabamba
- Carrera de Ingeniería Civil (posteriormente aceptado), Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA).

La Universidad se propone “preservar, acrecentar, y transmitir de modo permanente la herencia científica, tecnológica, cultural y artística de la humanidad, formando profesionales de alta calidad con pleno sentido de responsabilidad social de acuerdo a las necesidades del país”.¹³²

Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIBAGUA)

Creada por la Ley N°. 29614 en el 2010, se encuentra ubicada en la Plaza de los Héroes del Cenepa en Bagua, región Amazonas, en la parte nororiental del Perú. El área de influencia es provincia de Concorcanqui que cuenta con el mayor número de comunidades nativas sobre todo de las etnias awajún y hampis. Cabe mencionar que los awajún conforman la etnia más numerosa de la Amazonía peruana, lo cual hace que la Universidad sea una necesidad.

¹³² Instituto de Transferencia de Tecnología Apropriadas para Sectores Marginales - ITA-CAB. Educación Superior Intercultural en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos. Lima. Convenio Andrés Bello. 2017

Actualmente se encuentra en proceso de implementación material en coordinación con la Municipalidad Distrital de Peca-Bagua.

Ofrecen las siguientes carreras profesionales:¹³³

- Facultad de Ingeniería
 - Ingeniería Civil
 - Agrícola
 - Zootecnia
- Ciencias naturales y aplicadas
 - Biotecnología
- Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales
 - Negocios Globales.

De estas cuatro universidades la UNIA es la primera universidad creada con la denominación de intercultural y la que actualmente viene funcionando con normalidad, trabajando para conseguir su licenciamiento, las demás como vemos están en proceso.

Lineamientos para la implementación del enfoque intercultural

La Dirección General de Educación Superior Universitaria elabora la propuesta sobre los lineamientos para la implementación del enfoque intercultural en las universidades interculturales en marco de la política de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria. Documento que fue aprobado recientemente mediante Resolución Viceministerial N°. 154-2017-MINEDU de fecha 13 de setiembre del 2017 al “considerar que sus planes que no aterrizaran en modelos pedagógicos e institucionales con mayor

¹³³ Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Bagua (UNIBAGUA). Consultado el 05 de octubre del 2017 en: <http://unibagua.edu.pe/2/category/noticias/>

vinculación con la realidad y los desafíos educativos de las poblaciones indígenas.”¹³⁴

La presente resolución establece los siguientes lineamientos: Lineamientos que deben implementar las cuatro universidades creadas con la denominación de interculturales:

1. Garantizar el derecho a la educación que asegure el acceso, permanencia y egreso de jóvenes provenientes de los pueblos indígenas en la educación superior universitaria.
2. Desarrollar un modelo de enseñanza, metodología y malla curricular que parta de la incorporación de la diversidad cultural y los saberes propios de los pueblos indígena.
3. Implementar un modelo de aseguramiento de la calidad que incorpore el enfoque intercultural en las evaluaciones del sistema universitario.
4. Garantizar la construcción de contenidos académicos con pertinencia intercultural y sus acciones deben estar acorde con el lineamiento 3, 4 y 5.
5. Investigación científica dirigida a dialogar con los saberes propios de los pueblos indígenas, revalorando su importancia.

Estos lineamientos se basan en los siguientes enfoques: Derechos Humanos, Género, Intercultural, y diferencia.

Asimismo, considera que, al aplicarse tales lineamientos, los alumnos desarrollarán las siguientes competencias:

- Comunicación intercultural y lenguas originarias.
- Aplicación y diálogo de saberes
- Ética intercultural
- Manejo de conflictos interculturales.

¹³⁴ MINEDU. Informe N°. 158-2017-MINEDU. Lima. Elaborado por la Dirección de Políticas para el desarrollo y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior Universitaria. 2017

- Las universidades interculturales y los pueblos indígenas deben acompañar los procesos de investigación y eso implica sentar los lineamientos para que la comunidad y la universidad sean los beneficiarios.

Conclusión

Las políticas de inclusión social en la educación superior en el Perú fueron posibles a través de diversas estrategias. Entre ellas encontramos aquellas dadas por acciones afirmativas, por cupos especiales de solamente ingreso, por convenios entre las organizaciones indígenas y la cooperación internacional o gobiernos locales y regionales, por promoción directa del Estado y, finalmente, la creación de universidades interculturales. Todas ellas tienen un público común, los pueblos indígenas andinos y amazónicos. Aunque estos programas no fueron creados en exclusividad para los pueblos indígenas, sino para todos aquellos que se encontraban en situación de desventaja, de riesgo, de vulnerabilidad, etcétera.

Por ello, es que muchos de estos programas se enfocan en la pobreza y vulnerabilidad de los grupos, mas no en su diversidad cultural y social. El estado, por un lado, busca que los jóvenes salgan de la pobreza a través de la educación superior (BECA 18) y, por el otro, las organizaciones indígenas impulsan la creación de centros de estudios con programas afines a sus necesidades con el objetivo de proteger su identidad cultural mediante el reconocimiento y valoración de sus saberes y conocimientos (FORMABIAP, PFETSIA, NAPOKI, etc.). En este sentido, podemos decir que existe un desencuentro de fines a conseguirse con la educación superior.

Actualmente, con la nueva ley universitaria, las universidades vienen siendo evaluadas a partir de criterios convencionales y no

cumplen tales exigencias los centros no convencionales, por lo que son impulsadas a su cierre o a su estancamiento al no renovarles su licenciamiento. Asimismo, todavía no existen suficientes profesionales con identidad étnica que tenga maestrías y doctorados para enseñar en las universidades de acuerdo con las exigencias de la SUNEDU.

Consideramos que el enfoque intercultural, incorporado tanto por estos programas inclusivos en universidades convencionales como no convencionales, está en proceso de convicción, más que de teorización. Se quedan en el conocimiento de la realidad.

Finalmente, las políticas públicas inclusivas para hacer frente a las grandes brechas de desigualdad son positivas, siempre y cuando, estas no sean a costa de la vulneración de otros derechos también de importantes, como lo son los derechos culturales y lingüísticos.

Conclusión

En la Declaración y Plan de Acción de la CRES 2008 se “estableció diáfananamente la pertinencia e importancia que tiene la educación superior y la diversidad cultural de América Latina y el Caribe”. En este sentido, y transcurrido ya casi un decenio, cabe preguntarse lo siguiente: ¿qué logros se han alcanzado al respecto en la última década? ¿Están los Estados y las universidades latinoamericanas destinando recursos significativos para contribuir a “cerrar brechas sociales y culturales en la región”? ¿En qué medida las políticas públicas y las transformaciones institucionales de las universidades han generado sinergias colaborativas que den cuenta de avances y superación de obstáculos de organización, gestión y socialización del conocimiento relacionado con la diversidad cultural? De acuerdo con la investigación realizada para la región andina, hemos podido reconocer que las siguientes tendencias se manifiestan en los países de dicha región.

En el conjunto de la región

- Se constata una enorme brecha entre el nivel normativo de las políticas interculturales en la educación superior y el ámbito de su aplicación. Dicho de otra manera, los países de la región andina han realizado un importante avance en la elaboración de leyes y políticas para el desarrollo de una educación universitaria inclusiva y culturalmente pertinente; pero, su implementación es todavía muy incipiente.

- No podemos dejar de reconocer que existen algunos casos puntuales que sí logran el objetivo de la inclusión y el reconocimiento. Ellos consiguen pequeños pero significativos impactos que pueden constituirse en focos de expansión de una buena práctica de inclusión. Estos son los casos del Programa de Admisión Extraordinaria de la Universidad San Simón en Bolivia, el proyecto NOPOKI de formación superior para pueblos indígenas en la Amazonía peruana o el programa de Educación Bilingüe Intercultural de la Universidad Politécnica Salesiana en Ecuador.
- Resulta un imperativo el reflexionar y comprender cuáles son las causas por las que no se logra una implementación exitosa de las políticas interculturales. Además de las razones institucionales particulares, creemos que en nuestras universidades se reproducen estereotipos que impiden el diálogo de saberes y el encuentro intercultural. Entre otras razones, encontramos que algunas de ellas se deben a la poscolonialidad de nuestras sociedades que siguen manteniendo esquemas jerárquicos muy fuertes en sus instituciones y se actualizan cotidianamente en las relaciones interpersonales entre los diferentes actores involucrados: estudiantes, docentes y personal administrativo. Se naturaliza, así, la jerarquía, tanto por parte de quien está “arriba” como de quien está “abajo”, aceptándose y reproduciéndose dicha relación.
- A esto se suma una nueva forma de colonialidad anglosajona en el sistema universitario que impide la construcción de universidades pertinentes a la realidad de nuestros países. Esto va de la mano con el ingreso de una tendencia liberal en el mundo universitario que está transformando a muchas universidades en corporaciones lucrativas.

En las universidades convencionales

- En teoría somos interculturales, pero en la práctica somos multiculturales. Generamos sociedades paralelas tanto dentro como fuera de nuestras universidades convencionales. Este paralelismo no permite crear espacios que hagan realidad la interrelación positiva entre los grupos; contrariamente, puede despertar estigmas, estereotipos y discriminaciones que acentúan las diferencias en lugar de acercar a las diversas poblaciones.
- En algunas universidades convencionales se han creado canales de admisión especiales para indígenas, así como programas de estudios diferenciados y especialmente estructurados para ellos. Sin embargo, la integración y titulación exitosa de los estudiantes indígenas en los programas regulares de estudio es incipiente. Para que ello ocurra, es necesario que se diseñen sistemas de acompañamiento que impliquen desembolsos presupuestales y decisiones políticas que no se realizan de forma decidida. Brindar facilidades de ingreso no es garantía de permanencia ni mucho menos del logro de la profesionalización.
- El acompañamiento es un instrumento decisivo para la inclusión y éxito universitario de los alumnos indígenas que ingresan a las universidades convencionales. Sin embargo, no se observa que existan programas consolidados de tutoría y apoyo que sirvan de seguimiento académico y emocional para que los estudiantes indígenas logren sus objetivos. No se considera que estos programas de acompañamiento son una responsabilidad de las universidades, pues son instrumentos compensatorios que tienen su origen en una injusticia inmerecida.
- Si bien en principio dichos programas se plantean en beneficio de esta población, terminan dañándola si no se hace con el debido cuidado y acompañamiento al ingreso, no solo a la universidad,

sino a la vida urbana en general –muchas veces en una ciudad o metrópoli que se aleja abismalmente de su modo de vida cotidiano en sus comunidades de origen–.

- En las universidades convencionales, la interculturalidad no es una estrategia transversal a toda la comunidad universitaria, de modo que, efectivamente, se construyan y propicien espacios de diálogo que permitan, a su vez, espacios de representación y diálogo horizontal. Si bien las políticas pretenden ser interculturales, solo lo son en teoría, mas no en la práctica.
- Los programas de inclusión se orientan principalmente a apoyar el ingreso de los estudiantes indígenas y a otorgarles el apoyo económico para que puedan continuar con sus estudios. Sin embargo, esta es la misma estrategia que se sigue para las poblaciones con menos recursos económicos, con lo cual se está identificando a las comunidades indígenas con las de bajos recursos económicos. Esto tiene como consecuencia que no se desarrollan estrategias adecuadas a estos grupos para que construyan una identidad que inserte en sus raíces culturales y territoriales.
- La integración indiferenciada en la que se ven envueltos los estudiantes indígenas en los programas regulares de estudio de las universidades convencionales de la región andina conlleva procesos de asimilación forzada. Dichos procesos hacen que, en este grupo de estudiantes, muchas veces los sentimientos de rechazo a la propia cultura se profundicen, pues sienten que deben dejar atrás todo aquello que los identifique como nativos (originarios de un pueblo indígena) para lograr una mejor inserción en el nuevo contexto. En ese sentido, se ven obligados a negar sus raíces y sus conocimientos, así como sus propias formas de aprender y enseñar. Esto, paradójicamente, en lugar de fortalecer sus identidades, atenta contra ellas constituyéndose en el círculo virtuoso de la asimilación.

En las universidades indígenas y/o interculturales

- La interculturalidad ha dado lugar a las llamadas universidades interculturales y/o indígenas cuya implementación y funcionamiento en la región están lejos de cumplir con las metas que se proponen.
- Las universidades interculturales, en la mayoría de los países andinos, fueron creadas para los estudiantes indígenas; es decir, con la finalidad de integrarlos a la educación superior con pertinencia cultural, pero sin el contenido real de lo que implica una educación intercultural. De ese modo, lo que termina generándose nuevamente son sociedades paralelas; en este caso, es un paralelismo entre universidades. Y este paralelismo trae consigo además, jerarquía entre las universidades y limitaciones en el acceso al mundo del trabajo.
- Los actuales estándares de calidad que se le imponen al sistema universitario para ser competitivo a nivel internacional no toman en cuenta el impacto social de la formación universitaria en las sociedades en las que se insertan. Esto tiene como consecuencia que las universidades se preocupen más por alcanzar los estándares de los ránquines universitarios internacionales que por construir y valorar un verdadero compromiso con su entorno. Esta exigencia de calidad, además, deviene en la exclusión de los saberes tradicionales, pues se centra en una construcción del saber a partir de un paradigma netamente occidental. Con todo ello, las poblaciones indígenas son prácticamente excluidas de los sistemas universitarios, ya que la desigualdad educativa y socioeconómica de origen no les permite alcanzar –sino a costa de muchísimo esfuerzo y sacrificio– las exigencias impuestas por un sistema de calidad que solo responde a un modelo de oferta y demanda.

BER
QUE
AI
A.



O FEMINISMO
IDÉIA RADICAL
DE QUE TOD
SÃO GEN



Recomendaciones

En el manifiesto de Córdoba de 1918, los estudiantes, con gran lucidez, sostenían lo siguiente: “Nuestro régimen universitario –aún el más reciente– es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes”. Aquello que consideramos actualmente como grandes logros de nuestras universidades latinoamericanas como: el cogobierno estudiantil, la autonomía universitaria, la libertad de cátedra, la investigación y el compromiso con la sociedad como ejes centrales del quehacer universitario junto a la formación, se gestaron en 1918.

El derecho a la autonomía en la actualidad ha adquirido nuevos significados. Gobernarse significa hoy también auto dirigirse en lo político y en lo académico a partir de criterios propios. La autonomía académica de las universidades latinoamericanas se encuentra hoy día en juego. Los indicadores y estándares de los ránquines internacionales –basados en los modelos de las universidades anglosajonas– no logran dar cuenta de la especificidad de los compromisos y misiones de nuestras instituciones de educación superior. La identidad de nuestras universidades se desprende de una larga tradición

que se ha ido forjando a través del tiempo y en la que el Manifiesto de Córdoba ocupa un lugar medular.

Cien años después, nos hace falta una nueva reforma universitaria en América Latina que responda a los retos que el presente nos plantea para seguir construyendo sobre lo ya construido. Una reforma que impulse un modelo de universidad enraizada en su contexto y al mismo tiempo abierta selectivamente al mundo. Esto implica plantearnos como tareas pendientes generar procesos que impulsen:

- El pluralismo epistemológico y el pensamiento crítico frente al formato mono cultural de conocimiento que es actualmente hegemónico en nuestras universidades. Con ello queremos decir que debemos empezar por innovar y sentar las bases institucionales que hagan posible que nuestras universidades se puedan ir convirtiendo en espacios privilegiados del diálogo intercultural de saberes.¹³⁵
- La autonomía regional de nuestras universidades promoviendo procesos de acreditación y evaluación institucional que respondan a las características y a las necesidades socioculturales de la región.
- La creación de ránkines latinoamericanos que, junto a los estándares internacionales, desarrollen indicadores que den cuenta del impacto social y el diálogo intercultural de saberes. Esto implica el desarrollo de una reflexión que permita tomar conciencia de que tan importante como ser competitivos internacionalmente

¹³⁵ Pero no hay que comenzar por el diálogo, sino por construir las condiciones que lo hacen posible. Y, para ello, hay que empezar por deconstruir las condiciones del no-diálogo. Es decir, por visibilizar y dismantelar las barreras ideológicas e institucionales que lo obstaculizan. Comprender la diversidad cultural de nuestras sociedades más allá del menosprecio o de la sacralización de las culturas originarias. Reconocerlas como una fuente de formas de vida válidas y de conocimientos que enriquecen los que cultivamos en la academia mediante el trabajo reflexivo y crítico. Solo así podremos ir convirtiendo a nuestras universidades en espacios de promoción de procesos de desarrollo plural.

es ser pertinentes socioculturalmente. Por ello, un ranquin regional tendría que visibilizar y promover el impacto de la educación y de la investigación universitaria en la sociedad, así como valorar la generación de sinergias entre los conocimientos occidentales y los conocimientos configurados desde la diversidad de tradiciones culturales no occidentales.

- El intercambio académico entre las universidades de la región mediante la creación de mecanismos de indexación de las publicaciones universitarias que incorporen la incidencia social y el diálogo intercultural de saberes como indicadores de evaluación.

Esto se vuelve urgente y prioritario cuando consideramos la conformación de la población de los países de la región andina:

- En Bolivia, la población indígena supera al 40% % y la afrodescendiente el 0.2%
- En Ecuador, la población indígena supera el 7% y la afrodescendiente el 7.2%
- En Perú, la población indígena supera el 26% y la afrodescendiente el 3%
- En Colombia, la población indígena supera el 3% la población afrodescendiente supera el 10%.¹³⁶

¹³⁶ Estos porcentajes han sido obtenidos de las siguientes fuentes: para los porcentajes de la población indígena Banco Mundial. Latinoamérica indígena en el siglo XXI. Primera década. Washington D.C: Banco Mundial, 2015. Véase:<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/23751/Latinoamerica00XXI000primera0d0cada.pdf>; para los porcentajes de población afrodescendiente Rodríguez, Laura y Jhon Antón Sánchez (organizadores). La población afrodescendiente e indígena en América Latina – puntos de reflexión para el debate sobre Cairo + 20. Belo Horizonte: ALAP, 2014. Véase: http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/alap_2015_serie_e_investigaciones_21082017.pdf

En esta última publicación no se consigna el porcentaje de la población afrodescendiente en el Perú, para ello se ha recurrido a Díaz, Ramón y Óscar Madalengoitia. Análisis de la situación socioeconómica de la población afroperuana y de la población afrocostarricense. Panamá: PNUD, 2012. Véase: http://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/paal_pnud_analisis.pdf

Tomando en cuenta este panorama, en la Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe del 2008 (CRES 2008) celebrada en Cartagena de Indias, Colombia, en la sección Cobertura y Modelos Educativos e Institucionales de la Declaración 3 se señala:

Se deben promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir a indígenas, afrodescendientes y otras personas culturalmente diferenciadas en las instituciones tal cual existen en la actualidad sino transformar a estas para que sean más pertinentes con la diversidad cultural. Es necesario incorporar el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad de valores y modos de aprendizaje como elementos centrales de las políticas, planes y programas del sector.¹³⁷

En la línea de lo expuesto en este documento, se plantean las siguientes recomendaciones para la región andina con sus correspondientes estrategias.

Para el conjunto de la región

- **Estrategia Primera**

Generar espacios de intercambio de experiencias y de perspectivas en la universidad latinoamericana que aborde de forma prioritaria la problemática de la desigualdad persistente en el continente. Y de manera especial, la asimetría en las relaciones interculturales en su relación con la discriminación y la exclusión económica y política

¹³⁷ IESALC. Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias: IESALC, 2008.

de los pueblos indígenas y afrodescendientes. Del mismo modo, favorecer espacios de discusión y propuestas de acciones de responsabilidad social con el objetivo de sensibilizar y contribuir al desarrollo humano de las sociedades en la que se insertan. Este espacio común de educación superior universitario hispanoamericano debe fortalecerse para construir una agenda común de temáticas que nos interpelan.

Acciones recomendadas

a. Crear un ranquin latinoamericano de universidades que incorpore tres tipos de indicadores:

- De impacto social de la investigación y de su incidencia en la formación para el desarrollo del país.
- De incorporación del diálogo saberes en las mallas curriculares.
- De formación ciudadana abierta a la diversidad.

Este ranquin debe, además, constituirse en un instrumento que favorezca una internacionalización selectiva, que priorice la promoción de intercambios académicos de docentes, estudiantes y de publicaciones de la región latinoamericana.

b. Constituir una agencia de acreditación regional que evalúe la calidad de las universidades latinoamericanas a partir de estándares pertinentes para el desarrollo de la región. En esta línea, la UDUAL cuenta con un instrumento importante como lo es su Consejo de Evaluación y Acreditación Internacional (CEAI). El objetivo sería impulsar el CEAI para que tenga una presencia importante en la región y pueda estar alineado con los estándares planteados para la creación del ranquin latinoamericano mencionado líneas arriba.

• Estrategia Segunda

Impulsar la formación de una gestión universitaria culturalmente pertinente que pueda dar soporte tanto a las universidades indígenas-interculturales, como a las universidades convencionales. De este modo, se podrá contar con funcionarios que incorporen en su quehacer diario los principios y conductas de caracterizan una gestión intercultural.

Acciones recomendadas

- a. Apoyar la creación de una Maestría en Gestión y mediación intercultural con sistema de cotitulación entre universidades que pertenecen a la UDUAL.
- b. La UDUAL está trabajando en el diseño de una Maestría en Gestión de la Calidad y Evaluación en Educación Superior. En este diseño el componente de desarrollo de capacidades interculturales debe tener un papel fundamental. Para ello, se aconseja trabajar en cursos que puedan incorporar dicho componente como módulos independientes.
- c. Diseñar y ejecutar a través de la modalidad de formación continua un curso piloto modular de gestión universitaria intercultural que pueda ser brindado en las modalidades semipresencial o a distancia.

• Estrategia Tercera

Se ha puesto mucho énfasis en la formación de profesores interculturales para la educación básica, pero no se ha trabajado en la formación académica complementaria de un profesor universitario que deba desempeñarse en una universidad intercultural o en una

universidad convencional. Esto es fundamental, ya que los profesores suelen ser ejemplos a seguir; por ello, tanto el trato como la pedagogía deben responder a y reconocer positivamente la diversidad.

Acción recomendada

El diseño e implementación de un módulo piloto sobre educación con enfoque intercultural para profesores universitarios. Dicho módulo puede ser brindado por los institutos de docencia, o similares, tanto de universidades interculturales como convencionales. Dichos módulos podrían ser ofrecidos de manera presencial o a distancia.

• Estrategia Cuarta

Buscar que las universidades, tanto interculturales como convencionales, asuman un papel de interlocutores públicos que coloque en la agenda de la universidad y del país la problemática del reconocimiento positivo de la diversidad cultural en la educación superior universitaria.¹³⁸

Acciones recomendadas

- a. Crear un Observatorio latinoamericano sobre el tratamiento de la diversidad cultural en la región que nos permita visibilizar los obstáculos y los avances que se van logrando en este campo.

¹³⁸ La universidad no solo debe ser portadora de conocimiento para el desempeño de una determinada profesión, sino que debe ser el espacio de formación como ciudadanos interculturales, centrándose en primera instancia en las relaciones humanas equitativas. La universidad debe convertirse en un motor que impulse la deconstrucción de la estigmatización sociocultural y la transformación del imaginario social.

- b. Realización de foros interuniversitarios virtuales en los que se debata y elaboren propuestas viables sobre los problemas que el Observatorio hace visible en la región.
- c. Ofrecer estímulos a los docentes para que elaboren artículos de opinión y material audiovisual que difunda tanto lo visibilizado por el Observatorio como las problemáticas y propuestas de los foros públicos.

Para las universidades convencionales

- **Estrategia Primera**

Promover acciones afirmativas interculturales en las universidades convencionales con las siguientes características:

- No limitarse a los “indígenas” o afrodescendientes, pues el problema es relacional; no está focalizado en los no incluidos. Asimismo, se deben prever acciones de fortalecimiento identitario en los indígenas o afrodescendientes (un empoderamiento no confrontacional, como por ejemplo lo fue el programa *Hatun Ñan* mencionado en el análisis de Perú) y acciones extracurriculares con los no indígenas o afrodescendientes.
- Un año de cursos y talleres de educación compensatoria con enfoque intercultural (cursos “puentes”) antes de comenzar con los cursos de la malla curricular de estudios. Deben ser dictados por profesores capacitados en ello con competencias en mediación intercultural. Es importante considerar estrategias diferenciadas dependiendo del lugar de origen de los estudiantes.
- La creación de un curso siguiendo el modelo del curso colectivo que forma parte del El Programa Académico “México Nación

Multiétnica y Pluricultural” de la UNAM.¹³⁹ Su implementación puede ser progresiva comenzando por una experiencia piloto en alguna universidad elegida especialmente.

- Muy importante para el éxito del piloto es la formación de tutores interculturales (a nivel afectivo y cognitivo). Existen experiencias en los diversos países de la región que deben ser sistematizadas para aprovechar los conocimientos realizados en ese campo que han dado buenos resultados.
- Que lo propuesto se incluya en el plan estratégico de la universidad como garantía de sostenibilidad y de otorgamiento de recursos presupuestales, de infraestructura, etc.

Acciones recomendadas¹⁴⁰

Implementación de un proyecto piloto impulsado por la UDUAL en un pequeño grupo de universidades miembro especialmente

¹³⁹ “El proyecto docente del Programa Universitario México Nación Multicultural se propone como estrategia para el diseño curricular, hacer transversal el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el reconocimiento de la multiculturalidad y en la profundización del estado del arte en todas las Facultades de la UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur y Oriente-UNAM, Escuela Nacional de Antropología y la Universidad de la Ciudad de México plantel San Lorenzo Tezonco. Al insertar este programa en el currículo universitario, la UNAM pretende contribuir al urgente debate académico que implica la multiculturalidad en el contexto de la sociedad-mundo que exige el reconocimiento crítico, interno y externo de la diversidad. Debate que debe generarse no solamente en los ámbitos de la vida académica, sino recuperar para la universidad los espacios de discusión en torno a la multiculturalidad, de frente a los grandes problemas nacionales. Para iniciar este debate nos proponemos la creación de la materia optativa y/o curso-taller complementario ‘México, Nación Multicultural’, a nivel de educación media y superior, con la finalidad de fortalecer la formación de estudiantes con un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje que reconoce la corresponsabilidad de todos los actores en la construcción de un tejido social que fomente y fortalezca el respeto a la diferencia cultural.” Véase : <http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/380/11a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹⁴⁰ Son insuficientes las acciones afirmativas que se dan en las universidades convencionales promovidas por las propias universidades o por el Estado. A lo que se debe apuntar es a que la universidad misma incorpore dentro de su misión institucional la valoración positiva de

favorables para ello. Así pues, se propone que la UDUAL lidere este proyecto piloto en, por ejemplo, tres universidades de la Red, en tres países distintos. Las universidades seleccionadas deberán tener alguna experiencia previa y demostrar un real interés por participar. La acción afirmativa puede ser planteada tanto para el pregrado como para la maestría dependiendo de la universidad que implemente el piloto, de modo que los estudiantes seleccionados hayan concluido una formación universitaria de pregrado en su región o comunidad. Para lograr la interculturalidad dentro de las universidades debe reconocerse que es un proceso de largo plazo que exige inversión económica. Así mismo, dicho programa piloto debe incluir trabajo con docentes, estudiantes y personal administrativo; se debe trabajar con ambos lados de la relación de modo que se aborde justamente el “inter”.

La creación de un curso siguiendo el modelo del curso colectivo que forma parte del El Programa Académico “México Nación Multiétnica y Pluricultural” de la UNAM.¹⁴¹ Su implementación puede

la diversidad y la importancia de que se produzca en su interior un diálogo de saberes. Se debe procurar que las acciones afirmativas no se limiten a ser espacios de educación compensatoria, sino que sean a su vez espacios de formación ciudadana de líderes interculturales. Para ello, se debe trabajar con los otros $\frac{3}{4}$ con los no indígenas que conforman la comunidad de las universidades convencionales como profesores, estudiantes y funcionarios— para generar espacios de reconocimiento intercultural.

¹⁴¹ “El proyecto docente del Programa Universitario México Nación Multicultural se propone como estrategia para el diseño curricular, hacer transversal el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el reconocimiento de la multiculturalidad y en la profundización del estado del arte en todas las Facultades de la UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur y Oriente-UNAM, Escuela Nacional de Antropología y la Universidad de la Ciudad de México plantel San Lorenzo Tezonco. Al insertar este programa en la currícula universitaria, la UNAM pretende contribuir al urgente debate académico que implica la multiculturalidad en el contexto de la sociedad-mundo que exige el reconocimiento crítico, interno y externo de la diversidad. Debate que debe generarse no solamente en los ámbitos de la vida académica, sino recuperar para la universidad los espacios de discusión en torno a la multiculturalidad, de frente a los grandes problemas nacionales. Para iniciar este debate nos proponemos la creación de la materia optativa y/o curso-taller complementario ‘México, Nación Multicultural’, a nivel de

ser progresiva comenzando por una experiencia piloto en alguna universidad elegida especialmente.

• Estrategia Segunda

Crear estrategias graduales y diferenciadas para el acceso de estudiantes indígenas y afrodescendientes a las universidades convencionales para disminuir los actuales índices de repitencia y deserción en algunos países de la región.¹⁴²

Acción recomendada

El desarrollo de una estrategia de integración progresiva al sistema universitario para las poblaciones en las que la brecha entre el colegio y el sistema universitario sean más grandes, y en las que haya una

educación media y superior, con la finalidad de fortalecer la formación de estudiantes con un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje que reconoce la corresponsabilidad de todos los actores en la construcción de un tejido social que fomente y fortalezca el respeto a la diferencia cultural.” Véase: <http://www.ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/380/11apdf?sequence=1&isAllowed=y>

¹⁴² Así por ejemplo, en el Perú cuando los estudiantes acceden directamente de sus comunidades a universidades convencionales de grandes ciudades, se desencadena un conjunto de problemas por el impacto del cambio cultural y del sistema universitario convencional en sus rendimientos académicos. Con frecuencia terminan ahondando inseguridades y frustraciones que acrecientan el riesgo de abandono, desilusión y fracaso, tanto desde su propia mirada, como de parte de sus familias y comunidades, quienes tienen una alta expectativa en estos estudiantes. Los problemas que vienen ocurriendo en las universidades convencionales que acogen a estudiantes indígenas dejan al descubierto una vez más la realidad de la educación básica de estos pueblos, la cual no llega a los estándares esperados. Esto nos debe llevar a comprender el difícil camino que le toca transitar al estudiante indígena sin las herramientas adecuadas en un espacio diverso y complejo como es la universidad. Es necesario impulsar la creación de estrategias que permitan que su integración sea gradual y exitosa. Los mecanismos para responder a dicha adaptación deben contemplar acompañamiento tanto académico como psicológico y emocional. Es clave contemplar tutorías grupales en las cuales los estudiantes puedan escucharse mutuamente y encontrar así un grupo de apoyo, no solo que los contenga, sino con el cual se identifiquen y puedan aprender de sus experiencias, unos de otros.

mayor diferencia cultural entre el conocimiento de sus comunidades nativas y el de la universidad convencional. El desnivel existente en procesos y logros de aprendizaje entre la educación rural y la educación urbana en nuestros países sugiere como posibilidad interesante una inclusión gradual y progresiva de aquellos estudiantes que culminan su secundaria en la escuela rural. En ese sentido, es recomendable que en un inicio se programe su acceso al pregrado en aquellas universidades convencionales que se encuentran en su región de procedencia. Para en un segundo momento favorecer su acceso a la formación posgraduada en universidades convencionales centralizadas.

Además, asistir a una universidad implica dejar el entorno familiar y su soporte afectivo para enfrentar una realidad social y epistemológicamente distinta que implica, adicionalmente, un reto académico muy exigente. Por ello, es recomendable que la formación de pregrado se realice en una universidad cercana a su comunidad de origen, para prepararse paulatinamente para cursar un posgrado en una universidad urbana, más grande y retadora.

Por todo lo mencionado, se recomienda el diseño de un instrumento que incluya evaluaciones de conocimientos académicos, capacidades para el estudio universitario y fortalezas emocionales para determinar el mejor lugar para el inicio de la vida universitaria de estas poblaciones o para su educación posgraduada. Estas evaluaciones deberían ayudarlos a tomar la mejor decisión con el objetivo de construir historias de éxito y no reproducir los estereotipos y prejuicios ya instalados en nuestras sociedades.

En las universidades indígenas y/o interculturales

- **Estrategia Primera**

Convertir a las universidades interculturales en verdaderos espacios de diálogo de saberes. A partir de la investigación se ha constatado que las universidades interculturales suelen ser entornos conformados mayoritariamente por estudiantes indígenas o afrodescendientes. Las universidades interculturales deben procurar convertirse en comunidades plurales de profesores y estudiantes procedentes del mundo indígena y no indígena proporcionadamente. La interculturalidad como propuesta de convivencia dialógica debe traducirse a los diversos aspectos de la vida universitaria: las mallas curriculares, los profesores, el personal administrativo, los estudiantes, la gobernanza.

Acción recomendada

La elaboración de un diagnóstico sobre las características y contenidos de los planes de estudio de las universidades interculturales y/o indígenas a partir del cual realizar propuestas de mejora para que cumplan con sus objetivos de formar profesionales interculturales que ejerzan la profesión de forma pertinente a sus contextos.

Las mallas curriculares deberían incluir el estudio de los conocimientos occidentales y no occidentales así como una revitalización etnolingüística de las culturas subalternizadas.

La realización de investigaciones que identifiquen sinergias entre conocimientos tradicionales y modernos, de modo que se impulse un real diálogo de saberes y no solo se promueva la recuperación de saberes ancestrales a nivel de los distintos planes de estudios.

- **Estrategia Segunda**

Promover en las universidades interculturales y/o indígenas la reflexión sobre la diversidad cultural en contexto nacional y regional. Es fundamental incentivar la mirada de los otros y la convivencia para enriquecer y complejizar la propia identidad.

Acción recomendada

La creación de un curso siguiendo el modelo del curso colectivo que forma parte del El Programa Académico “México Nación Multiétnica y Pluricultural” de la UNAM.¹⁴³ Su implementación puede ser progresiva comenzando por una experiencia piloto en alguna universidad elegida especialmente.

¹⁴³ “El proyecto docente del Programa Universitario México Nación Multicultural se propone como estrategia para el diseño curricular, hacer transversal el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en el reconocimiento de la multiculturalidad y en la profundización del estado del arte en todas las Facultades de la UNAM, Colegio de Ciencias y Humanidades plantel Sur y Oriente-UNAM, Escuela Nacional de Antropología y la Universidad de la Ciudad de México plantel San Lorenzo Tezonco. Al insertar este programa en la currícula universitaria, la UNAM pretende contribuir al urgente debate académico que implica la multiculturalidad en el contexto de la sociedad-mundo que exige el reconocimiento crítico, interno y externo de la diversidad. Debate que debe generarse no solamente en los ámbitos de la vida académica, sino recuperar para la universidad los espacios de discusión en torno a la multiculturalidad, de frente a los grandes problemas nacionales. Para iniciar este debate nos proponemos la creación de la materia optativa y/o curso-taller complementario ‘México, Nación Multicultural’, a nivel de educación media y superior, con la finalidad de fortalecer la formación de estudiantes con un nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje que reconoce la corresponsabilidad de todos los actores en la construcción de un tejido social que fomente y fortalezca el respeto a la diferencia cultural.” Véase:

<http://ru.ffyl.unam.mx/bitstream/handle/10391/380/11a.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés. 1993. “La calidad de la educación: ejes para su definición y evaluación”. *La Educación*, 116, III. Consultado en la dirección URL: http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/laeduca/laeduca_116/articulo4/index.aspx
- ARBOLEDA, Armando y Feliz Suárez. (S/f). *La Universidad del Pacífico: un ejemplo de inclusividad en la educación superior colombiana*. Véase en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-174666_archivo.pdf
- BANCO MUNDIAL 2015. *Latinoamérica indígena en el siglo XXI. Primera década*. Washington D.C: Banco Mundial. Dirección URL: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/23751/Latinoam0rica00XXI000primera0d0cada.pdf>
- BLOQUE EDUCATIVO INDÍGENA (BEI). 2004. *Por una educación indígena originaria. Hacia la autodeterminación ideológica, política, territorial y sociocultural*. Santa Cruz.
- BOLAÑOS DE TATTAY, Graciela. 2013. “La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizada”. En: ISEES Inclusión Social y Equidad en Educación Superior *Inclusión de diversidades en los espacios educativos: experiencias y desafíos*. N.º 12, enero-junio. Fundación Equitas, Santiago, Chile.
- BURGA, Manuel. 2008. *La reforma silenciosa. Descentralización, desarrollo y universidad regional*. Lima: Fondo editorial de la PUCP, IEP, Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico.

CENTRO VIRTUAL DE NOTICIAS DE EDUCACIÓN .

2010. Educación Superior Indígena en Colombia. Consulta: 25 de setiembre de 2017. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-215581.html>.

2013. Cátedra de Estudios Afrocolombianos (CEA), una realidad para las comunidades Negras, Afrocolombianas, Palenqueras y Raizales del país. Consulta: 30 de julio 2017. <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-322704.html>

CERRUTO A., Leonel. 2009. “La experiencia de la Universidad Indígena Intercultural Kawsay (UNIK). En Daniel Mato (coord.). Instituciones interculturales de Educación Superior en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA. 2012. Ley N°. 29837. Ley que crea el Programa Nacional de Becas y Crédito Educativo. Promulgado 09 de febrero del 2012.

CONSEJO DE EVALUACIÓN, ACREDITACIÓN Y ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (CEAACES). 2014. La evaluación de la calidad en la universidad ecuatoriana. La experiencia del Mandato 14. Quito: CEAACES.

COTLER, Julio . 2016. Educación Superior e inclusión inicial. Un estudio cualitativo de los becarios del programa Beca 18. Lima: Instituto de Estudios Peruanos (IEP), PRONABEC.

CHÁVEZ, Claudia, Carmen Yon Carmen y Cynthia Cárdenas . 2015 “El aporte de los egresados del Programa de Formación de enfermeros técnicos en Salud Intercultural Amazónica de AIDSESP a la salud Intercultural”. Estudio de Caso de dos comunidades de Amazonas. Lima: IEP.

DÍAZ, Ramón y Óscar Madalengoitia. 2012. *Análisis de la situación socioeconómica de la población afroperuana y de la población afrocostarricense*. Panamá: PNUD. Dirección: http://poblacionafroperuana.cultura.pe/sites/default/files/paal_pnud_analisis.pdf.

GARRAMA, Jeffrey

2007. Línea de base/ diagnóstico estudiantes 2006. Ayacucho: Proyecto-Acción Afirmativa en la UNSCH.

2010. Generación, Memoria y Exclusión. Ayacucho: Universidad Nacional San Cristóbal de Huamanga (UNSCH).

GRANDA MERCHÁN, Sebastián y Aurora Iza Remache . 2012.

“Los salesianos, la educación superior y los pueblos indígenas. El caso del Programa Académico Cotopaxi (PAC)”. Consultado en la dirección URL: <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/10736/1/Los%20salesianos%20la%20educacion%20superior%20y%20los%20pueblos%20indigenas.pdf>

MATO, Daniel (Coordinador)

2009. *Instituciones Interculturales de educación superior en América Latina. Procesos en construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC).

2017. “Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos”. *Revista +E* versión en línea, 7(7), 188-203. Santa Fe, Argentina: Ediciones UNL. Dirección URL :[file:///D:/Users/eguerra/Downloads/7064-20604-2-PB%20\(1\).pdf](file:///D:/Users/eguerra/Downloads/7064-20604-2-PB%20(1).pdf)

HIGUERA AGUIRRE, Édison y Néstor Catillo Mantuano. 2015. “La interculturalidad como desafío para la educación ecuatoriana”. *Sophia*, N.º. 18, pp. 147-162.

INSTITUTO INTERNACIONAL DE LA UNESCO PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (IESALC). 2008. *Declaración y Plan de Acción de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias*: IESALC. Dirección URL: [file:///C:/Users/eguerra/Downloads/DeclaracionCartagenaCres%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/eguerra/Downloads/DeclaracionCartagenaCres%20(1).pdf)

- INSTITUTO DE TRANSFERENCIA DE TECNOLOGÍA APROPIADAS PARA SECTORES MARGINALES –ITACAB. 2017. Educación Superior Intercultural Indígena en el Perú y América Latina: aproximaciones, experiencias y desafíos. Lima: Convenio Andrés Bello.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI). 2016. Memoria Institucional. Comité Técnico Interinstitucional sobre estadísticas de etnicidad 2013-2016. Lima: INEI.
- KING, Linda (coordinadora). 2000. “Encuesta Nacional de Educación de Adultos Indígenas. Estudio Nacional: Ecuador”. UNESCO. Consultado en la URL: <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/Ecuador.pdf>.
- MACHACA, Guido. 2010. Pueblos indígenas y educación superior en Bolivia: El Programa de Admisión Extraordinaria de la Universidad Mayor de San Simón de Cochabamba. FUNPROEIB Andes y Plural.
- MACHACA, Guido y Luis Enrique López. 2006. El fortalecimiento de liderazgos indígenas para la gestión de la educación intercultural bilingüe en Bolivia. Sistematización de una experiencia en desarrollo. Lima: Fondo Editorial y PROEIB Andes.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU). 2017. Informe N°. 158-2017-MINEDU/VMGP-DIPODA. Elaborado por la Dirección de Políticas para el desarrollo y Aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Universitaria. Lima: MINEDU.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. 2013. Lineamientos - Política de Educación Superior Inclusiva. (s/f). Programa de Educación Inclusiva con calidad “Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”. Índice de Inclusión.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURAS (MINEDUCU). 2009. Universidad Indígena Boliviana. Unibol Aymara, Quechua, Guaraní y Pueblos de Tierras bajas. La Paz: MINEDUCU.

2009. Guía de universidades de Bolivia. La Paz: Vice Ministerio de Educación Superior. Ministerio de Educación y Cultura (MINEDUCU).
1994. Ley de Reforma Educativa promulgada el 7 de Julio del 1994. H. Parlamento Nacional. La Paz: Gaceta Oficial. Ministerio de Educación (MINEDUCU).
- MOLINA, Ramiro. 2004. La Educación en Bolivia. Indicadores, cifras y resultados. La Paz: UNICOM.
- MUÑOZ, Manuel . 2015. Educación Superior Intercultural en Colombia: obstáculos y oportunidades para estudiantes de origen étnico. Barcelona.
- OROZCO, Silva, Luis Enrique. 2016. Informe Nacional: Colombia. Bogotá: CINDA.
- PANDURO, Fabiola . 2017. Nopoki “Estoy aquí”. Formación Superior para pueblos indígenas en la Amazonía Peruana. Informe de trabajo para curso de la Maestría de Desarrollo Humano en la PUCP. Lima
- PODER EJECUTIVO. 2012. Reglamento de la Ley N°. 29837. Decreto Supremo N°. 013-2012-ED. Lima.
- PONCE, Marcia. 2014. Nuevas voces y nuevas experiencias: encuentros interculturales en la educación superior. Cochabamba: FUNPROEIB Andes.
- PONCE JARRÍN, Juan. 2016. Informe de Educación Superior en Iberoamérica. Informe Nacional: Ecuador. CINDA. Consultado en la URL: <http://www.cinda.cl/wp-content/uploads/2016/11/ECUADOR-Informe-Final.pdf>
- PROGRAMA NACIONAL DE BECA 18 Y CREDITO EDUCATIVO . 2014 . Diagnóstico CNA- 2014. Elaborado por el área de monitoreo y seguimiento a becarios de la oficina de becas de pregrado - OBPREG. Lima: PRONABEC.

- PROYECTO HATUN ÑAN- UNSCH. 2009-2012. Boletín informativo. Ayacucho.
- RODRÍGUEZ, Gustavo y Crista Weise. 2000. Educación Superior Universitaria en Bolivia. Cochabamba: Kipus.
- RODRÍGUEZ, Laura y Jhon Antón Sánchez (organizadores). 2014 La población afrodescendiente e indígena en América Latina – puntos de reflexión para el debate sobre Cairo + 20. Belo Horizonte: ALAP. Dirección URL: http://www.alapop.org/alap/Serie-E-Investigaciones/N4/alap_2015_serie_e_investigaciones_21082017.pdf
- ROMERO DÍAZ, Pamela . 2006. Caminos para la inclusión en la educación superior en el Perú. Volumen seis. Lima: Fundación Equitas.
- SANBORN, A. y Alonso Arrieta .2011. Documento de discusión “La Universidad y acción afirmativa: Balance y agenda pendiente”. Lima: Centro de Investigaciones de la Universidad del Pacífico.
- SUÁREZ, Félix y Betty Lozano. 2008 “Balance y perspectiva de la etnoeducación para la diversidad en la Universidad del Pacífico”. En: Daniel Mato (coord.). Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), UNESCO.
- UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN (UMSS). 2004. Reglamento del Programa de Admisión Extraordinaria para Estudiantes del Departamento de Cochabamba.
- VILLASANTE, Marco. 2007. “La diversidad sociocultural y la equidad educativa en la UNSACC”. En Ansión, Juan y Fidel Tubino. Educar en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación en la formación de estudiantes universitarios indígenas. Lima: Fondo Editorial de la Universidad Católica del Perú.

ZAMBRANO, Gustavo y Carlos Alza. 2014 .Pueblo indígenas y establecimiento de agenda: Cambios en la estructura organizacional en el Estado Peruano (2000-2011). Documento de trabajo. Buenos Aires: CLACSO

Páginas Web

Ministerio de Educación (MINEDU)

Reglamento de Educación comunitaria. Consulta 03 de octubre del 2017. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/RegEducacionComunitaria.php>

Programa de Formación de Maestros Bilingües Interculturales de la Amazonía Peruana (FORMABIAP). Consulta el 3 de octubre del 2017. <http://www.formabiap.org/sitio/index.php/component/content/article/97-ultimas-noticias/153-formabiap-dio-la-bienvenida-a-nuevos-estudiantes-indigenas-de-educacion-intercultural-bilinguee>

Nopoki: Educar respetando la diversidad. Consulta el 07 de octubre del 2017. <http://camp.ucss.edu.pe/blog/nopoki-educar-respetando-la-diversidad/>

La Universidad Nacional Intercultural de la Amazonia (UNIA) Consulta el 04 de octubre del 2017. <http://www.unia.edu.pe/FrontEndUNIA/dw/Default.aspx>

Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA) Consulta el 05 de octubre del 2017. <http://www.uniscjsa.edu.pe/blog/category/noticias/>

Universidad Nacional Intercultural de la Selva Central Juan Santos Atahualpa (UNIJSA) Consulta el 05 de octubre del 2017.<http://www.uniscjsa.edu.pe/#>

- Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba, Cuzco (UNIQ).
Consulta el 05 de octubre del 2017. [http://www.uniq.edu.pe/
boletin#nota_016_2017](http://www.uniq.edu.pe/boletin#nota_016_2017)
- Universidad Nacional Intercultural Fabiola Salazar Leguía de Ba-
gua (UNIBAGUA). Consultado 05 de octubre del 2017. [http://
unibagua.edu.pe/2/category/noticias/](http://unibagua.edu.pe/2/category/noticias/)
- Universidad Nacional Intercultural de Quillabamba. Fundamenta-
ción del Proyecto Institucional. En Informe N° 158-2017-MINE-
DU. Lima.

*Diagnóstico de la educación superior
y la identidad cultural en la región andina 2017*
se terminó de imprimir en junio de 2018

En su composición se utilizó el tipo Horley Old Style.
Para los interiores se utilizó papel bond ahuesado de 90 gramos
y para la portada papel couché de 300 gramos.
La edición consta de 500 ejemplares.